UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Agronomia

Tese

Educação formal/rural permeando as relações do campo:
um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande/RS

Rosa Elane Antória Lucas

Pelotas, 2008

Rosa Elane Antória Lucas

Educação formal/rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande/RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronomia da Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Doutor em Ciências (Área do conhecimento: produção vegetal).

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo Wizniewsky

Pelotas, 2008

Dados de catalogação na fonte:
(Marlene Cravo Castillo – CRB-10/744)

L933e Lucas, Rosa Elane Antória
Educação formal / rural permeando as relações do campo : um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande/RS / Rosa Elane Antória Lucas . - Pelotas, 2008.
357f : il.

Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal. Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2008, José Geraldo Wizniewsky , Orientador.

1. Educação rural 2. Educação do campo 3.Formação côntinuada 4. Projeto político-pedagógico I. Wizniewsky, José Geraldo (orientador) II .Título.

CDD 370.19346

Banca examinadora:

.....
Prof. Dr. José Geraldo Wizniewsky Orientador – UFPel (presidente)

.....
Profa. Dra. Tânia Beatriz Gamboa Araújo Morseli – UFPel

.....
Prof. Dr. Hélvio Debli Casalinho – UFPel

.....
Prof. Dr. César de David – UFSM

.....
Profa. Dra. Carmen Regina Flores Wizniewsky – UFSM

Dedico este trabalho aos movimentos sociais organizados do campo que lutaram ao longo dos anos da história da educação brasileira por uma educação que construa uma nova sociedade, através de um processo ensino-aprendizagem, plantando um sonho de justiça social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Pelotas, à Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel e ao Programa de Pós-Graduação em Agronomia - Área de Concentração: produção vegetal - pela oportunidade concedida.

À direção, aos professores, aos funcionários, alunos, pais e à comunidade local da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman pelo auxílio e contribuição na realização deste trabalho.

À Seção de Educação Rural e Indígena e à Seção Escola de Tempo Integral da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, aos Coordenadores e à responsável pela Educação Rural da 5º Coordenadoria Regional de Educação.

Ao orientador Prof. Dr. José Geraldo Wizniewsky por ter acreditado na pesquisa.

Ao Cláudio e ao Guilherme por não medirem esforços para a conclusão deste estudo.

Aos colegas do curso pela troca de experiências.

Aos amigos por me incentivarem e acreditarem em mim.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram de alguma forma para esta realização.

[...] a aprendizagem precisa ser desejada, apoiada no interesse por resolver um problema, detectar os problemas reais e buscar para eles soluções.

(Bordenave; Pereira)

[...] Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados
Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o ciclo da nossa semeia
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.
(Gilvan Santos)

RESUMO

A presente tese investiga se a escola localizada numa área rural com estrutura administrativa e pedagógica voltada para a realidade do campo organiza seu processo educativo e problematiza o currículo tendo como olhar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo/2002. Este estudo procura saber se essa instituição busca, através da sua normatização, resgatar a concepção da produção familiar e, conseqüentemente, a valorização e permanência do jovem no campo. Para compreender a apropriação e expropriação do trabalho da produção familiar pelo capital, apresentam-se idéias dos pensadores clássicos sobre o estudo do camponês no século XIX e a formação do capitalismo no campo brasileiro. É realizada uma síntese histórica da política educacional brasileira, a fim de traçar a trajetória da educação rural nas legislações constitucionais. Nesse contexto, referencia-se a articulação dos movimentos organizados por uma educação básica *no* e *do* campo, reacendendo as organizações populares que resultam no reconhecimento das especificidades do campo pelos artigos 208 e 210 da Constituição/1988. E esses artigos fornecem condições legais para a que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96 proponha medidas de *adequação* do ensino à vida do campo. Visando desenvolver um trabalho comprometido com a pesquisa social, adotou-se uma metodologia participante baseada em um estudo de caso. Dessa forma, oportunizaram-se condições para apresentar os resultados e discussões, associando os dados obtidos com os pesquisados com o pensamento dos autores que realizam estudos na área da educação. Por conseguinte, a pesquisa demonstrou que a escola tem dupla missão. Primeiro, construir uma proposta pedagógica que venha ao encontro da luta empreendida pelos movimentos sociais do campo atendendo às Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo/2002. Segundo, um estudo interdisciplinar para que os projetos – tempo integral e educação do campo – ao acontecerem não acentuem a divisão social do trabalho. As práticas realizadas pela escola aparentam um trabalho solidário e participativo, mas, na realidade, há uma sobreposição do Projeto de Escola de Tempo Integral, devido a este ser regulamentado pelo Estado do Rio Grande do Sul desde 2004. A política por uma educação *no* e *do* campo está em adaptação, porque não existe um projeto oficializado pelo Estado. Conclui-se, assim, que a escola não desenvolve uma prática diferenciada adequada às demandas advindas das questões sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto político-pedagógico. Tempo integral. Educação do campo. Formação continuada.

ABSTRACT

This thesis investigates if the school in a rural area with educational and administrative structure facing the reality of the field organizes its education process and discusses the curriculum with a look on the Operational Guidelines for Basic Education Schools of the Field/2002 and if this institution seeks, through its standardization, to redeem the design of household production and, consequently, the valuation and remaining of youngsters in the field. To understand the ownership and expropriation of the work of household production by capital, are presented the ideas of classic thinkers on the study of peasant in the nineteenth century and the formation of capitalism in Brazil, mainly in the brazilian field, that developed in two directions. It's made a briefing of brazilian educational policy history in order to track the path of the rural education on constitucional laws. In this context, it's made reference to the articulation of the organized movements by a basic education in and from the field, rekindling the popular organizations that result in recognition of specifities of the field by articles 208 and 210 of the Constitution/1988. Those articles give the legal conditions so the Guidelines Law and National Education Basis, number 9.394/96, is able to propose measures of adequacy of the school to life in the field. Intending to develop a work commited to social research, a participant methodology was adopted based on case studies. In that way there were created conditions to present the results and discussions, associating the data obtained from the researched ones to the authors that presented studies about it. As a consequence, the survey showed that the school has a dual mission. First, it needs to build an educational proposal that addresses the struggle undertaken by social movements of the field in the organization of the Operational Guidelines for Basic Education Schools of the Field/2002. Second, develop an interdisciplinary study so when the projects – full-time and field education – happen, it won't increase the social division of labour. The practices carried out by the school give an appearance of a solidary and participatory work, but in reality there is an overlap of the Full-Time School Project. This is because this project is regulated by the State (Rio Grande do Sul) since 2004. The policy of an education in and from the field is not ready yet because there is not a project officialized by the State. It' concluded, so, that the school do not develop a differentiated practice adequated to the requirementes imposed by the social issues.

KEYWORDS: Political-educational project. Full time. Field education. Continued training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização geográfica do município de Arroio Grande/Rio Grande do Sul 166
Figura 2 – Localização geográfica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman.....177

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Gênero dos professores....179
GRÁFICO 2 – Formação dos professores 180
GRÁFICO 3 – Formação ensino 2º grau/ensino médio....180
GRÁFICO 4 – Curso de pós-graduação/especialização 181
GRÁFICO 5 – Área de especialização 181
GRÁFICO 6 – Tempo de docência....182
GRÁFICO 7 – Localidade da moradia das famílias....214
GRÁFICO 8 – Condição de posse da residência 214
GRÁFICO 9 – Possui intenção de cursar ensino superior? 218
GRÁFICO 10 – Que profissão gostaria de exercer? 219
GRÁFICO 11 – Cultivos das casas das famílias 220
GRÁFICO 12 – Que atividade desenvolve na zona rural? 220
GRÁFICO 13 – Principais animais cuidados....221
GRÁFICO 14 – Principais produtos cultivados....221
GRÁFICO 15 – Escolha dos alunos para prosseguimento dos estudos 224
GRÁFICO 16 – Prosseguimento dos estudos dos formandos 2006 224
GRÁFICO 17 – Tendência a permanecer no campo....226
GRÁFICO 18 – Recursos tecnológicos da residência....284
GRÁFICO 19 – Escolaridade do pai....285
GRÁFICO 20 – Escolaridade da mãe 285
GRÁFICO 21 – Os pais estudam atualmente?....286
GRÁFICO 22 – Idade dos pais dos alunos 286
GRÁFICO 23 – Idade das mães dos alunos 287
GRÁFICO 24 – Estado civil dos pais....292
GRÁFICO 25 – Profissão do pai 293

GRÁFICO 26 – Gostas do Projeto Escola de Tempo Integral, do qual participas?. 317
GRÁFICO 27 – Quanto às refeições (lanches e almoço) na escola, elas são de: .. 318
GRÁFICO 28 – Quanto ao horário do Tempo Integral, consideram-no:..... 318
GRÁFICO 29 – O turno integral contribui para a melhoria de teu rendimento escolar? 319
GRÁFICO 30 – Nas Oficinas de Aprendizagem por Série, são oportunizadas atividades para que tu reforces, recuperes e amplies os conhecimentos? 319
GRÁFICO 31 – Nas Oficinas de Aprendizagem de Grupo, desenvolves atividades que possibilitam aprendizagens significativas, com prazer e alegria? 320
GRÁFICO 32 – Quanto as Oficinas de Aprendizagem:..... 320
GRÁFICO 33 – Média da renda familiar..... 322
GRÁFICO 34 – Despesas mensais da família 322
GRÁFICO 35 – Profissão da mãe 323
GRÁFICO 36 – Quando os pais/responsáveis não estão em casa, os filhos ficam com quem?..... 324
GRÁFICO 37 – Fonte da renda familiar 324
GRÁFICO 38 – Número de dependentes/filhos 326
GRÁFICO 39 – Localidade das famílias..... 327

LISTA DE SIGLAS

ABCAR - Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
AIA - American International Association for economic and social development
AIT - Associação Internacional dos Trabalhadores
ARCAFA - Associação das Casas Familiares Rurais
ATER - Assistência Técnica e Extensão Rural
CAVG - Colégio Agrícola Visconde da Graça
CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CE - Conselho Escolar
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFFA - Centros Familiares de Formação por Alternância
CGEC - Coordenação Geral de Educação do Campo
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CNA - Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNEC - Comissão Nacional de Educação no Campo
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPM - Círculo de Pais e Mestres
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRE - Coordenadoria Regional de Educação
CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária

CUT - Central Única dos Trabalhadores
DAMURS - Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul
ECO-92 - Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
EFA's - Entidades de Educação do Campo
EJA – Educação para jovens e adultos
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EP - Educação Popular
ETFPel - Escola Técnica Federal de Pelotas
EUA – Estados Unidos da América
EXPOINTER – Exposição Internacional de Animais
FAGE - Fundação Arroio-Grandense de Educação
FAMURGS - Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
FENAE - Festival Nativista Estudantil
FETAG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura
FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FMI – Fundo Monetário Internacional
FPR - Formação Profissional Rural
FUNDEB - Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDEP – Fundo de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa
GPT - Grupo Permanente de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAC - Instituto de Ação Cultural
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MIB - Movimento Integralista Brasileiro

MMC - Movimento das Mulheres Campesinas
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
NRC - Conselho Nacional de Pesquisa dos EUA
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONGs - Organizações não-governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIPMA - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PPP - Projeto político-pedagógico
PRODAC - Programa Diversificado de Ação Comunitária do Mobral
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PS - Promoção Social
RESAB - Rede Educacional do Semi-Árido Brasileiro
RV - Revolução Verde
SAA - Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento
SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
SEE - Secretaria de Estado da Educação
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SICREDI - Sistema de Crédito Cooperativo
SOONAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SUEPRO - Superintendência da Educação Profissional
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USAID - United States Agency for International Development
USDA – United States Department of Agriculture

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 19

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 25
1.1 Pensamento clássico dos estudos agrários 25
1.1.1 Karl Marx 27
1.1.2 Wladimir H. Lênin 33
1.1.3 Karl Kautsky 38
1.1.4 Alexander V. Chayanov 41
1.2 Pressupostos teóricos sobre a agricultura familiar 47
1.3 Desenvolvimento capitalista na agricultura 56
1.3.1 A modernização da agricultura: revolução verde 60
1.3.2 Um novo paradigma: o desenvolvimento sustentável 68
1.4 Educação 77
1.4.1 Síntese da legislação educacional no Brasil: uma visão histórica da educação rural 80
1.4.1.1 Período colonial 81
1.4.1.2 Período imperial 82
1.4.1.3 Período republicano 84
1.4.1.4 A educação rural e as legislações educacionais 95
1.4.1.4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61 96
1.4.1.4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 100
1.4.1.4.3 Constituição Nacional/1988 103
1.4.1.4.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 105

1.4.1.4.5 Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/2002 109
1.4.1.4.6 Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. (SECAD) 116
1.4.1.4.7 Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 118
1.4.2 Educação *no* e *do* Campo 119
1.4.2.1 Legislação do Rio Grande do Sul 133
1.4.2.2 Comitê Executivo de Educação Rural do Campo do Estado do Rio Grande do Sul 135
1.4.3 Educação integral/educação tempo integral 136
1.4.3.1 Concepções de educação integral: pensamentos clássicos do século XIX 137
1.4.3.2 Educação de tempo integral: realidade brasileira 150
1.4.3.2.1 A concepção de educação integral: Anísio Teixeira 154

2 MATERIAL E MÉTODOS 165
2.1 Localização e características da área pesquisada 165
2.2 Formação educacional no município de Arroio Grande 168
2.3 Área de estudo 177
2.4 Método 183
2.4.1 Procedimentos metodológicos 187

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO 198
3.1 Projeto político-pedagógico 198
3.1.1 Princípios norteadores do projeto político-pedagógico 208
3.1.1.1 Formação profissional inicial 212
3.1.1.2 Formação continuada 233
3.1.2 Construção do projeto político-pedagógico 242
3.1.2.1 Finalidades da escola 242
3.1.2.2 Estrutura organizacional 247
3.1.2.3 Tempo escolar 250
3.1.2.4 Processo de decisão 252
3.1.2.5 Currículo 256
3.1.2.6 Relações de trabalho 269
3.1.2.7 Avaliação 270

3.2 Educação rural/educação do campo 273
3.3 Educação de tempo integral 303
3.4 Contribuições da pesquisa 334

4 CONCLUSÃO 336

5 REFERÊNCIAS 345

ANEXOS 358
ANEXO A - DIRETRIZES OPERACIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO/2002
ANEXO B - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANO DE ESTUDOS DA E. E. E. F. CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN/2006
ANEXO C - PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/2004
ANEXO D - PLANO DE AÇÃO DE TEMPO INTEGRAL/2006 e 2007
ANEXO E - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS
ANEXO F - REGIMENTO ESCOLAR/2006
ANEXO G - TRAJETO DO TRANSPORTE ESCOLAR
ANEXO H - CONHECENDO O PROJETO DA ESCOLA/2008

INTRODUÇÃO

O processo de globalização impõe uma lógica que fragmenta os espaços para além de suas divisões político-administrativas. Nessa perspectiva, torna-se indispensável considerar de modo crítico quais relações se imiscuem nos velhos lugares, quais os transformam, como também operar, historicamente, com o local, o regional, o nacional e o global nos estudos, nas análises e nas descrições dos lugares.

O mundo não é tão simples que se enquadre em linearidades lógicas superficiais. As relações sociais são complexas e vão muito além de simples seqüências de escalas e de explicações encadeadas do menor e mais próximo para o maior e mais distante. O espaço, em sua dimensão imediata e de aparente continuidade, não é suficiente para determinar ou definir sua própria maneira de ser. Há relações cujo modo de ser só se percebe por mediações mais complexas e gerais. Como diz o mestre geógrafo, "o mundo encontra-se organizado em subespaços articulados dentro de uma lógica global [...]" (SANTOS, 1988, p. 49).

Pensar globalmente significa entender como o mundo é, como se organiza e vem se transformando. De um lado, é ir ao encalço da ação do capital, procurando compreender como se estruturam as grandes firmas, como estas interferem no processamento da produção e no destino dos produtos (a circulação). Significa também informar-se e perceber o papel que o Estado assume numa economia e sociedade cada vez mais mundializadas. Por outro lado, é interpretar a complexidade de relações não-capitalistas que, mesmo não hegemônicas e normalmente se articulando mediatamente aos circuitos capitalistas, constituem uma base sem a qual o capital teria enorme dificuldade de se constituir. (OLIVEIRA, 1995).

A compreensão dessa interdependência passa pela explicitação do espaço social e humano, que contém ou é contido por múltiplos espaços. O espaço é um conjunto de formas constituídas de relações sociais no passado e no presente. Ele vem a ser uma estrutura de relações sociais que estão acontecendo diante dos olhos e que se manifestam através de processos e funções. Dessa forma, a agricultura deve ser considerada como um espaço dentro de um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos, também do passado e do presente. (SANTOS, 1990).

A formação do capitalismo no Brasil, principalmente no campo, acontece em duas direções: de um lado, há a produção, que se reestrutura nas rugosidades do sistema escravista-colonial, na forma das grandes empresas que, geralmente, ocupam grandes extensões de terra com uma agricultura especificamente capitalista baseada no trabalho assalariado e nos arrendamentos; de outro, tem-se a pequena propriedade ou posse camponesa, onde pequenos cultivadores trabalham e produzem com um grau variável de mercantilização.

O "novo" modelo agrícola, altamente dependente da tecnologia industrializada, e a produção de culturas de exportação, fornecedores de matéria-prima para o processamento industrial, determinaram uma reordenação da educação em âmbito nacional. O processo de divisão social do trabalho e a introdução de tecnologia encontraram, na estrutura escolar, (através de portarias, decretos e legislações) um campo aberto para a expansão do capitalismo através da separação "[...] entre o saber e a cultura, o intelectual e o manual, a teoria e a prática, o poder e o trabalho, a educação e a produção [...]" (FIORI, 1991, p. 89-90). Esse processo promoveu a separação entre a produção e o consumo, viabilizando a diminuição do valor de reprodução da força de trabalho da educação e permitindo a venda do trabalho educativo, independentemente do contato professor e aluno. Tornou viável também a exploração do trabalho na forma de mais-valia, de produção em escala, caracterizando, assim, novas formas de relações de produção na educação.

Na confluência da expansão do capitalismo, desenvolve-se o predomínio da política econômica sobre a social. As políticas educacionais no Brasil, desde o período colonial até os nossos dias, favorecem uma educação discriminatória, elitista, competitiva, repetidora do modelo social vigente, não contribuindo para a

construção do homem-sujeito, capaz de transformar o mundo e mudar os rumos da história. (FREIRE, 1987, 1992).

O modelo brasileiro de educação apresenta um paradigma rural tradicional, pois os projetos construíram um tipo de escola no campo e na cidade que é considerado *urbanocêntrico*[1]. Tais projetos desconhecem que o espaço é um verdadeiro campo de forças, cuja aceleração é desigual e onde a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares. A distribuição territorial da concentração fundiária no Brasil, por exemplo, é desigual, haja vista as raízes históricas de cada região. (SANTOS, 1990).

Na busca de idéias que orientem uma proposta de educação para o meio rural, torna-se fundamental situar, de forma clara e objetiva, a ordem social estabelecida, onde inexiste uma política de valorização do trabalho agrícola e também uma proposta educacional para essa realidade, estabelecendo-se, dessa forma, uma relação de dependência do campo em função da cidade.

Com o desvelamento dessa realidade, é possível chegar a alguns pressupostos que orientarão uma proposta educacional que vise à construção de uma consciência crítica com iniciativa política, que perceba as relações de classe entre si, como também as relações entre elas e o poder político, o Estado e o governo. Se não houver preocupação "[...] apenas com o conteúdo e a forma do que ensinar, mas com o contexto em que ocorre este ensino" (GADOTTI, 1985, p. 72), encontrar-se-á "[...] mecanismos educativos capazes de conduzir a uma efetiva consciência de classe." (MARQUES, 1980, p. 11).

Uma vez que o meio rural é responsável pela produção agrícola e pecuária, torna-se impossível dissociar a educação dessas questões. Os pequenos produtores são os que mais colaboram economicamente com o país, porém acabam por sofrer as conseqüências de uma política econômica agrícola que se volta exclusivamente para as grandes propriedades, expulsando-os de suas terras.

Para tanto, uma educação compromissada com o meio rural deve começar pela discussão diária dos problemas do homem do campo, como a "comercialização, a exportação, a distribuição dos produtos, o uso dos agrotóxicos, os mecanismos

---

[1] O ponto de partida e de chegada do modelo *urbanocêntrico* é a cidade e seus referenciais. A partir desse enfoque, o mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida. O rural não apresenta possibilidade para tal. Dessa forma o trabalhador rural não tem chance de progredir, ele precisa integrar-se à cidade e adaptar-se à racionalização urbana, inclusive ao modelo de desenvolvimento posto em marcha na cidade. (SILVA, 2000).

seletivos de crédito rural, a política de preços mínimos, o sistema tributário, entre outros." (FRANCO, 1985, p. 37). É fundamental que essa discussão não se restrinja ao interior da escola, que ela atinja os pequenos produtores, trabalhadores sem-terra, empresas, indústrias e bancos, sempre contextualizando e problematizando as informações como forma de atingir um nível de consciência crítica e participativa. Isso só será possível em uma escola democrática, com a efetiva participação de toda a comunidade na elaboração e implementação de seus objetivos, sendo assim administrada por todos na identidade do meio rural.

Refletir sobre a escola rural é ir além do trabalho agrícola, é fazer com que o ato de ensinar e aprender, ao utilizar-se, como referência, da análise crítica do sistema capitalista, não reproduza as relações de classe, mas oportunize o desvelamento do mundo de opressão em que vivemos e o comprometimento na práxis com a sua transformação. Igualmente é construir uma escola que discuta o poder e as relações sociais e econômicas, centrada no coletivismo e na democracia de sua gestão e que tenha, na comunidade, seu ponto de partida e seu objetivo final. (FREIRE, 1999).

Pensar uma educação voltada aos que vivem no campo, de modo que esse local e as pessoas que nele e dele se auto-sustentam tenham suas particularidades consideradas a fim de que sejam integradas na sociedade de forma não-hierarquizada ou subordinada, é o que motiva a realização deste trabalho.

Partindo de um estudo de caso realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman de Tempo Integral, situada no distrito de Pedreiras da Airosa Galvão, município de Arroio Grande a presente pesquisa orienta-se pelas seguintes questões: avaliar se as medidas das *Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo*[2], que têm como princípio resgatar e promover, em especial atenção, as raízes da mulher e do homem do campo que se expressa em culturas distintas, estão mudando o cenário da educação na escola; verificar se o padrão educacional da escola de tempo integral, localizada em uma área rural, no que tange ao projeto político-pedagógico, planos de estudos e grade curricular, oferece aos jovens agricultores que desejam construir seu futuro no meio rural conhecimento necessário de produção e de produtividade e,

[2] Resolução CNE/CEB1 em 03.04.2002, da Câmara de Ensino Fundamental do Conselho Nacional de Educação. Instituída pela Portaria nº. 1.374, de 3 de junho de 2003, alterada pela Portaria nº.2.895, de 16 de setembro de 2004 e publicado no Diário Oficial da União em 20 de setembro de 2004.

conseqüentemente, aumento de renda, para que os mesmos permaneçam no campo.

Para viabilizar a verificação das questões norteadoras, observaram-se seguintes tópicos. O objetivo geral é investigar se a E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman, Tempo Integral, organiza seu processo educativo e problematiza o currículo de forma a colaborar com a permanência do jovem no campo. Os específicos são identificar as origens da escola, com o objetivo de familiarizar-se com as condições que possibilitaram a sua existência e quais os sujeitos envolvidos nesse processo de escola rural; conhecer as atividades de trabalho das famílias das adjacências da escola, da formação acadêmica dos professores e a implicação da diversidade dessas pessoas na concepção de educação; analisar as atividades oferecidas pela organização da estrutura curricular dessa escola – se articula os saberes do mundo do trabalho e da cultura local com os conhecimentos históricos e socialmente produzidos; observar as práticas agrícolas oferecidas pela estrutura escolar – se apresentam aprendizagens como a de facilitar o acesso a terra, ao crédito, ao mercado, à informática e, ao mesmo tempo, se valoriza o conhecimento dos pais, despertando nos jovens o interesse pelo exercício da profissão de agricultor; averiguar se há participação de pais, alunos, professores e funcionários nos Conselhos de Classe, Conselho Escolar (CE), Círculo de Pais e Mestres (CPM) e Projeto Político-Pedagógico com vistas a construir uma estrutura que relacione educação e produção, escola e vida, escolaridade e qualificação profissional de agricultores (as) familiares; constatar, por fim, se há possíveis espaços de práticas reflexivas dos professores, consubstanciados à formação continuada em metodologias e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo para os educadores envolvidos na realidade rural.

A estrutura deste trabalho é composta de três capítulos. Em linhas gerais, o primeiro deles, intitulado *Revisão Bibliográfica*, tem por objetivo apresentar a contribuição dos estudos clássicos agrários sobre a interferência do modelo econômico capitalista nas relações do homem com a terra e com a dinâmica da produção agrícola, os pressupostos da agricultura familiar e o processo de modernização da agricultura brasileira; abordar a questão da educação na formação do ser humano e como esta pode atender aos princípios da educação do campo como um direito social e não como uma questão de mercado, podendo ocorrer tanto em espaços escolares quanto fora deles; resgatar a história da educação brasileira e

de que forma ela possibilita localizar a falta de iniciativas governamentais em desenvolver programas educacionais voltados às necessidades das populações rurais; e, por fim, demonstrar como a educação integral/tempo integral, tema de muita reflexão, pode reproduzir o sistema capital ou ser uma escola emancipadora, conforme o enfoque ideológico.

O segundo capítulo, *Material e Métodos*, apresenta um breve resgate histórico, político, econômico e social do município de Arroio Grande. Quanto ao método, utiliza-se a pesquisa participante numa abordagem qualitativa. Expõem-se também os procedimentos metodológicos adotados, seguidos das categorias de análise que estruturam a tese.

Por fim, no capítulo *Resultados e Discussão*, apresenta-se a análise dos dados obtidos durante as visitas através de entrevistas semi-estruturadas, observações, pesquisa sócio-econômica e análise de documentos concernentes ao projeto político-pedagógico da escola, educação integral/escola tempo integral e educação rural/educação do campo. Concomitantemente as análises dos dados, aparecem os resultados do cruzamento dos relatos pesquisados na comunidade escolar com o pensamento dos autores que pesquisam a educação em geral e do campo.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1 Pensamento clássico dos estudos agrários

A agricultura nasceu há aproximadamente dez mil anos quando o homem começou a plantar, cultivar e aperfeiçoar ervas, raízes e árvores comestíveis pela seleção. Naquela época, ele principiou a domesticar e colocar sob sua dependência certas espécies de animais, em troca de alimento e da proteção que podia oferecer. Com a agricultura o homem passava de coletor a produtor de alimentos. (CHILDE, 1981). As formas de vida e de produção na agricultura repetiam-se através dos anos e de geração em geração. Os mais novos aprendiam o ofício trabalhando desde pequenos junto aos mais velhos, aproveitando a experiência acumulada por estes ao longo de sua existência.

No seu sentido mais amplo, é entendida como sendo o resultado das atividades desenvolvidas por indivíduos sobre uma determinada área. O objetivo primeiro dos grupos humanos, ao relacionarem-se com a natureza, foi extrair, através do seu trabalho, os elementos necessários à sua sobrevivência. Com o passar do tempo, o espaço natural foi sendo produzido e organizado, apresentando características peculiares dadas pelo grau de desenvolvimento da sociedade.

Nos primeiros tempos de vida do homem sobre a terra, este era extremamente dependente das condições oferecidas pela natureza. A partir da descoberta e introdução de técnicas ligadas às atividades agrícolas, ele alcançou certo grau de independência em relação ao meio natural. Porém isso resultou na formação de organizações complexas e dependentes dos fatores externos, nas quais o trabalho passou a ser dividido e o espaço reorganizado.

O rompimento com os anteriores sistemas de produção deflagrou o início de um novo período na história da agricultura. Nessa fase, as atividades dominantes encontraram-se alocadas no círculo urbano-industrial, em torno do qual os demais setores econômicos passaram a gravitar.

Atualmente, a principal característica da organização do espaço geográfico é a sua subordinação às atividades industriais, comandadas pelas grandes empresas nacionais e pelas corporações transnacionais, sediadas nos países desenvolvidos. Essa situação estrutura o setor agrícola em função das atividades externas, reorganizando as bases produtivas graças ao avanço da tecnologia e a sua introdução no campo.

Observa-se, então, que, embora as paisagens do campo e da cidade sejam diferentes, ambas formam um único sistema sob o comando do setor urbano-industrial, centro de controle das decisões econômicas, sociais e políticas que movem o sistema produtivo do país.

Diante desse contexto, compreender a produção familiar na agricultura tem se constituído objeto central de grandes debates no âmbito das ciências sociais. A sociologia, preocupada com as transformações que ocorrem socialmente na sociedade urbana, passou a tomar consciência da existência de um meio rural fundamentalmente diverso do urbano, pois, como resultado da revolução industrial que se processou, mais e mais se tornam diversos campo e cidade, com o predomínio da indústria sobre a agricultura, da cidade sobre o campo e da invasão do campo pela máquina. Dessa forma, surgiu a sociologia rural para contextualizar as relações políticas, econômicas e sociais, orientar pesquisas de campo e procurar dar um quadro geral das relações campo-cidade no tempo.

Sendo assim, é a partir das obras clássicas a respeito dos estudos agrários, surgidas desde o final do século XIX, como as de Marx e dos marxistas Chayanov, Lênin e Kautsky, que se encontram indicações importantes sobre as razões que explicam as particularidades do desenvolvimento do modo de produção capitalista na agricultura.

1.1.1 Karl Marx

As transformações econômicas que se sucederam e alteraram o comportamento das civilizações em fins do século XVII e início do século XVIII levaram Marx a conhecer e a expor as origens das primitivas organizações, demonstrando a relação do trabalhador com as condições de trabalho e de propriedade. Também revelaram as grandes mudanças desenvolvidas no interior das civilizações, como a migração de população em busca de trabalho, muitas vezes recebendo salários que não davam conta das suas necessidades, e o acúmulo das pessoas no centro urbano sem as mínimas condições de atender à oferta do trabalho.

A partir de análises e estudos, Marx constata que, desde o início da humanidade, a relação entre o homem e a natureza concretizava-se de uma maneira harmônica. Os indivíduos não se comportavam como simples trabalhadores, mas como membros de uma comunidade. A origem da organização humana estava na família e a finalidade do trabalho não era ter um valor atribuído, mas, sim, manter o bem da família, da comunidade como um todo, ainda que se produzissem excedentes.

Pela história, observa-se que na antiguidade clássica havia a ruralização das cidades voltadas para a agricultura e manufaturas de auto-sustento. Já na Idade Média, começaram a desenvolverem-se as cidades formadas pelas famílias, reis e comunidades. O campo é o cenário da história cujo desenvolvimento ocorre através da oposição entre cidade e campo. Dessa forma, a História Moderna consiste na urbanização do campo. Marx (1977, p. 89-90) aponta que o desenvolvimento das cidades deflagrou a seguinte situação:

> [...] O trabalho produtivo é liberado de sua pura subordinação à agricultura [...]. [...] passa-se de auto-sustento para a produção e troca de excedentes, de outros produtos, gerando o homem objetivamente individual e mais adiante aponta que o homem só é individualizado, porém mediante o processo histórico. Originalmente ele se mostra como um ser genérico, um ser tribal. [...] A troca em si é um grande agente principal desta individualização.

Prosseguindo os estudos sobre a expansão do modo de produção capitalista nos países europeus e asiáticos (as sociedades ocidentais e orientais), os escritos de Shanin (1983) em *El Marx Tardio Y la Via Rusa – Marx la periferia del capitalismo* enfatizam como Marx analisa a sociedade russa rural de 1861. Shanin trata da forma como a historiografia do pensamento de Marx marcou o desenvolvimento conceitual a respeito das periferias do capitalismo.

A Economia Política Clássica, desenvolvida no volume I de *O Capital*, trata de um modelo fundamental sobre a teoria do valor, das economias sociais industrialmente mais avançadas de sua época. Marx coloca no centro de suas análises a teoria da acumulação por meio da exploração, a teoria dos conflitos de classe e a transformação social estruturalmente determinada como a mais-valia. O estudo do capital teve como data os anos que antecediam 1870, ano em que surgia o capitalismo industrial privado na Europa Ocidental, cujo centro era a Grã-Bretanha. A força do capital reside numa exposição a partir da economia capitalista contemporânea da Grã-Bretanha.

Shanin enfatiza a preocupação de Marx em estudar as transformações econômicas que estavam ocorrendo nas sociedades ocidentais e orientais e, ao mesmo tempo, contribuir com novas reflexões às comunidades agrárias e à população em geral, a fim de buscar novas estratégias de como agir diante do novo modelo econômico: o modo capitalista de produção.

Wada Haruki (1990) escreveu o livro *Marx y la Rusia revolucionaria.* A obra colocou um novo olhar percebido por Marx com relação às diferenças entre as sociedades humanas.

A Rússia proporcionou para Marx, nos últimos tempos, uma mudança nos conceitos referentes às desigualdades mundiais a respeito dos camponeses e da revolução. O tripé que originou o pensamento analítico de Marx, sugerido por Engels, baseou-se na filosofia alemã, no socialismo francês e na economia política inglesa, tendo-se que acrescentar ainda um quarto apoio, que seria o populismo revolucionário russo. A partir das reflexões a respeito dos populistas, dos estudos reflexivos sobre a realidade russa, Marx percebe que o destino das comunidades rurais da Rússia seria decidido por circunstâncias históricas, ou seja, através da coletivização ou do desaparecimento das comunidades pela força externa do capital.

O escrito sobre a acumulação capitalista primitiva no primeiro volume de *O Capital* teve como referência o que se passava na Inglaterra, país que exibia o

capitalismo mais adiantado de seu tempo. Em função do que presenciou no caso específico da expansão abrupta e temporária da agricultura capitalista inglesa, o autor considerava inexorável a concomitância entre desenvolvimento capitalista e a proletarização no campo, uma analogia direta em relação àquilo que se sucedia na indústria urbana. Tomada com rigor quase axiomático por seus seguidores, essa questão se consubstanciaria no debate acadêmico como marco determinista, sob caráter de prognóstico inevitável ao qual estariam submetidos os camponeses. (MARX, 1977). É o próprio Marx (1988, p. 99) que, ao tratar da maquinaria e grande indústria, diz que

> Na esfera da agricultura, a grande indústria atua de modo mais revolucionário à medida que aniquila o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de revolucionamento social e as antíteses do campo são, assim, niveladas às da cidade. No lugar da produção mais rotineira e irracional, surge a aplicação consciente, tecnológica da ciência. A ruptura do laço familiar original da agricultura e manufatura, que envolvia a configuração infantilmente não desenvolvida de ambas, é completada pelo modo de produção capitalista. [...] Tanto na agricultura quanto na manufatura, a transformação capitalista do processo de produção aparece, ao mesmo tempo, como martirológio dos produtores, o meio de trabalho como um meio de subjugação, exploração e pauperização do trabalhador, a combinação social dos processos de trabalho como opressão organizada de sua vitalidade, liberdade e autonomias individuais.

Tanto Marx quanto Engels acreditavam que existiam duas alternativas de desenvolvimento para a Rússia: a primeira, o desenvolvimento capitalista; e a segunda, o caminho que levaria diretamente à comunidade rural e ao socialismo.

Marx faz ainda referência à dispersão dos trabalhadores rurais em áreas cada vez maiores, o que levaria de imediato à ruptura de sua capacidade de resistência. Ao passo, enquanto que se pensava em relação aos trabalhadores urbanos, sua concentração, teoricamente, trar-lhes-ia maior capacidade de organização. Além disso, atenta para o fato de que a cada progresso obtido pela agricultura capitalista corresponderia a um progresso na *arte de saquear o trabalhador e o solo,* sob forma crescente, o que levaria, por fim, ao depauperamento dessas fontes permanentes de fertilidade. De certa forma, já fazia alusão ao caráter predatório inerente à própria lógica e racionalidade do modo de produção capitalista.

Outra questão que se reveste de importância no debate marxista é a reflexão sobre a identidade do camponês, tomado quer seja em nível individual ou coletivo. Em termos específicos, trata-se de inquirir se os camponeses são uma classe social sob o modo de produção capitalista, isto é, um modo de produção distinto e singular, ou se correspondem a uma classe *em transição.* Essa classe intermediária representaria aqueles agricultores que, embora apresentem vestígios de um modo de produção pré-capitalista, simultaneamente expressam características do modo de produção capitalista.

De fato, sob rigor teórico marxista, a produção camponesa tem sua órbita fora das relações de produção capitalistas, à medida que sua atuação não produz mais-valia. Para Abramovay (1998), a razão para justificar a pouca importância dada por Marx ao campesinato reside na opção por manter a coerência da própria estrutura lógica de sua obra, *O Capital.* Nesse sentido, ao reconhecer as três grandes classes da sociedade moderna, Marx, segundo Aron (1999), fazia referência à proposta clássica, decorrente da origem econômica das rendas, isto é, capital-lucro, terra-renda fundiária e trabalho-salário.

A perspectiva de Marx era eminentemente dual, no sentido da relação capital e trabalho. Conforme Abramovay (1998, p. 33), "é do interior mesmo da mercadoria que emerge a forma particular de socialização, cujo resultado é a necessária divisão da sociedade em classes sociais." Entretanto, quase quinze anos antes da publicação de *O Capital*, especificamente no *18 Brumário de Louis Bonaparte,* Marx, ao expressar a célebre analogia dos camponeses na figura de um *saco de batatas*, já questionava o sentido de classe.

> Na medida em que milhões de famílias agrárias vivem em condições econômicas que as separam umas das outras e opõem o seu modo de vida, interesses e cultura ao das outras classes, então essas famílias constituem uma classe. Mas não uma classe no sentido verdadeiro, já que entre os pequenos camponeses existe uma ligação local e uma similitude de interesses que não cria entre eles qualquer comunidade, qualquer ligação nacional nem qualquer organização política. Só por isso eles são incapazes de defender os seus interesses de classe em seu próprio nome, quer por intermédio dum Parlamento, quer por meio duma Assembléia. Não conseguem representar-se a si mesmo, têm de ser representados. Os seus representantes devem ao mesmo tempo surgir-lhes como seus dirigentes, como uma autoridade superior, como um poder governamental absoluto que os protege face às outras classes e lhes envia do alto a chuva e o bom tempo. Portanto a influência política dos pequenos camponeses acha a sua real e última expressão na subordinação da sociedade ao poder executivo. (MARX, 1971, p. 145).

Importa ressaltar que essa perspectiva constrói-se a partir do contexto histórico ocorrido na França no final do século XIX, em que o campesinato, posteriormente, estabeleceria alianças específicas com as classes dominantes, que proporcionariam, por sua vez, inserção diferenciada nas relações com o Estado que se estabelecem no início do século XX.

Vergopoulos (1977, p. 108), sobre a questão das previsões de proletarização inevitável no campo e diferente do que ocorrera na França, comenta que "a Inglaterra, que fornecera o exemplo clássico de expropriação dos camponeses, constituía, assim, um exemplo não menos significativo da falência da grande propriedade fundiária." O autor faz referência à reviravolta ocorrida na Inglaterra frente à concorrência de sua agricultura com a produção obtida nas colônias, à época com impostos pesados e direitos de sucessão com taxas elevadas.

Historicamente, verificou-se que se em 1870 apenas 10% das terras inglesas eram cultivadas por seus proprietários, em 1927 esse percentual elevou-se para 36%, sendo considerado por alguns como a transferência de terra mais importante e rápida desde fins do século XVI. Esse processo ocorreu a partir da ação direta dos *landlords* e um estreito acompanhamento do Estado inglês.

Contraditoriamente, para Vergopoulos (1977, p. 47),

> A agricultura camponesa está longe de encontrar-se em vias de desaparecimento. O capital e o Estado zelam, ao contrário, pela sua consolidação; [...] A agricultura camponesa consolida-se, no século XX, como uma forma velha carregada de novo sentido. É o capital que assegura as formas e distribui os sentidos, apropriando-se deles. A unidade dos sentidos é assegurada através de – e graças a – uma multiplicidade de formas.

Marx constata quanto à fluidez de coisas, formas, relações e sentidos, as confusões monstruosas de elementos antigos e novos se articulam e se superam na dinâmica capitalista. Ele expressa que o morto apodera-se do vivo. Hoje, após a experiência de um século dos países ditos desenvolvidos e a persistência da agricultura camponesa nesses mesmos países, Vergopoulos (1977, p. 47) acresce às palavras de Marx que "não são apenas as velhas formas que se inserem nas novas, mas as novas que recorrem às velhas."

Contextualizando as leituras acima, percebe-se que Marx dá-se conta de que sua obra, *O Capital,* descreve um modo de produção capitalista homogêneo, mas ao longo dos seus estudos observa que cada povo tem suas peculiaridades e seu desenvolvimento. O modo capitalista de produção apropriou-se também da força de trabalho dos países atrasados com um modo de produção capitalista atrasado. A introdução do capital no campo acarretou não só a dissolução das diversas formas de produção não tipicamente capitalistas como também a pequena propriedade e o trabalho livre. Os pressupostos históricos para o desenvolvimento do capitalismo são transformar a massa de indivíduos de uma nação de trabalhadores – genuinamente livres – em trabalhadores – potencialmente livres. (MARX, 1977).

A escola marxista acreditava que a burguesia deveria ser destituída do poder autoritário e dominador que exercia sobre o proletariado e os demais camponeses. A classe trabalhadora, representando um grande núcleo, deveria unir-se aos proletários, formando uma única classe social. No entanto, a organização social camponesa não se enquadrava nos interesses pelos quais os proletários lutavam. Marx, então, passa a comparar esse camponês a um pequeno burguês rural, pois, de certa forma, ele caracterizava-se como um proprietário e dono de seus meios de produção.

Na versão de Marx, o campesinato chegaria à condição burguesa, ou então os camponeses seriam transformados em assalariados rurais, vítimas de uma agricultura capitalizada, capaz de absorver a mão-de-obra camponesa. O capitalismo levaria a formação de duas classes sociais – uma burguesa e outra proletária. A primeira seria aquela possuidora de capital e dos meios de produção, e a outra, aquela que venderia sua força de trabalho. Esse sistema capitalista centrado na mais-valia e na divisão de classes provocaria uma luta das classes. (SILVA, 1986). Dessa forma, a comunidade camponesa não pertenceria a nenhuma das duas classes, devido às suas atividades serem realizadas pela mão-de-obra familiar, e a sua condição de proprietário deixaria de atender às necessidades capitalistas. No processo capitalista, o campesinato não encontraria um lugar apropriado para sua expansão, pois não corresponderia ao fator essencial, que é a mais-valia.

Marx aponta uma tendência geral e estrutural para o desenvolvimento do capitalismo no campo. Não exclui a possibilidade de outras tendências manterem algumas formas de pequena produção familiar. O interesse do capital na pequena

produção camponesa reside no fato de que ela "[...] é agora o único pretexto que permite ao capital retirar lucros e renda do solo, ao mesmo tempo em que deixa o próprio lavrador cuidar de obter o próprio salário como puder." (MARX *apud* SILVA, 1986, p. 105).

A proletarização do produtor familiar, conforme Marx, está submetida à hegemonia capitalista, a qual admite a possibilidade da não expropriação do produtor diante de uma possível renovação de capital nas formas de produção não capitalista. "No caso mais favorável, ela mantém-se na relação do trabalhador com a terra quanto à relação do dono da terra consigo mesmo, enquanto sujeito trabalhador." (MARX *apud* SILVA, 1986, p. 108). A sociedade moderna apresenta três classes: o trabalhador assalariado, o capitalista industrial e o proprietário de terra. Por conseguinte, o campesinato não aparece como classe. Marx refere-se ao isolamento e à atomização da família camponesa, que se mantém praticamente auto-suficiente em relação às demais. Não existe entre essas famílias uma comunidade, uma organização política e uma ligação nacional que demonstre a constituição de uma classe.

Nesse contexto, o modo de produção capitalista expropria o produtor rural e faz surgir uma nova classe capaz de produzir a mais-valia – lei absoluta de mercado. É importante destacar que, segundo as análises de Marx, o desenvolvimento do capitalismo é bem mais lento no campo. "[...] a produção capitalista evoluída e a produção de mercadorias só aparece em toda a sua extensão quando o produtor agrícola é assalariado." (MARX *apud* SILVA, 1986, p. 113). Sendo assim, o campesinato, para satisfazer às necessidades do capitalismo, tenderá a transformar-se em uma nova classe – o proletariado.

1.1.2 Wladimir H. Lênin

Dentre a historiografia das principais obras de Lênin, no que diz respeito ao campesinato, é em *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia – O Processo de Formação do Mercado Interno para a Grande Indústria,* de 1899, que Lênin procura recuperar a partir de dados quantificáveis o que se processava naquele momento na

agricultura daquele país, isto é, o pretenso avanço da proletarização no campo em paralelo à incipiente formação do mercado. (BOTTOMORE, 2001).

Além de vivenciar as mudanças que a população camponesa enfrentara com a introdução de uma nova forma de produção econômica, Lênin busca entender por que os estudiosos e economistas da época teciam algumas teorias abstratas como forma de encobrir as insatisfações operárias. O desenrolar das manifestações populares e as desestabilizações sociais e econômicas que se sucederam na Rússia culminaram em grandes conflitos, como a revolução de 1905/07.

Lênin, ao expor e comparar os acontecimentos desencadeados no interior das províncias russas, também trata da passagem da produção mercantil simples para o estágio das relações capitalistas de produção. O capitalismo na Rússia se distingue em três momentos: primeiro, as idéias abstratas das teorias da Economia Política com relação à formação do mercado interno; segundo, a evolução capitalista da agricultura após a reforma de 1861; terceiro, os dados estatísticos dos *zemtvos*[3]*,* demonstrando como ocorreu a passagem do modo de produção camponesa para o modo de produção capitalista.

Lênin observa o elevado crescimento da população industrial em relação à população do campo e os prognósticos sobre a inevitabilidade da desestruturação dos camponeses da Rússia. Essas constatações o levam a aceitar a divisão social do trabalho como elemento nuclear para a formação do mercado, tornando-se fiel às teses de Marx.

Um dos pontos relevantes da obra são os *Erros Teóricos dos Economistas Populistas,* que expõem como a população russa foi dissimulada para não compreender a formação do mercado interno. Lênin reforça o papel da economia natural, expressando que as suas funções eram desempenhadas pelas famílias camponesas patriarcais, pelas comunidades rurais primitivas e pelos domínios feudais. As mesmas executavam todos os tipos de trabalho, desde a matéria-prima até a sua preparação definitiva para o consumo, tendo como princípio uma economia homogênea.

Através da subdivisão em categorias e subcategorias, a economia mercantil estimula outro processo de trabalho bem como uma economia heterogênea e

---

[3] Estes representavam unidades administrativas que, de fato, eram escritórios burocráticos criados pelo governo czarista em 1864 e que tinham por finalidade estabelecer os níveis de tributos a serem recolhidos em cada uma dessas delimitações de área.

também a segmentação das tarefas na realização dos produtos. A sectorização da indústria de transformação extrativa e a separação entre a manufatura e a agricultura transformaram a agricultura em uma atividade industrial, assumindo a produção de mercadorias.

Os estudos utilizados por Lênin, corroborados pelas concepções de Adam Smith e a teoria da realização em Marx com relação ao capital variável, a mais-valia, o capital constante e a teoria da renda nacional, contribuíram para a desmistificação das teorias populistas. Esses teóricos atribuíam à expansão da divisão social do trabalho o aumento da população, o insucesso dos pequenos produtores e a valorização do consumo como realização da mais-valia. Um dos problemas que o mercado interno instaura na vida camponesa é a sua expropriação, a separação do produtor direto dos meios de produção.

Lênin apresenta um levantamento estatístico de cada província, a fim de evidenciar como pouco a pouco os agricultores foram vendendo sua força de trabalho em troca de salário. Os dados apresentados através de grupos de estabelecimentos, lotes comunitários, terra comprada, terra arrendada, percentagem de estabelecimentos sem animais de tração, material de transporte, instrumento de trabalho e outros justificam como o capital apropriou-se das forças produtivas desenvolvidas pelos agricultores, concentrando a produção agrícola nas mãos dos grandes capitalistas.

As informações utilizadas compreendiam a quantificação de unidades de produção, o contingente populacional, os instrumentos de trabalho, os semoventes e as áreas cultivadas (incluindo-se suas formas diferenciadas de produção, utilização de mão-de-obra etc.), a proporção de assalariamento e arrendamento por área de cultivo, as despesas e receitas, enfim, um conjunto expressivo de dados que fundamentaram a proposta de estudo que visava conhecer a realidade da agricultura e o mercado russo em transformação.

O procedimento estatístico utilizado resultou em estratificações específicas no campo, que, por sua vez, originaram determinados contingentes sociais diferenciados. As classes sociais correspondiam aos camponeses pobres (*bedniaks*, *mujiks*), aos camponeses médios (*serediniak*) e os ricos (*kulacks*). O estado da arte do campesinato, por essa época, revelava-se na economia mercantil, uma vez que os camponeses encontravam-se totalmente dependentes e subordinados ao recém criado mercado russo. (LÊNIN, 1985).

A partir das diferenças que se instalaram entre os agricultores, os mesmos passaram a serem reconhecidos como o grupo superior e inferior. O grupo superior representa os camponeses ricos, e o inferior é mais representado pelos camponeses pobres do que os médios. De acordo com o desempenho de cada província, percebe-se que os camponeses ricos, apesar de serem os mais bem providos, continuavam detendo mais terras compradas e arrendadas. Dessa forma, a burguesia camponesa passa a representar tanto o capital comercial como o industrial.

Além disso, havia um universo próprio de contradições presentes em função dos mais diversos interesses que essas desigualdades propiciavam. Ao contrapor as teses populistas, Lênin (1985, p. 113) afirma que

> Contraditoriamente ao apregoado pelas teorias dominantes entre nós no último meio século, a comunidade camponesa russa não é antagônica ao capitalismo, mas ao contrário, é a sua base mais profunda e sólida. A mais profunda porque é no seu interior mesmo, sem nenhuma influência artificial e apesar das instituições que entravam os progressos do capitalismo, que constatamos a formação constante de elementos capitalistas. A mais sólida porque é sobre a agricultura em geral e sobre o campesinato em particular que pesam mais intensamente as tradições da antiguidade, as tradições do regime patriarcal e, conseqüentemente, é aí que a ação transformadora do capitalismo (desenvolvimento das forças produtivas, transformações das relações sociais etc.) se manifesta mais lenta e mais gradualmente.

Ao considerar que o início desse processo verificar-se-ia através do conflito de interesses em função do tensionamento das desigualdades, Lênin percebe que restava ao campesinato antigo não apenas a sua *diferenciação*, mas a própria extinção, sendo ele substituído por novos contingentes de população rural. A desintegração viria através do aumento dos contingentes extremos. De um lado, a burguesia rural (especialmente a pequena burguesia) e de outro, os proletários, ou seja, a classe dos produtores de mercadorias e a classe dos trabalhadores agrícolas assalariados. Aos últimos somam-se aqueles que não possuem terra alguma ou a possuem em quantidade pequena. Dessa maneira, não lhes restaria alternativa senão vender sua força de trabalho para outros, incluindo-se, entre essas atividades, aquelas relacionadas a seus próprios ofícios.

Em momento posterior, ao relacionar os motivos que retardam a desintegração mais rápida do campesinato russo, Lênin faz alusão à *corvéia*, antigo

sistema de relações produtivas entre camponeses, caracterizada pelo pagamento em trabalho. De igual forma, refere-se ainda à usura e ao regime de servidão como elementos explicativos para o atraso no desenvolvimento das relações capitalistas no campo. A rigor, Lênin considera os usurários rurais e os proprietários fundiários das *vizinhanças* como os verdadeiros senhores das aldeias, e não os representantes da burguesia camponesa, uma vez que estes estavam sob caráter transitório, de camponês médio, necessário para que o sistema funcionasse no sentido de sua desintegração.

Lênin faz algumas considerações sobre o Programa Agrário da Social-Democracia na primeira Revolução Russa de 1905-1907. Essa revolução instaura-se através da luta dos camponeses em destruir o regime latifundiário de posse da terra e dos resquícios do feudalismo. A luta tinha como meta a transformação agrária, que só seria possível, segundo os camponeses, se as velhas formas medievais de posse da terra fossem eliminadas e também as fronteiras entre todas as áreas. O melhor caminho seria um intercâmbio de terras, proporcionando uma economia livre. A origem da revolução está na luta dos camponeses por uma social-democracia determinada pelo proletariado.

Quanto à contextualização histórica da proposta de Lênin, seguem como destaque a ocorrência da II Internacional Socialista (1889-1914) e o compromisso dos teóricos do bolchevismo quanto ao alinhamento ortodoxo às teses marxistas. O viés ideológico era natural, uma vez que se tratava de um congresso de partidos políticos e sindicatos, momento em que surgem, além das tensões de costume, propostas *revisionistas* na orientação das ações políticas dos diversos partidos que se encontravam reunidos na esquerda européia. Abramovay considera que não é tarefa difícil expor os equívocos de Lênin, resulta, entretanto, como significativo em sua obra a insistência no paradigma marxista mais importante, através do “esforço permanente de encontrar na diferenciação social dos produtores a essência da vida agrária de qualquer país capitalista.” (ABRAMOVAY, 1998, p. 42).

1.1.3 Karl kautsky

Karl Kautsky foi um dos mais importantes teóricos do marxismo na II Internacional Socialista (1889-1914) e um dos responsáveis por sua consolidação enquanto disciplina intelectual. Desempenhou papel importante na militância do Partido Social Democrata alemão, inicialmente marcado pela proximidade com Engels e depois dirigindo a primeira revista marxista publicada sistematicamente após 1864, *Die Neue Zeit* (A Nova época). Defendia a ortodoxia das teses de Marx contra os *revisionistas* e, mesmo assim, terminou sua trajetória política no ostracismo. (BOTTOMORE, 2001).

De suas obras, além de *A Questão Agrária*, publicada em 1899, destacam-se *O caminho para o poder*, em 1909 e *A concepção materialista da história*, em 1927. Na primeira parte de *A Questão Agrária*, Kautsky desenvolve a evolução da agricultura na sociedade capitalista. Faz um estudo da agricultura alemã, baseando-se nas teorias de Marx. Compreendendo as interfaces de como se comporta o modo de produção capitalista, aborda os antagonismos entre a classe dos capitalistas e do proletariado no século XIX. Aponta que as marcas existentes do modo de produção pré-capitalista ainda subsistem e que também outras formas de produção estavam por surgirem. Kautsky diz que o pesquisador, para trabalhar seriamente com esse problema, ou seja, tratando e buscando esclarecer a sua evolução, precisa considerar o modo de produção capitalista na sua essência, nas suas origens, procurando não misturá-lo com outras formas de produção existentes.

Para que o trabalho não abordasse temas fora da realidade, o autor levou em conta outras classes. Além dos capitalistas e dos proletários estudados pela obra *O Capital* de Marx, que contribuíram na formação do modo capitalista de produção, também foram considerados os monarcas, os proletários andrajosos, os camponeses, os pequenos burgueses, os burocratas, os soldados, os professores e os estudantes, que são mencionados no *18 Brumário* e na Revolução e Contra-Revolução na Alemanha.

Kautsky coloca que o camponês sempre foi uma classe que preocupou os partidos democráticos revolucionários do século XIX e início do XX. Os partidos originários da cidade sempre viam o camponês como algo diferente, devido aos

interesses serem antagônicos. Enquanto o campo busca manter as suas origens, a cidade procura inculcar interesses individuais.

De início, a Social-Democracia não se dedicou diretamente aos camponeses; o seu papel era atender a todas as classes, não tendo como meta um trabalho mais específico à classe dos menos favorecidos. À medida que a Social-Democracia da época passou a compreender que a pequena exploração não era a única causadora da desintegração do camponês, voltou suas atenções ao processo das grandes explorações e, conseqüentemente, a dedicar-se à questão agrária.

O capítulo *Camponês e a Indústria* da obra *A Questão Agrária* ressalta que o modo capitalista de produção desenvolve-se em primeiro lugar na cidade, nas indústrias. A complexidade e as exigências de novas alternativas feitas pelo mercado penetram na produção agrícola, transformando-a, pouco a pouco, em mercadoria de uso e de troca. Kautsky apresenta o comportamento do camponês desde a Idade Média e acompanha sua evolução desde a transformação da sociedade que produzia tudo - das necessidades primárias até às supérfluas.

O camponês, que antes tinha sua independência, perde sua liberdade em troca do assalariamento. A divisão social do trabalho, que antes se realizava entre o homem e a mulher para atender às necessidades da família, produzindo mais em menos tempo, por conseguinte, necessitaria de mais mão-de-obra para atender às necessidades que o mercado impunha.

O sistema das comunicações é um dos fatores importantes para a divulgação das idéias urbanas e, ao mesmo tempo, para a implantação do modo de produção capitalista. A sujeição da população rural à necessidade de dinheiro desagrega a indústria doméstica em prol da indústria capitalista. É essa necessidade financeira que vai fomentar a exploração do camponês pelos senhores feudais. Notava-se a exploração do camponês cada vez mais nitidamente, visto que para conseguir manter suas necessidades ele precisava transformar seus produtos em mercadoria e levá-las ao mercado para vender. À proporção que a produção agrícola se transformava em mercadoria, mais o camponês distanciava-se da sua formação primitiva de atender ao consumidor.

A distância que se propaga entre os espaços de comercialização vai também favorecer a sedimentação do capitalismo, porque encaminha o surgimento do intermediário. Além disso, leva à dissolução da família rural primitiva que,

naturalmente, vai expulsar os seus membros excedentes, indo, estes, em busca de trabalho fora da sua terra.

A tecnologia colabora com a proletarização dos camponeses, porque diminui o número de trabalhadores no meio rural. Pelas transformações que o camponês vivenciou ao longo da sua caminhada, será difícil encontrar esse tipo de classe na suas origens, porque não existe espaço que não tenha sido cooptado pelo modo de produção capitalista. É difícil encontrar civilizações que ainda estejam no seu estágio primitivo, porque o antagonismo de classes existente entre o explorador e o explorado, entre o possuidor e o proletário é o responsável pela destruição da antiga harmonia e da antiga comunidade de interesses.

Em virtude de o capital avançar e absorver novas produções agrícolas, o antagonismo entre a pequena e a grande exploração ocorre por si mesmo. O capital não avança só na indústria, apodera-se também da agricultura.

Problematizando a questão agrária, Kautsky cita em sua obra o economista Sismondi. Este, apesar de seus vislumbres a respeito da economia capitalista, traz contribuições de outras realidades, como a Suíça e de algumas regiões da Itália, o que de certa forma propiciou certas comparações e observações de como as idéias de Marx aproximavam-se do que estava acontecendo nas civilizações daquela época.

Os estudos sobre *A Questão Agrária* também se referem à formação das sociedades cooperativas, difundidas nas grandes explorações capitalistas. São associações ligadas ao crédito, principalmente, na esperança dessas associações cooperadas serem o princípio de um ideal socialista.

Goodman e Buttel (l989) assinalam a natureza *dedutivista* dos enfoques anteriores, especialmente as abordagens de Marx, Lênin, Chayanov e Kautsky. Tais autores, cujos aportes analíticos foram úteis a seu tempo pelo fato de terem estabelecido os parâmetros gerais da investigação sobre a questão agrária, apresentam, contudo, suas limitações. Dentre elas, a tendência teleológica de seus pressupostos, a falta de robustez na explicação das variações dos sistemas agrários através do tempo e espaço e a tendência a focalizar fontes endógenas de mudança, processos estes que se mostram espacialmente limitados.

1.1.4 Alexander V. Chayanov

A partir de numerosas observações empíricas, Chayanov decidiu generalizar suas conclusões sobre as peculiaridades da organização interna da exploração camponesa e construiu o que ele chamou a de uma “teoria aparte sobre la empresa familiar que trabaja para si misma que, em cierto modo difere, en la naturaleza de su motivación, de una empresa organizada sobre la base de fuerza de trabajo controlada.” (CHAYANOV, 1974, p. 43).

Chayanov acompanhou o desempenho da comunidade campesina quanto ao consumo familiar e a exploração da força de trabalho, verificando a participação da mesma no desenvolvimento econômico da Rússia. A partir da sua vivência sobre a realidade russa, propôs-se a fazer uma análise sobre a organização das atividades dos camponeses a partir das suas contingências históricas, de um estágio de vida primitiva com base na coletivização para uma nova relação, a divisão social do trabalho, passando a produção a ter um novo significado: o lucro e a mais-valia.

Em sua obra *La organización de la unidad econômica campesina*, Chayanov trata da questão agrária e do projeto ambicioso pela modernização da estrutura social agrária, defendido por Stalin. Na primeira parte *A La família campesina y la influencia de su desarrollo em la actividad econômica,* o autor expõe que a organização da produção familiar independe dos fatores externos como o mercado, a extensão da terra, a disponibilidade dos meios de produção e a fertilidade natural do solo. O elemento básico da organização é a qualificação da mão-de-obra no processo de produção. A força de trabalho da unidade de exploração doméstica está totalmente determinada pela disponibilidade dos membros capacitados na família de forma quantitativa e qualitativa.

Para compreender a dinâmica do conceito da família, demonstra, através de dados estimativos sobre as idades dos membros da família, que, enquanto as crianças estão pequenas, a força de trabalho é mais pesada. O consumo exigido com as taxas de mortalidade e de nascimento infantil tanto diminui os componentes da família como aumenta. Dessa forma, justifica a necessidade do levantamento da composição da família para conhecer os consumidores, os trabalhadores e as diferentes fases de desenvolvimento da família.

A partir de dados estatísticos obtém a relação consumidora e trabalhadora da região para que a mesma se prepare para atender à demanda através da concentração e esforços daqueles que estão em atividade da comunidade campesina. Enquanto os filhos estão crescendo, a proporção dos consumidores em relação aos trabalhadores aumenta à medida que os filhos crescem. Se eles não se casam não ajudam a imprimir certo ritmo a comunidade, se os filhos casam e suas noras ingressam na família e têm filhos, recomeça um aumento com relação consumidor-trabalho, e a continuidade do trabalho torna-se forte. Dessa maneira, cada família vai constituir, em suas diferentes fases, um tipo de trabalho de acordo com a sua força de trabalho. A intensidade será comandada pelas necessidades da família, da relação consumidor-trabalho, criando com isso a possibilidade de aplicar os princípios de cooperação complexa, para que o volume da atividade econômica da família possa atender a seus elementos básicos.

Chayanov enfatiza o desempenho das atividades familiares e, após os coeficientes determinados por Prokopovich, justifica que há uma estreita relação entre o tamanho da família, o volume de atividade econômica e a inclusão da agricultura. Assim, Chayanov conclui que não é o tamanho da família que determina o volume da atividade familiar econômica e a inclusão agrícola, pelo contrário, é o grau de atividade agrícola que determina a composição da família. As condições materiais influem sobre o tamanho da família com a força de um determinante, porque nos níveis baixos de situação material, conseqüentemente, os níveis de mortes serão maiores.

Para os economistas da época, as unidades campesinas diferenciam-se, porque os grupos estão distribuídos segundo as plantações. Chayanov afirma que "em ningún momento particular la família es el único determinante del tamaño de una unidad particular de explotación, y lo determina solo de um modo general." (CHAYANOV, 1974, p. 67).

A segunda parte de seu estudo, *Medida de la autoexplotación de la fuerza de trabajo em la família campesina. El concepto de beneficio em la unidad de explotación domestica,* apresenta um estudo sobre a unidade econômica. Nela Chayanov coloca que a teoria do seu estudo sobre a unidade econômica é a exploração doméstica, o balanço trabalho-consumo, a atividade econômica da força de trabalho doméstico e não a produção agrícola campesina. Baseando-se em

dados estatísticos, demonstra que o rendimento da produtividade da mão-de-obra campesina tem como base o total da atividade econômica da família.

Os dados apresentaram algumas diferenças de produção pelas famílias, como as variações na composição das mesmas e as diferentes remunerações produzidas por elas anualmente. Além dessas constatações, a investigação também apontou que não se pode tratar as condições que determinam o nível de produtividade de trabalho só pelo que não é produzido, mas é preciso considerar outros fatores que influem além do econômico. Por exemplo, a fertilidade do solo, a receptividade do produto pelo mercado, a situação do mercado, as relações sociais de produção locais, as formas organizativas do mercado, o caráter da penetração do capitalismo comercial e financeiro, os dias úteis de trabalho, fatores que determinam a produtividade e a remuneração do trabalho campesino.

Ao finalizar o estudo, Chayanov diz que para a manutenção da unidade familiar doméstica, geralmente de baixa remuneração, será preciso buscar um equilíbrio básico entre as unidades familiares de exploração agrícola. Caso contrário, elas serão, seguramente, levadas à ruína, cooptadas pela exploração capitalista.

Em *Los princípios básicos de la organización de la unidad econômica campesina*, última parte da obra, Chayanov comenta que a exploração agrária da unidade familiar não pertence somente à unidade econômica campesina. Encontra-se em todas as unidades econômicas de trabalho familiar, desde a unidade econômica de artesanato e a indústria de animais até a atividade econômica de trabalho familiar, englobando o desgaste das forças físicas e o ganho proporcionado pelo mesmo. O autor coloca que a formação do trabalho familiar não se consiste pelo natural, mas que o mesmo está agregado de exploração agrícola e, conseqüentemente, de lucro. Argumenta, ainda, que qualquer empresa agrícola possui na sua organização um sistema. De acordo com Lyudogovskii (*apud* Chayanov, 1974, p. 96), sistema é “a maneira de combinar quantitativa e qualitativamente a terra, a força de trabalho e o capital.”

Segundo Chayanov, o produtor familiar realiza um balanço entre trabalho e consumo da família. Sendo aquele definido internamente pelas características da composição familiar. A divisão do trabalho no interior da unidade familiar está ligada à estrutura demográfica da família e adapta-se às características de sexo e idade de seus membros. A identificação entre a unidade de produção e a unidade de consumo entre a família e a força de trabalho resulta numa certa autarquia do grupo,

orientada para a satisfação das necessidades familiares. Também aponta como propostas futuras à agricultura camponesa – o cooperativismo – do qual se espera uma concentração das unidades produtivas. Assim, a agricultura dará um salto substancial no que se refere à consolidação de uma estrutura social, com elementos capazes de superar o desenvolvimento do capitalismo.

A produção familiar adapta-se e transforma-se segundo as influências externas. Permanece no contexto produtivo sem perder suas referências culturais. Apesar de terem ocorrido transformações em seu interior, a produção familiar conseguiu permanecer como uma forma de produção singular ao longo da história e continua sendo uma atividade bastante desenvolvida em todo o mundo, inclusive no Brasil.

Quanto ao destino da produção familiar, face ao desenvolvimento do capitalismo, há uma oposição entre as idéias de Marx e Chayanov. Para Marx, contextualizado no desenvolvimento do capitalismo, a atividade camponesa estaria destinada a desaparecer frente ao desenvolvimento do modo de produção capitalista. Este autor via no campesinato uma classe de transição para a burguesia ou para o proletariado.

No entanto, Chayanov destaca que as relações internas da agricultura familiar não reproduzem a lógica capitalista. Visam atender, primeiramente, às necessidades e expectativas da família. O trabalho e as necessidades variam de acordo com o número de indivíduos que compõem o grupo familiar. A ausência de salário supre a demanda por capital financeiro necessário ao pagamento de mão-de-obra. Apesar de admitir formas de sobrevivência em economias capitalistas, a agricultura familiar chayanoviana funciona, fundamentalmente, de forma a viabilizar o projeto da família que se insere no cumprimento de uma função social. O autor valoriza a identidade cultural do agricultor através da produção e reprodução das relações de trabalho familiar que, em última instância, garantem o seu sustento.

O elemento central da análise de Chayanov é a *empresa familiar*, enquanto unidade que agrega produção e consumo, sob a responsabilidade do grupo doméstico[4]. O termo empresa familiar, utilizado por Chayanov em várias passagens de sua obra, é oportuno, pois revela a preocupação em montar um arcabouço

[4] O grupo doméstico pode ser definido pelo conjunto de pessoas que trabalham e consomem unidos por uma mesma unidade de exploração. Em sua maioria, é constituído por família elementar de duas gerações, isto é, o casal e seus filhos. Todavia, nem sempre todas as pessoas que formam esse grupo mantêm laços de consangüinidade entre si. (GARCIA, 1983).

teórico abrangente, no sentido de definir com uma nomenclatura mais exata essa forma de organização da produção e, pelo seu conteúdo, proporcionar importantes reflexões acerca da sua articulação ao funcionamento do sistema capitalista.

A adoção da expressão empresa familiar, na análise teórica das unidades econômicas camponesas, é importante para diferenciá-la da categoria marxista *empresa capitalista.* Embora as empresas familiares apresentem traços coerentes com a lógica do capital, distinguem-se das empresas capitalistas propriamente ditas pela sua dinâmica própria de funcionamento.

Segundo Chayanov, a empresa familiar atua sob a responsabilidade de um conjunto de trabalhadores, o qual subordina sua força de trabalho a uma unidade de produção não econômica – a família – caracterizada como sendo "una família que no contrata fuerza de trabajo exterior, que tiene una cierta extensión de tierra dispponible, sus próprios medios de producción y que a veces se ve obligada a emplear parte de su fuerza de trabajo en ofícios rurales no agrícolas." (CHAYANOV, 1974, p. 44).

Apesar das teses alarmistas sobre o desaparecimento da produção camponesa, o desenvolvimento da economia capitalista contribui para sua permanência, principalmente porque a produção camponesa contemporânea nada tem a ver com o campesinato em plena autarquia, fora da economia de mercado, como era regra no mundo rural do passado.

É sobretudo a partir do final da II Guerra Mundial que as análises marxistas clássicas sofrem um processo profundo de revisão, na medida em que o processo de extinção das formas de produção familiar não se concretizou; ao contrário, sabe-se que o desenvolvimento nos países capitalistas avançados, especialmente no caso da Europa, está vinculado à contribuição de um grande número de explorações familiares que efetivamente não podem ser consideradas como empresas agrícolas capitalistas. (SACCO DOS ANJOS, 1995).

À medida que o processo de modernização é deflagrado na agricultura brasileira, na década de 60, as relações de produção tornam-se mais complexas e até os conceitos utilizados para caracterizar o camponês inserido nesse contexto passam a ser submetidos à crítica. Esse redirecionamento teórico enfatiza a subordinação da pequena produção ao capital, e a noção de camponês é traduzida como um trabalhador para o capital. (WANDERLEY, 1999).

Nas décadas seguintes, principalmente nos anos 80, as pesquisas realizadas tratam de privilegiar a existência de uma pequena produção marcada pela incorporação de novas tecnologias. Os produtores, então, são caracterizados de acordo com a sua capacidade de adesão ao processo de modernização.

Por exemplo, os produtores que conseguem capitalizar-se para realizar transformações nos sistemas produtivos representam a categoria dos pequenos produtores tecnificados, em oposição aos pequenos produtores tradicionais, que não fazem uso de tecnologia moderna.

Chayanov deixa claro que os estudos feitos por ele e pela Escola de Organização e Produção Russa, no início do século passado, não teriam condições de dar conta da problemática da abertura do mundo real aos padrões modernos, representados pelo setor urbano-industrial, quando diz que

> [...] com el aumento cuantitativo de los elementos de economia social em nuestro campo nos encontraremos com el desarrollo de una nueva psicologia econômica y esperamos que la evolución de la agricultura, em muchos aspectos, vaya modificando gradualmente las bases da la unidad de explotación familiar que hemos estabelecido en nuestro estudio de la actual unidad económica campesina. (CHAYANOV, 1974, p. 320).

À medida que a produção familiar se integra aos circuitos de comercialização da produção, de especialização das atividades e de mudança nas suas bases técnicas, há uma propensão inicial para refutar a teoria exposta por Chayanov, e muitos o fazem mediante a alegação de que o movimento interno à unidade de produção familiar, isto é, na sua morfologia interna, perde a importância diante dos processos de modernização adotados na agricultura.

Chonchol (1986) ressalta que o grupo familiar é marcado por um forte coletivismo interno, expresso na organização e divisão do trabalho, através do qual cada família adapta sua capacidade de trabalho conforme as características de sexo e idade dos seus membros. Em outras palavras, o *quantum* de trabalho empregado no processo produtivo é equivalente ao número de membros da unidade familiar e sua composição por sexo e idade; o esforço dependido por cada um é cedido *gratuitamente* a sua unidade produtiva, uma vez que não tem como contrapartida imediata uma remuneração em dinheiro, mas, sim, a garantia de sua continua reprodução.

Com essa explanação baseada nas idéias de Chayanov, evidenciam-se diferenças entre uma empresa familiar que funciona segundo relações de cooperação interna e aquela em que, geralmente, o responsável não participa diretamente do processo produtivo e, além disso, paga com salários o trabalho que os demais membros fornecem à empresa. A empresa capitalista, concebida nesses termos, orienta-se no sentido da relação entre os custos e os benefícios, estando voltada para o resultado monetário da produção.

Ao contrário, a variável-chave do funcionamento da empresa familiar não é a taxa de lucros, mas, sim, os rendimentos totais auferidos pelo grupo familiar, utilizados para a satisfação das necessidades familiares. Conforme Chayanov define, “la totalidad de rendimientos que recibe la afilia en el curso de un año, tanto lo que provene de la agricultura como de las aplicaciones de su fuerza de trabajo en la explotación agrícola y actividades artesanais y comerciales.” (CHAYANOV, 1974, p. 69).

Enfim, o que diferencia o agricultor responsável pela empresa familiar do empresário capitalista é que o primeiro é um trabalhador que vive do produto da sua própria atividade, enquanto o outro vive do produto da sua empresa gerado pela apropriação do trabalho alheio.

1.2 Pressupostos teóricos sobre a agricultura familiar

Ocorre um grande debate sobre o conceito de agricultura familiar, seus elementos, sua dinâmica e viabilidade econômica, considerando-se como base a mão-de-obra familiar e, em casos raros, o uso de mão-de-obra assalariada e em quantidade inferior àquela. Face às diversas concepções e conceituações, considerar-se-á a agricultura familiar como a atividade agrícola praticada com força de trabalho predominantemente da família, ainda que exista, necessariamente, a propriedade, a posse ou qualquer outra forma de acesso ao uso da terra por parte do grupo familiar e ocorrendo ou não consangüinidade de interesses entre seus membros e, além disso, faz-se necessário que a agricultura seja a atividade principal da família, mesmo que temporária ou eventualmente um ou mais dos membros do

grupo familiar exerçam atividades não-agrícolas, independentemente de haver ou não remuneração.

É muito complexo analisar o universo dos agricultores familiares que não formam uma categoria estanque e evoluem de uma para outra categoria social e estão em processos diferentes segundo o nível de capitalização. Mas os estudos realizados na década de 80 demonstraram que, pela existência de uma pequena produção marcada pela incorporação de novas tecnologias, os produtores podem ser caracterizados de acordo com a sua capacidade de adesão ao processo de modernização.

Por exemplo, produtores familiares capitalizados que puderam acumular algum capital em maquinário, benfeitorias e terra dispõem de mais recursos para a produção; existem outros, em vias de capitalização, cujo nível de renda pode, em momentos favoráveis, permitir alguma acumulação de capital, mas essa renda não garante nem segurança nem sustentabilidade para as unidades produtivas; há também os descapitalizados, cujo nível de renda é insuficiente para assegurar a reprodução da unidade de produção e permanência da família na atividade; e, por último, encontram-se os produtores tradicionais descapitalizados e produtores que recorrem a rendas externas ao estabelecimento para sobreviverem (trabalho assalariado temporário, atividades complementares permanentes, trabalho urbano de alguns membros da família, aposentadorias). (GUANZIROLI et al, 2001).

A análise pelo critério renda, adotado como indicador de diferenciação social dos produtores familiares, deve ser feita com algumas restrições. O mercado pode sofrer alterações, uma vez que depende da natureza, das intempéries climáticas, por exemplo. Portanto, essa categoria pode ser de inclusão ou exclusão dos produtores familiares – os capitalizados, os em transição e os descapitalizados. Dessa forma, é possível incluir na categoria produtores que já estão em situação diferente usando-se apenas o indicador renda para análise.

O universo dos agricultores familiares não é homogêneo; ao contrário, é muito complexo do ponto de vista econômico, político e social. Alguns produtores familiares descapitalizados podem realizar progressivamente um aumento de renda, através de alguns investimentos subsidiados com grande esforço de trabalho e economia, ou ainda recorrendo a fontes externas, como empréstimos, herança e outros.

Na agricultura, esse processo de subordinação das relações não-capitalistas de produção dá-se, sobretudo, pela sujeição da renda da terra ao capital. Este redefiniu a renda da terra pré-capitalista existente na agricultura; apropriou-se dela, transformando-a em renda capitalizada da terra. A renda camponesa é apropriada pelo capital monopolista, convertendo-a em capital. (OLIVEIRA, 1995). No campo, a terra não é considerada capital, é um bem natural, que não pode ser reproduzido pelo trabalho. A terra é um instrumento de trabalho. Quando se trabalha nela o que é produzido é fruto do trabalho, mas não a terra. No entanto, o capital se apropriou da terra e transformou-a em mercadoria. Ela pode adquirir preço, se comprada e vendida, se arrendada à espera de aumento de valor, entre outros. Esse pagamento é a renda da terra.

A expansão do modo de produção capitalista no campo, além de redefinir antigas relações, também subordina e engendra novas formas de relações, que devem ser analisadas sob o olhar do modo de vida de uma sociedade em constante evolução na perspectiva da mundialização da economia e da inserção do agricultor familiar em todo esse complexo. A terra abre, para o capitalista que nela emprega o seu dinheiro, possibilidades diferentes de enriquecimento em relação às possibilidades que lhes são abertas pelo seu capital. (MARTINS, 1995).

Um estudo realizado pelo Convênio FAO/INCRA (Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) 1994 constatou que a agricultura familiar conseguiu sobreviver em condições adversas, precariamente, com baixo nível de capital humano e, mesmo assim, apresenta uma renda agrícola líquida superior por ativo empregado ao custo da oportunidade de trabalho.

A agricultura familiar é um sistema de produção entendido num conjunto de combinações. O resgate da cultura e a criação de animais constroem um sistema complexo de produção que visa ao consumo para a sustentabilidade da família. “A família é entendida aqui como um universo que transcende a racionalidade econômica, mesmo a interna; que envolve laços, valores e integrações que constroem relações sociais e significam seus membros.” (TEDESCO, 1999, p. 20).

Um sistema de produção é muito complexo e heterogêneo, resultante não apenas das potencialidades e restrições sócio-ambiental-agronômicas de cada região estudada, mas também da história local e das famílias que o adotam. O produtor familiar além de sofrer todos os reveses do meio geográfico adverso, dos

poucos recursos externos para enfrentar o meio ambiente, precisa adaptar-se às exigências do mercado, que muitas vezes inviabilizam o seu rendimento. Enquanto a agricultura capitalista tende a transformar o ambiente para favorecer a produção, a familiar tende a alocar seus escassos recursos, tanto de trabalho como de capital, para melhor contornar e aproveitar o que a natureza lhe fornece.

Contraditoriamente**,** a agricultura familiar sobrevive às políticas agrícolas que atendem ao capital industrial e que privilegiam o espaço urbano em detrimento do espaço rural e agrário, construindo conjunturas econômicas que exigem outros referenciais de análise. Neste aspecto, Jean (1994) aponta que a agricultura familiar transformou-se em decorrência de uma economia moderna que, ao invés de fazê-la desaparecer, fomenta sua prosperidade. A agricultura familiar foi capaz de acompanhar o desenvolvimento da agricultura moderna, estando no presente bem integrada a esta economia. Segundo suas análises, isso se deve, em boa parte, à especificidade do trabalho agrícola e à racionalidade particular da produção agrícola familiar. Na agricultura moderna, o agricultor possui uma tríplice identidade: o proprietário fundiário (tem a posse do solo), o empresário privado (detém seus meios de produção) e o trabalhador (trabalha por conta própria e com a família).

O agricultor familiar moderno, em certas ocasiões, utiliza-se do trabalho assalariado, entretanto isso não significa uma transformação do produtor rural em proletariado.

> O recurso do trabalho assalariado deve-se antes a imperativos técnicos próprios da agricultura do que de uma estratégia econômica, seja para assegurar a realização do ciclo de produção, seja, usando uma linguagem acadêmica, para enfrentar os períodos de pico do ciclo produtivo, e não para extrair mais valia do trabalhador assalariado, lógica própria do verdadeiro capitalista. (JEAN, 1994, p. 54).

O produtor familiar tem sua produção voltada, antes de tudo, para a sua subsistência e a de sua família. O lucro obtido com a produção é geralmente para investir na terra e nos meios de produção. No que se refere ao papel do Estado na evolução da agricultura familiar, Jean (1994, p. 58) diz que

> [...] se a produção familiar se consolidou pelo desenvolvimento da economia moderna, o papel do Estado não é alheio a este processo, sendo

> interpretado pelos agricultores mais vezes do que em outras situações para fiançar as instituições de defesa dos interesses da classe agrícola (as numerosas leis e dispositivos regulamentadores sobre o sindicalismo agrícola, as cooperativas, o crédito agrícola, a regulamentação e sustentação dos mercados, a difusão e o ensino agrícola).

Na agricultura, o trabalho é altamente diversificado, diferentemente das indústrias, nas quais a mão-de-obra vai-se tornando especializada. O trabalhador agrícola precisou dominar as inovações técnicas que foram surgindo.

> Seja a nível de máquina agrícola, das técnicas de cultivo da genética animal, todas as inovações puderam ser adotadas pelo agricultor familiar [...]. E essas pequenas explorações, presumidamente sem futuro, apresentam-se antes como explorações que desenvolveram ganhos de produtividade tão extraordinários quanto os observados na indústria moderna [...] (JEAN, 1994, p. 63).

A propriedade familiar foi capaz de manter-se viva na economia capitalista e é caracterizada pela capacidade de adotar inovações de intensificar sua produção. As causas da especificidade do trabalho agrícola e da racionalidade particular do produtor agrícola devem ser buscadas a partir da análise da natureza do trabalho agrário. Entretanto, em uma economia de mercado de trabalho, o produtor familiar não é valorizado integralmente. Para Jean (1994, p. 64),

> o mercado só aprova a parte visível deste trabalho, é preciso constatar que a economia de mercado oculta, não reconhece, toda uma parte do trabalho agrícola, entretanto necessária, e o agricultor não tem outra escolha senão transferir o conjunto do seu trabalho para esta parte visível que será remunerada pelo mercado.

O trabalho, na unidade produtiva familiar, é realizado pelos próprios membros da família e o resultado dele é dividido por todos os membros, inclusive aqueles que não estão diretamente envolvidos no processo de produção (velhos e crianças). A agricultura familiar compreende duas ramificações: a agricultura camponesa, baseada na mão-de-obra familiar, e a agricultura familiar moderna, que emprega mecanização nas suas atividades. Ao contrário da primeira, que se destina ao autoconsumo, a segunda prioriza o atendimento do mercado urbano-industrial. Esta

última assiste a “[...] uma globalização ou mundialização dos mercados locais, de circuito de distribuição curto.” (JEAN, 1994, p. 72).

Ao contrário do que se imaginava, a economia capitalista contribui para a consolidação da propriedade agrícola familiar. O papel do Estado aparece como uma ponte de apoio para os investimentos dos agricultores, sendo por estes muitas vezes solicitados, embora com certa desconfiança. Nesse sentido, Jean ressalta que o Estado, quando interferiu a favor dos produtores familiares, o fez não de forma espontânea, mas porque estes souberam utilizar-se das poucas políticas favoráveis, pressionando-o para que tomasse algumas medidas.

A agricultura familiar preocupa-se com a execução de suas atividades de forma harmônica com o meio ambiente, atitude esta que deixa os produtores familiares mais próximos da prática de uma agricultura sustentável. Não se pretende com isso pregar o retorno da agricultura tradicional, ao contrário, o uso adequado dos recursos naturais garante a produção de alimentos e excedentes para o mercado, ao qual poderão interessar às atividades capitalistas. Na dinâmica da agricultura familiar a “aquisição da propriedade traduz e expressa o projeto comum, da familiar, de acesso a certa forma de trabalhar nos seguintes termos: trabalhar para si, com os seus, no que lhe pertence.” (WANDERLEY, 1989, p. 76).

Na sua estrutura social, é a família que fornece quase todo o trabalho e capital. Há uso de crédito agrícola, mão-de-obra assalariada, em alguns períodos do ano. Entretanto, o emprego dessa mão-de-obra não está relacionado com a obtenção de mais-valia.

> Em cada momento da evolução da família, sua composição determina a capacidade da força de trabalho disponível e a magnitude de suas necessidades de consumo. Cabe ao chefe da família/empresa, a responsabilidade de efetuar avaliações subjetivas, que permitam definir o grau e a intensidade da auto-exploração de sua força de trabalho. (WANDERLEY, 1989, p. 6).

Para Wanderley, a empresa familiar não se organiza sobre a base da extração e apropriação do trabalho alheio, de mais-valia. A fonte do trabalho aciona o capital envolvido no seu processo de produção, ou seja, é o próprio proprietário dos meios de produção. Dessa forma, resulta a tradicional identificação entre família e empresa expressa em dois níveis: de um lado, a relação com o trabalho (o

produtor familiar realiza o esforço físico e mental exigido do trabalho); de outro, cabe ao produtor rural assegurar os recursos necessários para a sua reprodução social e patrimonial.

Na unidade familiar, o resultado da produção constitui um rendimento indivisível, do qual é impossível separar o que foi gerado pelo trabalho, pelo investimento do capital ou como renda da terra. A divisão do trabalho no interior da unidade familiar está ligada à estrutura demográfica da família e se adapta às características de sexo e idade de seus membros. Na economia camponesa, o doméstico ou familiar é fundamental na organização da vida coletiva, constituindo a unidade essencial e multifuncional da organização social.

O produtor familiar capitalizado pode ser identificado como produtor responsável por uma parcela da produção de mercadorias. Utiliza, em seus processos de produção, um capital de certa magnitude, adotando tecnologia moderna para constituir certo patrimônio, especialmente em terras valorizadas. Apesar disso, permanece trabalhando, representando o essencial da força de trabalho da unidade familiar. (SACCO DOS ANJOS, 2003).

A agricultura familiar adaptou-se às transformações da sociedade capitalista, adotando as inovações tecnológicas que possibilitam uma maior produção com o mais baixo custo possível. Na organização social do trabalho, geralmente, a gerência da unidade familiar e a execução de tarefas consideradas *mais pesadas* no processo produtivo são responsabilidade do chefe de família, que pode ser auxiliado por outros membros do grupo (na maioria das vezes é o proprietário com seus filhos maiores e do sexo masculino).

Quanto mais integrada a fatores econômicos a unidade familiar estiver, maior será sua necessidade de consumo, seja para qualificar e aumentar a produtividade ou para comprar máquinas agrícolas. Para obtenção desses produtos externos à sua unidade produtiva, exige-se do produtor familiar recurso financeiro.

O produtor, então, faz uma análise da sua produtividade, projetando para o futuro ampliar seus rendimentos, equipando adequadamente sua propriedade e proporcionando uma melhor qualidade de vida para sua família. Somente vai investir em sua propriedade depois que as necessidades básicas de consumo familiar forem atendidas. Caso ocorra um excedente de recursos financeiros, não chega a se caracterizar uma acumulação capitalista, porque o agricultor familiar amplia seus recursos na forma de meios de produção, cuja finalidade muitas vezes é a

ampliação do patrimônio fundiário. A família tende a crescer e o aumento do número de mão-de-obra nem sempre é absorvido pela unidade familiar.

Nesse sentido, Wanderley (1989, p. 4) afirma que

> [...] o produtor familiar depende, para sua reprodução social, da preservação – e mesmo da ampliação – do seu patrimônio produtivo, aqui tomado globalmente, enquanto o conjunto dos meios necessários à produção, isto quer dizer que cabe a ele assegurar os recursos necessários para esta reprodução patrimonial.

A produção familiar, apesar de ser constituída por pequenas unidades de produção, transforma-se em um grande sistema econômico à medida que se incorporam umas às outras, formando um grande grupo, com a finalidade de produzir para atender à necessidade do sistema capitalista, inserindo-se, dessa forma, no contexto global. Essas inovações, tanto tecnológicas como econômicas, provocam mudanças no que se refere à subordinação ao capital. Mas, segundo Chayanov, apesar das complexidades, a produção familiar permanece em muitos lugares, garantindo a sobrevivência e a permanência do homem no meio rural.

Tanto no sistema capitalista como no socialista, a produção familiar é vista como uma unidade pequena de produção, que preserva fatores tradicionais. No entanto, à medida que ela se moderniza, integra-se ao mercado e passa a fazer parte do contexto mundial, as transformações ocorridas na produção familiar, no que se refere à modernização e à demografia, redefinem a relação trabalho/consumo. O número de membros da família diminui em relação ao passado. O produtor familiar segue parâmetros modernos, que de certa forma redirecionam os comportamentos sociais e econômicos da família.

A necessidade que o produtor familiar tem em capitalizar suas atividades para obter resultados satisfatórios muitas vezes se transforma em um problema para o mesmo. O investimento de capitais externos, por exemplo, pode provocar o endividamento. A exigência que as empresas interessadas nos produtos fazem em relação às técnicas de produtividade, muitas vezes eleva o valor da produção e, conseqüentemente, diminui a parcela monetária do produtor provocando uma auto-exploração.

As estratégias de produção social da agricultura familiar possuem uma lógica própria em cada unidade produtiva. A análise dessa lógica possibilita a

compreensão da subjetividade nas relações de trabalho da agricultura familiar e permite abstrair de forma mais fidedigna a realidade agrária de produção familiar.

> [...] os movimentos sociais tanto podem não provocar mudanças, muito embora tenham sido desencadeados nesse sentido, como também podem ser organizados justamente para resistir às mudanças. Um exemplo de movimento que nos mostra muito bem a resistência ao processo de mudança foi o da União Democrática Ruralista (UDR) formada por proprietários rurais e que desenvolveu uma grande luta, na Constituinte de 1988, contra a reforma agrária, em oposição aos que, na oportunidade, lutavam para obter direitos constitucionais que lhes garantissem o acesso a terra para trabalharem. (SILVEIRA, 1993, p. 213-214).

A compreensão da crise econômico-social e ambiental no final de século XX ficou limitada na sua profundidade e perversidade. Apenas *alguns* conseguem analisar o que realmente está acontecendo e enxergam a *ideologia* que a mídia procura repassar ao seu público.

Entre tantos pensadores sobre o momento atual, o que se revela enquanto relação entre o velho e o novo é uma metamorfose. Essa metamorfose conceitual que se opera no campo do social e da questão da terra nas relações capitalistas gerou mudanças no final de século XX, nos planos econômico, ambiental, social, ético, ideológico, político e educacional. Wanderley (1989, p. 219) alerta dizendo que

> se agregarmos ao quadro nacional, a miséria vigente em certas regiões do território nacional, a violência urbana e rural incontrolável, o aumento do narcotráfico, a expansão da economia informal, o subemprego real e o disfarçado, o volume do desemprego em setores estratégicos da economia, as chacinas entre grupos do tráfico e de policiais nos bairros pobres, favelas e cortiços, as rebeliões e fugas em presídios, para indicar os sinais mais visíveis, pode-se perceber o aguçamento da crise social.

A política atual, no campo econômico, político, social, cultural e fundiário, está vivenciando uma crise que só será superada com um projeto alternativo. A implantação de leis, sem desvelar as contradições postas pelo contexto traçado no momento atual, apenas mascara as questões e adia a resolução da crise que é mais profunda.

A partir desse ponto de vista, entende-se necessária a inclusão de aspectos e dimensões relacionados aos costumes e tradições dos produtores rurais, os quais podem contribuir na análise sobre o trabalhador rural e, de alguma maneira, justificar sua própria existência no contexto atual da agricultura. (JEAN, 1994).

Da mesma forma, admite-se que é a própria especificidade do trabalho familiar em estabelecer estratégias de sobrevivência que explica o fato da permanência da produção do homem do campo no interior da economia-capitalista – marcada por modernos padrões de produção.

Assim, é possível compreender por que, com o desenvolvimento de relações capitalistas em todos os setores da economia, a produção familiar não desaparece; ao contrário, se reproduz para permitir, em última instância, a permanência do próprio capitalismo.

Por fim, sabe-se que a convivência da lógica familiar que rege o funcionamento das unidades produtivas, com a lógica do capital, não é prática, mas carregada de contradições e tensões de ordem social, política, cultural e até ecológica.

1.3 Desenvolvimento capitalista na agricultura

No Brasil, a origem do capitalismo no campo defronta-se com diversas concepções, sendo uma delas o modo de produção escravista-colonial. Esse modo apresenta duas formas diferentes de propriedade, uma é o modo de produção escravista colonial – com a propriedade latifundiária – e a outra, o modo de produção dos pequenos cultivadores não-escravistas – baseado em uma economia natural com um grau variável de mercantilização. E a outra concepção se caracteriza pela pequena propriedade. Essa pequena propriedade, de um lado, reside na transformação da renda da terra (pré-capitalista ou já capitalista) em capital agrário, ao invés de injetar em transações comerciais e ou industriais e, do outro, na concentração do mercado de mão-de-obra livre, desprovida dos direitos sociais de uma economia autônoma.

O estudo da agricultura brasileira deve ser feito no bojo da compreensão dos processos de desenvolvimento do modo capitalista de produção no território

brasileiro. Toma-se como ponto de partida a concepção de que esse desenvolvimento é contraditório e combinado. Isso significa dizer que, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança, reproduzindo relações especificamente capitalistas, implantando o trabalho assalariado através da figura do bóia-fria, produz também, contraditoriamente, relações de produção através do trabalho familiar.

O período que se estendeu dos anos trinta a cinqüenta do século XX marcou uma nova fase de transição da economia brasileira. Nesse período, o setor industrial vai-se consolidando paulatinamente e o centro das atividades econômicas começa vagarosamente a se deslocar do setor cafeeiro-exportador para a indústria que, gradativamente, assume o comando do processo de acumulação de capital e o país deixa de ser, eminentemente, agrícola.

No início dos anos sessenta, final da fase de industrialização pesada no Brasil, instalam-se no país fábricas de máquinas e insumos agrícolas. A indústria de fertilizantes e defensivos químicos instalou-se depois de constituída a indústria petroquímica, a indústria de tratores, os equipamentos agrícolas e a siderurgia. O importante é que, a partir da constituição desses ramos industriais no próprio país, a agricultura brasileira criou um mercado consumidor para esses novos meios de produção. Para garantir a ampliação desse mercado, o Estado implementou um conjunto de políticas agrícolas destinadas a incentivar a aquisição dos produtos desses novos ramos da indústria, acelerando, desse modo, o processo de incorporação de modernas tecnologias pelos produtores rurais. A industrialização da agricultura brasileira entrava assim numa nova etapa.

A partir desse momento, desencadeou-se um processo cada vez mais forte, desenvolvido pelo setor tecnológico (máquinas, fertilizantes, sementes selecionadas, agrotóxicos etc.), aumentando a produção de alimentos nas fazendas capitalistas. Esse artesanal tecnológico está no mercado à disposição dos camponeses que podem, através do trabalho familiar, aumentar também a sua produção, sem ter que aumentar suas terras. A família camponesa pode estar produzindo muito além do necessário à sua sobrevivência, acumulando dinheiro que poderá ser destinado a aumentar suas terras e/ou contratar trabalhadores assalariados para trabalhar na lavoura. Quando isso ocorre, seus membros (pai, mãe e filhos) deixam de trabalhar na produção, passando a cuidar apenas das tarefas da administração e comercialização da produção, tornando-se capitalistas.

Nas últimas décadas, o Brasil tem presenciado uma expansão violenta das culturas de produtos de exportação, quase sempre em detrimento daqueles produtos destinados ao mercado interno, para alimentar a população brasileira. Assim, ocorreu uma alteração rápida dos hábitos alimentares da população em decorrência da expansão dos produtos. Portanto, o processo de desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira está marcado pela sua industrialização, a qual deve ser compreendida internacionalmente. Não aconteceu e nem ocorrerá uma separação entre os projetos políticos das indústrias nacionais e estrangeiras. Pelo contrário, a história tem demonstrado através dos últimos tempos uma prática de alianças e fusões, inclusive com a participação direta do Estado, não só pelos governos militares como também civis. (OLIVEIRA, 1995).

Até o final da década dos anos cinqüenta e início dos anos sessenta, o Brasil ainda era um país basicamente agrícola, com a maioria da população vivendo no meio rural, embora, nesse período, o processo de industrialização já estivesse intensificando-se. “[...] Basta verificar que, em 1950, a zona rural abrigava quase 70% dos habitantes do país, proporção que drasticamente se reduziu para perto de 25% em 1990. Em São Paulo, a população rural em 1990 já era, segundo o último censo do IBGE, de 7,2%.” (SILVA, 1996, p. 43).

A produção do setor agrícola centrava-se fortemente em culturas de exportação como o café, a cana-de-açúcar e em culturas destinadas ao abastecimento interno, cultivadas, normalmente, com técnicas tradicionais (intensivas em mão-de-obra). A expansão de produção nessa sistemática de cultivo dava-se, fundamentalmente, pela agregação de novas terras, pela expansão do emprego agrícola e não por aumento de produtividade. A ascensão dos militares ao poder, junto com seu projeto de modernização do país, modificou essa situação. A partir de 1967, os militares introduziram fortes mudanças na economia brasileira através dos acordos com o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional). Essas mudanças atingiram o setor rural, alterando as relações sócio-econômicas e políticas.

Em termos de modernização, duas situações merecem destaque. A primeira preconiza a necessidade de transformar a agricultura atrasada e tradicional dos países subdesenvolvidos, impulsionando o desenvolvimento. Esse objetivo de transformação seria conseguido a partir da modernização das técnicas agrícolas e de investimento em capital humano. Essa modificação a fim de ampliar a economia

do Brasil não serviu como inclusão dos camponeses, pelo contrário, dificultou sua permanência no campo, porque nem todas as técnicas oriundas de civilizações ocidentais servem de modelo para outros continentes. A segunda é oriunda do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG), elaborado para o período de 1964/66, para que quando a teoria da modernização começasse a perpassar as políticas voltadas ao setor agrícola, a agricultura atrasada não impusesse uma série de limites ao desenvolvimento econômico. Diante do governo militar, essa política mostrava-se favorável tanto à reforma agrária quanto à modernização do setor rural, já que estaria solucionando o problema da baixa produção com a instauração de uma política de desenvolvimento agropecuário. (FERNANDES, 1996).

Em meados da década de 60, essa modernização significaria uma reformulação da base técnica do setor agrícola, devido à preocupação da oligarquia rural com os movimentos sociais do campo, já que, há algum tempo, solicitavam uma política comercial a fim de ampliar seus negócios. Essa reformulação acena, por um lado, a revolução verde (RV) e, por outro, o milagre brasileiro. Ao mesmo tempo em que os governos militares idealizavam uma modernização para o país via internacionalização, havia a aceleração do processo de industrialização. Essa fase conhecida como o ciclo econômico do *milagre brasileiro* permitiu profundamente que as alianças tradicionais e as formas modernas ou empresariais se privilegiassem da produção agrícola.

A agricultura, por sua vez, passou a ser incorporada mais estritamente ao processo de acumulação capitalista. O complexo agroindustrial que surgiu com o capital industrial e financeiro encontrou novas formas de realização dentro do setor agrícola. A agricultura passou a ter um papel importante, não somente como produtora de matérias-primas e alimentos, mas também como mercado para o parque industrial em termos de máquinas e, posteriormente, de insumos agrícolas.

A tecnificação da produção agrícola trouxe efeitos positivos para a indústria, tendo em vista o aumento significativo da demanda por máquinas e insumos que passam a ser produzidos pelo parque industrial instalado no país. Em suma, a coerência entre o modelo implantado no campo e os interesses dominantes do estilo de desenvolvimento, adotada durante o governo militar, conjugada a fatores externos são propícios a fazer do Brasil um grande celeiro. A modernização da produção agrícola seria a mola propulsora para a geração do excedente necessário

à viabilização da rápida expansão da capacidade industrial, objeto prioritário do modelo proposto, isto é, uma modernização conservadora.

As primeiras atividades do homem sobre a terra foram extremamente dependentes das condições oferecidas pela natureza. A partir da descoberta e introdução de técnicas ligadas às atividades agrícolas, foi alcançando certo grau de independência em relação ao meio natural, resultando na formação de organizações complexas e dependentes dos fatores externos, através das quais o trabalho passou a ser dividido e o espaço reorganizado.

A interrupção com os sistemas anteriores de produção deflagrou o início de um novo período na história da agricultura. Nessa fase, as atividades dominantes encontram-se vinculadas ao circuito urbano-industrial, em torno do qual os demais setores econômicos passam a gerir-se, mesmo as paisagens do rural e do urbano desenvolverem-se, diferentemente. Dessa forma, ambas são levadas a formarem um único sistema, sob o comando cada vez maior da tecnologia, através do setor urbano-industrial que detém o controle das decisões econômicas, sociais e políticas que movem o sistema produtivo do país.

Em torno da modernização tecnológica criou-se o *mito* do crescimento econômico com a integração da agricultura ao capital industrial, transformando-se rapidamente, aumentando sua eficiência produtiva, via modernização tecnológica. Os produtores rurais ingressam no *círculo vicioso* do capital – expresso pelos mecanismos de crédito financeiro – responsável pela sua transformação em compradores/financiadores da produção agropecuária. Conseqüentemente surge a necessidade de se envolver mais nos circuitos monetários e de mercado, introduzindo elementos que afetam a lógica e a própria natureza da forma de produzir no campo.

1.3.1 A modernização da agricultura: revolução verde

O modelo produtivo agropecuário adotado no Brasil a partir da década de 1960 foi implantado graças a uma ação conjunta e organizado pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão, isto é, universidade, órgãos de pesquisa e de extensão rural. Esses foram os responsáveis pela introdução dos pacotes tecnológicos voltados

para a utilização intensiva de insumos e máquinas, com o objetivo do aumento da produtividade.

A extensão rural nasce no Brasil sob o comando do capital, com forte influência norte-americana, visando superar o atraso na agricultura. Para tanto, havia a necessidade de *educar* o povo rural, para que ele passasse a adquirir equipamentos e insumos industrializados necessários à modernização de sua atividade agropecuária, com isso ele passaria do atraso para a *modernidade.* O modelo serviria para que o homem rural entrasse na dinâmica da sociedade de mercado, produzindo mais, com melhor qualidade e maior rendimento.

É um modelo *tecnicista*, isto é, com estratégias de desenvolvimento e intervenção que levam em conta apenas os aspectos técnicos da produção, sem observar as questões culturais, sociais ou ambientais. Com raízes *difusionistas*, pois visa apenas divulgar, impor ou estender um conceito, sem levar em conta as experiências e os objetivos das pessoas atendidas.

A primeira fase da extensão rural, chamada *humanismo assistencialista*, prevaleceu desde 1948 até o início da década de 1960, nela os objetivos do extensionista eram aumentar a produtividade agrícola e, conseqüentemente, melhorar o bem-estar das famílias rurais com aumento da renda e diminuição da mão-de-obra necessária para produzir. Em geral, as equipes locais eram formadas por um extensionista da área agrícola e um da área de economia doméstica.

Apesar de levar em conta os aspectos humanos, os métodos dos extensionistas, nessa época, também eram marcados por ações paternalistas, isto é, não *problematizavam* com os agricultores, apenas procuravam induzir mudanças de comportamento por meio de metodologias preestabelecidas, as quais não favoreciam o florescimento da consciência crítica dos indivíduos, atendendo apenas às suas necessidades imediatas.

A segunda fase, que orientou as ações dos extensionistas no período de abundância de crédito agrícola subsidiado (1964-1980), era chamada de *difusionismo produtivista*, baseando-se na aquisição por parte dos produtores, de um pacote tecnológico modernizante, com uso intensivo de capital (máquinas e insumos industrializados). A extensão rural servia como instrumento para a introdução do homem do campo na dinâmica da economia de mercado. A Assistência Técnica e

Extensão Rural (ATER)[5] visava ao aumento da produtividade e à mudança da mentalidade dos produtores, do *tradicional* para o *moderno*.

A extensão era, então, um empreendimento que visava persuadir os produtores, para que esses adotassem as novas tecnologias. Seus conhecimentos empíricos não interessavam, suas reais necessidades também não eram levadas em conta.

Portanto, o projeto capitalista de desenvolvimento rural chamado *Revolução Verde* baseava-se na idéia de que bastava mudar o padrão tecnológico da agricultura brasileira para melhorar naturalmente o nível de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Esse modelo, também identificado como *modernização da agricultura*, estava associado ao projeto de desenvolvimento urbano-industrial de *substituição de importações,* que se concretizou através de um intenso processo de industrialização implementado nas principais cidades brasileiras. Esses dois modelos – a *Revolução Verde* e a *substituição de importações* – significaram, na verdade, o processo de expansão do capitalismo no Brasil, em dois movimentos articulados. De um lado, criaram-se indústrias, na sua maior parte dependentes de matérias-primas importadas, desenraizadas, descoladas da nossa produção agrícola, tornando-se sinônimo de progresso e modernidade na sociedade industrial; de outro, houve a necessidade de um mercado que oferecesse força de trabalho barata para as fábricas que aqui se instalassem e um mercado consumidor para os bens industriais. Em vista disso, os donos das fábricas e os capitalistas passaram a buscar seus operários em comunidades rurais, que, na maioria das vezes, ofereciam seus filhos.

A Revolução Verde foi um programa que tinha como objetivo explícito contribuir para o aumento da produção e da produtividade agrícola no mundo através do desenvolvimento de experiências no campo da genética vegetal. Essas experiências resultaram na criação e na multiplicação de sementes adequadas às condições dos diferentes solos e climas resistentes às doenças e pragas, bem como na descoberta e aplicação de técnicas agrícolas ou tratos culturais modernos e eficientes.

A efetivação desse novo modelo agrícola, no Brasil, foi propiciada pela internacionalização do pacote tecnológico, popularmente chamado de *Revolução*

---

[5] Esse serviço iniciou-se no país no final da década de 40, no contexto da política desenvolvimentista do pós-guerra.

Verde em meados da década de 60. Em essência, esse pacote prometia a elevação da produtividade média através de sementes melhoradas ou de *alto rendimento.* O aproveitamento efetivo dessas sementes era condicionado ao uso integrado de máquinas e de insumos químicos.

Os produtores, estimulados com os preços internacionais favoráveis à disponibilidade do pacote tecnológico milagroso e amparados por uma coligação de forças suficientes para reprimir qualquer oposição às mudanças, empreendiam uma transformação profunda na estrutura de produção agrícola tradicional. A indução e a difusão do uso de insumos modernos visavam ao aumento de produtividade dos fatores terra e trabalho através do *milagre brasileiro* e, conseqüentemente, da *revolução verde*.

O avanço da modernização, no Brasil, na década de 1970, a relativa capitalização dos produtores e outros fatores contribuíram com o processo de atualização da agricultura tradicional para a industrialização, que passou a exigir instrumentos mais eficientes e uma articulação mais eficaz. Para atender a essa necessidade, o governo brasileiro reestruturou e dinamizou o sistema nacional de assistência técnica e extensão rural através da criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), em 1973. Essa instituição representou um avanço significativo na produtividade através da pesquisa científica, reafirmando o crescimento e a modernização do país. As pesquisas tinham a finalidade de acelerar a expansão da economia capitalista. Foi implementado um projeto de treinamento de recursos humanos para que estes em oito anos estivessem aptos para exercerem suas atividades e em três anos houvesse a plena difusão entre os agricultores.

Em 1974, foi criada a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), vinculada ao Ministério da Agricultura. A política de trabalho da EMBRATER passou a ser executada pelas empresas estaduais de ATER nos estados. Dessa forma, cada estado passou ter a sua Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), a fim de atender regionalmente às áreas rurais. Houve grande expansão do serviço de extensão rural no país. Entretanto, como o papel dos extensionistas era condicionado à existência do crédito agrícola, os pequenos agricultores familiares que não tiveram acesso ao crédito também ficaram à margem do serviço de extensão rural. Por conseguinte, com o desempenho dos projetos, começaria um novo padrão de crescimento baseado no aumento de produtividade da agricultura brasileira que estaria em alta.

A partir dessa concepção ocorreu uma intervenção controlada no processo de produção agrícola, criteriosamente planejada e habilmente executada. A ação desenvolveu-se em duas dimensões convergentes: a primeira, sobre a infra-estrutura da produção, sobretudo em relação às sementes melhoradas, adubos e equipamentos; a segunda, sobre o controle de articulação dos produtores através da assistência técnica e orientação do crédito rural.

Para sustentar e difundir o modelo dessa agricultura, foi criado o técnico, aquele que passa a ser considerado como fonte única do saber e o portador do progresso. Essa base técnica alicerçava-se em uma forma de produção do tipo mineradora, que degradava os recursos sustentáveis por conta do desenvolvimento, extraindo as boas condições dos solos e do capital social das comunidades e regiões. Essa questão fica muito bem representada na expressão de um agricultor de Santa Catarina, quando diz “o extensionista sempre chega com a lingüiça pronta. Eles chegam e falam tudo. A reunião já vem preparada, prontinha. Eles não deixam o colono falar. Se falar já vem paulada por cima. A cooperativa é a mesma coisa. Colono só pode dizer é... é... é.” (FLECK, 2002).

A aplicação do projeto – Revolução Verde – modernizou a agricultura e trouxe inúmeras vantagens, como o aumento da produtividade dos cereais, o melhoramento genético, o uso de fertilizantes, a irrigação, a intensificação, o aumento da produção anual, a mecanização, a melhoria dos serviços públicos pelos governos, o estímulo ao desenvolvimento de agroindústrias, o aumento da demanda por fertilizantes, o maquinário, o intercâmbio de variedades entre os diferentes países e outros materiais e serviços.

Assim, provocou mudanças significativas não só nos arranjos comunais de emprego, devido às inovações nas técnicas, como também nas antigas relações de compromisso. Nesse tipo de relação, a manutenção de um numeroso contingente de trabalhadores dura enquanto convém aos grandes proprietários. Em face de uma nova oportunidade de ganhar dinheiro através da Revolução Verde, os grandes proprietários não hesitam em dispensar a participação ativa da massa do trabalhador rural e romper as relações clientelísticas de compromisso, provocando o desemprego e acelerando o êxodo rural.

O capitalismo no campo não só expulsou pessoas como também mudou as relações e o ambiente de trabalho, ou seja, a natureza começou a tornar-se artificial. Essa industrialização da agricultura é exatamente o que se chama comumente de

penetração ou de desenvolvimento do capitalismo no campo. Dessa maneira, as barreiras impostas pela natureza à produção agropecuária, gradativamente vão sendo superadas. É como se o modelo capitalista passasse a criar uma natureza que fosse adequada à produção de maiores lucros. (SILVA, 1980).

A agricultura, para atingir um estágio urbano de modernidade, integrou-se ao crescimento econômico geral, aumentando a produção e a produtividade, comprando e vendendo à indústria. Esse processo colocou a agricultura em plano secundário, introduzindo uma série de agentes econômicos, que crescentemente passam a ter um papel relevante nas relações mercantis e de produção. A formação da indústria química, além de produzir para a agricultura, cria uma nova noção de alimentos. Essa indústria, no final do século XX, transforma-se em uma peça chave do setor agrícola, porque os processos tecnológicos passam a determinar como trabalhar na agricultura, invertendo a lógica da base natural da produção.

A característica marcante do desenvolvimento do modo de produção capitalista na agricultura brasileira foi a introdução de uma tecnologia avançada, destinada desde o início à exportação. A produção agrícola foi incentivada e planejada para fora do país e os agricultores expulsos da terra pela pressão dos fazendeiros, dos madeireiros e dos mineradores por diversos fatores tais como: a negação de uma política agrícola de valorização dos produtos advindos da agricultura familiar; as condições mínimas de adotar ou de enfrentar as novas tecnologias como as máquinas de preparar a terra, de semear, de colher e de tirar o leite; e o uso inadequado dos pesticidas, causando doenças e mortes. (RIBEIRO, 1999).

Os efeitos da modernização começam a aparecer quando a repercussão desse modelo para o setor agrícola avança sobre o serviço do trabalhador rural. Além de fornecer matéria-prima para as indústrias, também oferece alimentos para as pessoas da cidade e mão-de-obra necessária para o processo de industrialização. Dessa forma, o modo de produção capitalista expandiu-se e consolidou-se, em virtude do capital ter-se apoderado não só dos meios de produção como também da força de trabalho do homem do campo.

As transformações capitalistas tornaram a produção mais intensiva, porque o sentido foi elevar a produtividade do trabalho, aumentando a jornada, o ritmo de trabalho das pessoas e intensificando a produção agropecuária. O desenvolvimento das relações de produção capitalista no campo realizou-se com a industrialização da

agricultura. O acelerado desenvolvimento agrário brasileiro, a partir dos anos sessenta, agravou ainda mais a miséria e a fome de expressivos contingentes da nossa população e proporcionou, além do acúmulo de riquezas nas mãos de poucos, o êxodo rural e o processo de diferenciação econômica entre as regiões brasileiras.

O conteúdo ideológico da modernidade na agricultura passa então a incorporar quatro grandes noções: de crescimento – visa ao fim da estagnação e do atraso através do desenvolvimento econômico e político; de abertura (ou do fim da autonomia) técnica, econômica e cultural; de especialização – exclui a polivalência e associa-se a um movimento que combina a produção em três níveis como o da dependência à montante, à jusante da produção agrícola e a inter-relação com a sociedade global; de um novo tipo de agricultor – o individualista, o competitivo e o questionador da concepção orgânica de vida social desenvolvida pelo conhecimento tradicional. (ALMEIDA, 1998).

O agricultor moderno utilizou-se de técnicas que revolucionaram toda a forma de produzir e ultrapassou os limites impostos pelo meio como a conservação dos recursos naturais para garantir a sua existência. A intenção de superar os limites naturais acelerou o processo de modernização da agricultura, sendo vista com bons olhos pelos economistas, que avaliaram esse fato como uma grande capacidade do capitalismo em transcender os limites do meio.

Na verdade, quem lucrou com a modernização da agricultura foram as indústrias, os bancos e os grandes proprietários de terra, porque os pequenos produtores que tiraram empréstimos para comprar implementos agrícolas não tiveram condições de pagá-los. Para efetuarem tal pagamento venderam sua pequena propriedade e passaram a trabalhar como meeiros, parceiros ou arrendatários. Muitos deles foram para as cidades, tornando-se sem-terra.

Essa modernização, além de substituir os fatores de produção, também incentivou o aumento na produtividade por unidade de terra na agricultura. Essa situação alongou-se até meados da década 80, na qual o crescimento do setor assentou-se na dicotomia produtos exportáveis/produtos de mercado interno. Esse desenvolvimento deveu-se principalmente a produção de alimentos.

As inovações não chegaram como um passe de mágica, alterando os métodos e os processos que vinham sendo praticados pela agricultura familiar. Um dos grandes pilares para essa inovação foi o projeto político empreendido pelo

Estado, o qual ofereceu um sistema de crédito rural com acesso ilimitado de recursos e taxas subsidiadas, que propiciaram a aceitação pelos agricultores dos pacotes tecnológicos que foram difundidos.

O início da década de 80 foi marcado por dois problemas. O primeiro foi a conjuntura internacional desfavorável caracterizada por uma crise externa de amplas proporções, como o fim da disponibilidade de financiamentos externos (quebra do México em 1982) e a expressiva elevação dos juros internacionais e/ou aumento dos preços do petróleo. O segundo foi a crise de financiamento do Estado, demonstrada na quase falência do Sistema de Crédito Rural e da própria crise externa. No plano global, a economia brasileira passou a ser submetida a políticas macro, que buscavam os baixos índices gerais de preços e o ajuste do setor externo.

A partir da década de 1980, o setor rural passou por ajustamentos políticos, econômicos, setoriais, globais e o progresso tecnológico. Esse progresso assentou-se não só na invenção de novas máquinas, de novos equipamentos, mas também no desenvolvimento e adoção de novos processos de produção tecnicamente mais eficientes. A produtividade é a medida mais comumente utilizada na mensuração do progresso tecnológico e da eficiência dos setores produtivos do país. As evoluções do conhecimento científico, as inovações tecnológicas e as formas institucionais têm sido consideradas elementos-chave para o entendimento do próprio desenvolvimento da agricultura.

O importante é que os ganhos de produtividade na agricultura, como em outros setores produtivos, dependem, em grande parte, da demanda por tecnologia, ou seja, da intensidade de utilização de um dado conjunto de conhecimentos existentes e disponíveis. A elevação da produtividade não é neutra do ponto de vista da alocação de recursos. As oscilações nas medidas de política econômica voltada para a agricultura podem condicionar um comportamento oscilante do produtor rural.

As maiores tragédias patrocinadas pelo ideário da Revolução Verde foram a desqualificação dos agricultores como produtores e cidadãos, a perda de conhecimentos que eram transmitidos de geração a geração e a não-consideração do trabalho agrícola familiar como detentor de um saber vivo e importante. Entretanto, muito contribuiu a escola rural enquanto disciplinadora de crianças e de jovens para o emprego assalariado nas fábricas e fazendas. Além disso, foi transmissora de uma visão de mundo que negava o trabalho e os saberes dos agricultores e das agricultoras. (KOLLING, 1999; ALMEIDA, 1998).

Diante desse contexto, a partir dos anos 80, devido principalmente ao término do crédito agrícola subsidiado, iniciou-se no país uma nova proposta de extensão rural, que preconiza a construção de uma *consciência crítica* nos extensionistas. O *planejamento participativo* é um instrumento de ligação entre os assessores e os produtores, com bases na pedagogia da libertação desenvolvida por Paulo Freire (2001), conhecida como fase do *humanismo crítico*.

Seus defensores afirmam que as metodologias de intervenção rural devem pautar-se por princípios participativos, que levem em conta os aspectos culturais do público alvo. A grande diferença de orientação entre as metodologias de extensão na era do *difusionismo produtivista* e na era do *humanismo crítico* é a questão da participação ativa dos agricultores.

Porém, apesar de haver uma orientação para seguir princípios participativos, a maioria das empresas de ATER continua com a mesma orientação básica: *incluir* o pequeno agricultor familiar na lógica do mercado, torná-lo cada vez mais dependente dos insumos industrializados, subordinando-o ao capital industrial.

O desafio dos órgãos de pesquisa, universidades e movimentos sociais é o de criar estratégias para colocar em prática metodologias participativas de ATER, que incluam os agricultores familiares desde a concepção até a aplicação das tecnologias, transformando-os em agentes no processo, valorizando seus conhecimentos e respeitando seus anseios.

1.3.2 Um novo paradigma: o desenvolvimento sustentável

A crise ambiental, provocada pelo modelo agrícola implantado no mundo a partir das décadas de 50 e 60, fez com que muitos cientistas, governos, organizações não governamentais e parte da população consciente buscassem alternativas de desenvolvimento que propiciassem ao meio ambiente a sua preservação e recuperação gradual e sistemática, tendo em vista a sustentabilidade da vida humana na terra.

No final dos anos 70, a pressão dos movimentos sociais internacionais, em defesa do meio ambiente, obrigou não só os ambientalistas e os pesquisadores como também os capitalistas, os industriários, os fazendeiros e os banqueiros a

repensarem o desenvolvimento econômico. Esse sistema requeria gastos a mais com energia para movimentar as máquinas, causando um desgaste maior do que a energia resultante do uso desses processos. A baixa eficiência energética que o modelo convencional apresentara pela sua elevada demanda por recursos naturais e energéticos, inclusive de fontes não-renováveis, passou a necessitar de um custo de energia externa maior para a produção de determinados produtos como, por exemplo, o milho. Esta energia, geralmente proveniente de recursos não renováveis, como os combustíveis, os fósseis e o fósforo, torna ineficiente o balanço energético.

A partir das mais variadas constatações, passou a surgir a noção de desenvolvimento rural sustentável, tendo como base o reconhecimento da insustentabilidade ou inadequação econômica social e ambiental do padrão de desenvolvimento das sociedades contemporâneas. (SCHMIDT, 1995). A preocupação ocorre por três motivos: primeiro, porque grande parte da opinião pública dos países ricos passou a questionar até que ponto os recursos naturais suportariam o ritmo de crescimento econômico imprimido pelo processo industrial; segundo, havia a dúvida se a humanidade resistiria às seqüelas do chamado desenvolvimento; e terceiro, aconteciam muitas injustiças sociais provocadas pelo crescimento tecnológico.

Em 1973, David Pimentel publicou uma avaliação energética de sistemas agrícolas convencionais nos EUA, considerada um estudo clássico. Os resultados mostraram um enorme custo de energia externa proveniente de recursos não renováveis, como combustíveis, fósseis e o fósforo. Essa pesquisa e outros estudos americanos passaram a comparar o balanço energético dos sistemas de produção convencionais com aqueles menos produtivos por unidade de área. Assim, entre 1974 e 1975, um estudo comparou o rendimento energético entre fazendas convencionais e alternativas em quilocalorias por hectare, constatando que o custo apresentado pelo sistema alternativo foi menor que o do sistema convencional.

Na agricultura, o qualificativo sustentável começou a chamar a atenção de um número cada vez maior de produtores e principalmente de pesquisadores norte-americanos. Por isso, em 1979, o secretário de Agricultura dos EUA, Bob Bergland, considerou que o Departamento de Agricultura desse país (USDA) deveria conhecer os impactos da agricultura convencional e a dinâmica da agricultura orgânica sobre a produtividade e o meio ambiente. Mediante essa preocupação, surgiu no Departamento de Agricultura um grupo interdisciplinar de pesquisadores incumbidos

de estudar a agricultura orgânica nos Estados Unidos e na Europa. No ano de 1984, foi criado no Conselho Nacional de Pesquisa dos EUA (NRC), um comitê para estudar os métodos alternativos de produção e seu papel diante da agricultura moderna. (EHLERS, 1999).

Nos anos 80, os efeitos perversos da agricultura moderna - degradação das florestas tropicais, chuvas ácidas, destruição da camada de ozônio, aquecimento da terra pelo *efeito estufa* - tornavam-se temas familiares para grande parte da opinião pública, principalmente, nos países ricos. Levantava-se, então, a questão sobre por quanto tempo os recursos naturais suportariam o processo de crescimento econômico imposto pela industrialização e se o gênero humano seria capaz de suportar os requisitos negativos do desenvolvimento. Surgia, assim, uma proposta alternativa de desenvolvimento – a noção de sustentabilidade.

Em 1987, esse ideal foi completamente difundido com o lançamento do Relatório de Brundtland, pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. No Brasil, esse relatório foi publicado sob o título de Nosso Futuro Comum. Esse texto chamava a atenção sobre as relações entre o meio ambiente e o desenvolvimento, propondo um novo olhar sobre o planeta, que além de ser sustentável fosse também capaz de garantir as necessidades das gerações futuras. O relatório foi uma preparação para a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (ECO-92). Após sua apresentação e defesa aos conferencistas, ele foi reafirmado.

No final da década de 80, surgiu uma nova literatura mundial sobre a agricultura, passando a fazer parte dela uma abordagem qualitativa - a *sustentabilidade.* Essa nova concepção atraiu a atenção de um número crescente de profissionais, pesquisadores e agricultores e fez surgir uma infinidade de definições sobre o termo.

O Relatório Brundtland definiu que

> O atendimento das necessidades básicas requer não só uma nova era de crescimento econômico para as nações cuja maioria da população é pobre, como a garantia de que esses pobres receberão uma parcela justa dos recursos necessários para manter esse crescimento [...] Para que haja um desenvolvimento global sustentável é necessário que os mais ricos adotem estilos de vida compatíveis com os recursos ecológicos do planeta, quanto ao consumo de energia, por exemplo [...] O desenvolvimento sustentável não é um estado de harmonia, mas um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do

> desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras. (ALMEIDA, 1998, p. 42).

Para compreender hoje o que se entende por agricultura sustentável, é preciso reportar-se a experiência norte-americana, uma vez que, além do berço do padrão convencional, essa é uma das nações que mais tem se preocupado com a sustentabilidade de sua agricultura.

Por volta da década de 80, a atenção dada à reestruturação da agricultura norte-americana foi despertada em função da consciência sobre a limitação dos recursos naturais, tanto em quantidade como em qualidade. Essa preocupação sobre a destruição dos recursos naturais reforçou a inviabilidade de manutenção do atual sistema produtivo agrícola para posterior utilização pelas gerações futuras.

Portanto, o desenvolvimento sustentável começou a fazer parte da pauta de discussões de organismos internacionais, como o Banco Mundial. A partir daí surgem diversos questionamentos tais como: por que será que esses organismos, que sempre se preocuparam apenas com o aumento da produtividade e diminuição dos custos, isto é, o lucro estão agora interessados em um desenvolvimento que seja sustentável? Afinal, o que é o desenvolvimento sustentável, ou melhor, o desenvolvimento de uma agricultura sustentável? O que é busca por um modelo eqüitativo? Todos pensam da mesma forma sobre o conceito de sustentabilidade e procuram os mesmos caminhos para a sua afirmação?

Dentre os diversos termos de agricultura sustentável, para Schmidt (1995), trata-se de em primeiro lugar saber sustentar o quê? Futuro comum de quem e para quem? São essas questões que geram o caráter polêmico em torno do termo. A fim de construir uma definição mais adequada, o Departamento de Agricultura dos Estados Unidos forneceu elementos que não estariam de acordo com uma agricultura sustentável:

> [ela não é] uma ruptura com a agricultura moderna;... [não é] outro nome para agricultura orgânica; [não é] somente para pequenos produtores;... [não é] somente para propriedades de criação animal;... [não é] um passo atrás;... [não é] uma panacéia para todos os problemas ambientais;... [não é] uma solução completa para todos os problemas de lucratividade agrícola;... [não é] uma solução para os problemas orçamentários do Departamento de Agricultura. (ALMEIDA, 1998, p. 47).

A concepção de *agricultura sustentável* abarca vários dilemas teóricos e práticos, aumentando as tentativas de defini-la. Muitos conceitos estão disponíveis, diferenciando-se mais pela ênfase em determinado aspecto, do que pela eliminação de algum elemento na conservação dos agroecossistemas. Pode-se dizer que todos transmitem a visão de um sistema produtivo de alimentos e fibras que assegure

> [...] a manutenção a longo prazo dos recursos e da produtividade agrícola; o mínimo de impactos adversos ao ambiente; retornos adequados aos produtores; otimização da produção com um mínimo de insumos externos; satisfação das necessidades humanas de alimentos e fenda; atendimento às demandas sociais das famílias e das comunidades rurais. (EHLERS, 1999, p. 103).

Evidentemente, esses são os motivos de dúvidas da utilização da noção de sustentabilidade, quando utilizada de maneira isolada a um setor econômico. Essa dúvida cresce ainda mais quando as atividades agrícolas encontram-se integradas pela indústria, pelos serviços e a divisão do sistema econômico, como é o caso da agricultura do final do século XX.

Na verdade, o desejo por um novo modelo tecnológico que não agrida ao meio ambiente deve-se ao grande descontentamento com os resultados da agricultura moderna ou convencional. O surgimento desse novo paradigma deixa claro que o modelo padrão de produção agrícola é insustentável.

Em virtude do debate americano sobre a questão da agricultura sustentável, a mesma ganhou uma série de definições, incorporando os seguintes itens: manutenção em longo prazo dos recursos naturais e da produtividade agrícola; mínimo de impactos adversos ao ambiente; retornos financeiro-econômicos adequados aos agricultores e as condições socioeconômicas da população em geral; otimização da produção das culturas com o mínimo de insumos químicos, o que significa compreender a dinâmica dos ciclos da matéria e da energia, pilares da produtividade ecológica; satisfação das necessidades sociais das famílias e das comunidades rurais; entre outros.

Em 1989, com a publicação de Alternative Agriculture (Agricultura Alternativa) pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos EUA, essas preocupações começaram a ser aceitas no meio científico, devido à análise feita sobre os impactos

ambientais. Entretanto, o discurso oficial do desenvolvimento sustentável, pronunciado pelos capitalistas, tem como referência apenas o meio ambiente. Não considera os seres humanos como integrantes e integrados nesse ambiente. É só uma carta de intenções que não altera as relações sociais de produções baseadas na propriedade privada da terra, nos meios de produção e na exploração da força de trabalho de homens, mulheres e crianças. Esse discurso define o desenvolvimento sustentável como "satisfação das necessidades de uma geração sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer suas próprias necessidades." (GUZMÁN, 1998, p. 21). Mas, para que isso aconteça é necessário que haja uma redução do uso de agroquímicos e de fertilizantes sintéticos solúveis, o controle da erosão, a rotação de culturas, a integração lavoura-pecuária e a busca de novas fontes de energia. (EHLERS, 1999).

A proposta liberal de desenvolvimento sustentável que vem dos representantes do capital não explica nem se compromete, porque hoje são os países ditos *desenvolvidos,* os que mais consomem, os que mais gastam energia e os que mais poluem o meio ambiente. Entretanto são os agricultores familiares os acusados de promover o desmatamento, de poluir as águas, de produzir erosão e desertificação pelo uso inadequado da terra, exigindo o controle sobre o que produzem os países pobres. (SILVA, 1999).

O liberalismo sempre entendeu o desenvolvimento subordinado à economia e tratou a natureza apenas como um bem de capital. O neoliberalismo tem radicalizado uma postura totalitária de naturalização das desigualdades sociais e da pobreza, manifestando absoluto desinteresse pelo que possa acontecer à maioria dos seres humanos ou ao planeta terra. A maior prova disso é a negativa dos EUA de assinar o acordo de proteção e preservação ambiental de Kyoto (Japão, 2001). A justificativa do Presidente Bush foi que as empresas americanas não poderiam abdicar de seus lucros.

A partir desse contexto, questiona-se quais gerações terão suas necessidades satisfeitas, quando se sabe que cerca de bilhões de pessoas no mundo, ou seja, um terço da humanidade, vivem na pobreza e passam fome.

Esse pretenso desenvolvimento a cada dia exclui do mundo da produção um número cada vez maior de trabalhadores e trabalhadoras, principalmente jovens, condenados a não terem terra, trabalho e direitos sociais. Em confronto com esse modelo, os movimentos sociais populares vão gerando, em suas práticas, algumas

alternativas de mudanças. Práticas que se movem na contramão do desenvolvimento capitalista. Pode-se enxergar e até começar a pensar que um projeto popular alternativo de desenvolvimento e de agricultura deva ser "socialmente justo, economicamente viável, ecologicamente sustentável e culturalmente aceito." (SILVA, 1999, p. 69).

Contudo, pode-se garantir que a agricultura moderna chegou ao final do século XX com fortes sinais de fragilidade. Em contrapartida, a idéia de *agricultura sustentável* surgiu dos anseios sociais por práticas que, simultaneamente, preservem os recursos naturais e forneçam produtos mais saudáveis, sem interferir nos estágios tecnológicos atingidos em relação à segurança alimentar.

A questão que agora se apresenta é construir um novo modelo de desenvolvimento rural consoante às preocupações e às necessidades contemporâneas tais como combater a exclusão de grandes parcelas da população rural e buscar o equilíbrio ambiental e a segurança alimentar, mantendo uma base econômica importante nos territórios rurais. O ideário da sustentabilidade deve contemplar as dimensões ecológicas, econômicas, políticas, sociais e educacionais (métodos científicos e o caráter interdisciplinar).

O desafio que se coloca é a necessidade de desenvolver uma nova base técnica para a agricultura, voltada à sustentabilidade. A agroecologia se mostra como uma consistente base científica para orientar essa escolha. Há milhares de exemplos e experiências, do Sul ao Norte do Brasil, que atestam ser um caminho – não o único – promissor, mas aquele que mais se aproxima da realidade vivenciada pelos agricultores. Para sua implantação, inicialmente, é preciso uma capacidade de compreender os processos agropecuários de uma forma integrada e sistêmica, possibilitando operar com base na compreensão dos agroecossistemas e extrair dos processos naturais e sociais as bases para uma nova agricultura.

Em meio a essa mudança de modelos de produção industrial que se processou sobre espaços e interesses predominantes urbanos, sucedem-se novas demandas sociais que se materializam através das ações globais tocantes à questão ambiental. No plano institucional, através de ações instrumentalizadas, movimentos ativistas pró-ambientais, agentes do Estado e organizações não governamentais impõem restrições e estabelecem mecanismos de controle a uma gama de processos produtivos. A questão da sustentabilidade, entendida como o uso racional dos recursos naturais de forma que se garanta a existência das

gerações futuras, passa a ocupar papel de destaque na agenda dos grandes acordos e nas negociações internacionais entre instituições e países. Trata-se de um reconhecimento, ainda que precário, do fato de que o espaço rural compreende especificidades próprias e que no momento encontra-se em mutação.

O mundo rural passou a ser subordinado a um novo e insustentável padrão de consumo, de caráter eminentemente urbano, definido pelas variações do mercado. O modelo neoliberal agrava e acentua aspectos negativos e amplia os danos à biodiversidade, a exclusão social, o extermínio cultural, a dependência das economias nacionais aos capitais especulativos, o abandono das políticas sociais essenciais à população, a desigualdade de gênero e a falta de perspectivas para jovens e pessoas da terceira idade.

A expressão dessa dinâmica revela que o mundo rural sofre processos de urbanização sob clara reestruturação dos modos de vida que tendem a integrar hábitos de consumo e de lazer característicos das grandes cidades. Nesse sentido, no continente europeu, especificamente onde se concentra a grande produção agrícola, o espaço rural dos países centrais passou a assumir outros papéis além daquele naturalmente destinado à agricultura. Em função de sua larga produção, a recuperação do rural em sua medida de valor se fez no sentido de conferir-lhe novos atributos, como a manutenção da paisagem, a reserva de biodiversidade, o espaço de lazer onde também se oferecem novos serviços, prestando-se para moradia, local de retiro, enfim, um *locus* passível de conter múltiplas funções. Essa preocupação do espaço implicou o surgimento de novas atividades laborativas, que demandaram por sua vez outros atores sociais.

Segundo Veiga (2005), a percepção desse fenômeno e a superação do foco estritamente setorial (agrícola) são exemplificadas não só a partir das reformas nos *fundos estruturais* de 1987, como também dos documentos O *futuro* do *mundo rural,* encaminhado pela Comissão Européia ao Conselho e ao Parlamento da Comunidade Européia em 1988, e a *Declaração de Cok* na conferência *A Europa Rural – Perspectivas de Futuro* em 1996.

Portanto, urge-se revisitar o conceito de desenvolvimento, com vistas a torná-lo operacional, buscar sua centralidade, já que a idéia está sendo contestada por dois ângulos distintos.

> Os autodenominados pós-modernos propõem renunciar ao conceito, alegando que o desenvolvimento tem funcionado como uma armadilha ideológica construída para perpetuar as relações assimétricas entre as minorias dominadoras e as maiorias dominadas, dentro de cada país e entre os países. Propõem avançar para um estágio de pós-desenvolvimento, e sem explicar claramente o seu conteúdo operacional concreto. [...] Estão certos, por suposto quando questionam a possibilidade do crescimento indefinido do produto material, dado o caráter finito do nosso planeta. [...] Não explicam muito o desemprego em massa e as desigualdades crescentes. Quanto aos fundamentalistas de mercado, implicitamente consideram o desenvolvimento como um conceito redundante. O desenvolvimento virá como resultado natural do crescimento econômico, graças ao efeito cascata. Basta aplicar a economia moderna, uma disciplina a-histórica e universalmente válida. (SACHS, 2004, p. 26).

Sendo assim, com o passar do tempo, a violência social e os danos ao meio ambiente, resultantes desse processo, obrigaram a humanidade a rever as concepções hegemônicas de desenvolvimento desde a revolução industrial. A destruição brutal dos recursos naturais fez com que a dimensão da sustentabilidade fosse incorporada ao discurso macroeconômico. A exclusão social, com os conflitos e focos de tensão dela resultantes, obrigou os planejadores a agregar a perspectiva humana ao conceito de desenvolvimento.

Começa a ficar claro que as dinâmicas locais de mudança rural são variadas e que não adianta tentar enquadrá-las em uma visão simplista. O território não é um, a simples base física para as relações entre os indivíduos. Ele possui um tecido social, uma organização complexa feita por laços construídos localmente, os quais vão muito além de seus atributos naturais. Uma rede de interesses, potencialidades e necessidades históricas e socialmente construídas precisam ser mobilizadas para a efetivação de processos de mudança social.

O desenvolvimento passa a ser entendido como um processo permanente de produção e reprodução de qualidade de vida para o conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras, para a população em geral. Um processo no qual a sustentabilidade ambiental, a eqüidade e a justiça social são tão importantes quanto a viabilidade e o crescimento econômico.

O desenvolvimento social é aquele que propicia as condições ou que cria um ambiente para que o desenvolvimento econômico a ele subordinado seja criador de riquezas que correspondam às demandas da maioria da população. Por sua vez, o projeto popular de agricultura sustentável está amarrado a um projeto de desenvolvimento social, cultural, econômico, que está sustentado em relações

democráticas e solidárias. Mas ele não está pronto. Ele vem sendo construído nos movimentos sociais populares, nas lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, em todo o país. Por isso, a escola básica do campo tem um papel estratégico na construção desse projeto.

1.4 Educação

No sentido amplo, educação é o processo concreto de produção histórica da existência humana. Freire (1993) entende que através da educação é possível ampliar a participação consciente das massas e levá-las a sua organização crescente. Brandão (1984) tem a educação como um processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida. Para Alves (1993), educar é desinstalar. O educador não é aquele que reproduz os sermões prontos e acabados, mas aquele que desperta consciência, motiva para a existência. Madalena Freire (1992) vê a educação sem desvincular conhecer e viver. Para Gadotti (1981), a tarefa do educador, nesta sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoas solidárias, organizadas, capazes de superar o individualismo, valor máximo da sociedade capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica capitalista, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico.

Educação é compreender e considerar que o cidadão não se forma sozinho, entendê-lo como fruto de um processo formativo que começa desde cedo, ainda na barriga da mãe, recebendo as marcas da cultura na qual irá nascer. E que esse processo tem continuidade no convívio familiar, no meio social, na rua, nas relações com a natureza, com o trabalho, com a cultura, com os movimentos sociais e, por que não, com a própria escola. Esta, porém, ao invés de dar continuidade a esse desenvolvimento, coloca-lhe inúmeras barreiras. Sua função, geralmente, está restrita à formação do cidadão para o mundo do trabalho e à socialização de conhecimentos diversos. Nesse entendimento, a função da escola passa a ser apenas a de fornecer ensino, e não a de dar continuidade à formação do indivíduo, transformando-se numa instituição sem vida e distante da realidade do aluno.

Nesse sentido, todas as relações estabelecidas da pessoa com o mundo, com os outros e consigo mesma são parte do processo educativo. No processo histórico de forjamento das pessoas, há intervenções educativas, que constituem uma prática social educativa. A educação básica é a mais significativa dessas intervenções.

Educação, no sentido estrito, é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas. São intervenções educativas no forjamento histórico e concreto do homem. Em nossa época, a forma mais conhecida de intervenção educativa é a escola. O centro, a razão de ser e o sentido dessa educação, como prática social, é a aprendizagem. O ato pedagógico é a relação interpessoal entre profissionais da educação e educandos, com o objetivo explícito de educar, de intervir no processo de aprendizagem. O objeto específico dessa aprendizagem é o conhecimento, portanto a compreensão, o conceito ou o sentido de conhecimento é fundamental e determinada para o ato pedagógico.

A escola é o espaço historicamente construído para a concretização da prática social da educação. Nesse sentido, ela é a intervenção intencional no processo histórico da produção concreta da existência humana. Portanto, o sentido radical e último da escola e sua prática é a repercussão social, o impacto e o significado concreto dessa intervenção. Num momento histórico de mudanças profundas, em que a dimensão efetivamente humana de todos e de cada uma das pessoas está sendo chamada ao palco da história, a intervenção educativa escolar se torna mais decisiva e fundamental.

As relações entre as pessoas, grupos e povos se fundavam no músculo ou na força, na capacidade de impor sua vontade, pelo seu poder de punição e castigo. Essa base de relação foi substituída pela riqueza, que além de potencializar e agigantar o poder, podia e pode premiar, pelo poder de recompensa. Essas bases de relação são desgastantes e perigosas, porque se esvaem na medida de sua utilização. O uso da força ou da riqueza implica a diminuição da sua posse. Quanto mais alguém as usa, menos as terá. Além disso, ninguém é tão forte a ponto de impor sua vontade a todos que quiser, pelo tempo que quiser e ninguém tem tanta riqueza que pode comprar tudo que for de sua vontade.

Com o avanço e evolução da humanidade, foi construindo-se o conhecimento como nova base da relação. Hoje *as guerras* são guerras subreptícias e complexas

pela informação, pelo *know-how* e pelo conhecimento. Este potencializa a força e a riqueza. A posse da tecnologia mais avançada é a garantia da qualidade e quantidade da produção. Portanto, o conhecimento é uma base mais avançada e superior de relação das pessoas com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Além disso, essa base não se desgasta com o uso. Quanto mais o conhecimento for usado, maior, mais denso e consistente ele pode ficar. Portanto, a humanidade está construindo uma base material de relação que não implica risco pela sua natureza, ao contrário da força e do dinheiro, cuja utilização pressupõe o *enfraquecimento* de quem se utilizava ou se utiliza deles.

Entretanto, com o avanço do conhecimento na base da produção material, a humanidade está construindo a exclusão social de um crescente número de pessoas. Vem crescendo o desemprego, a miséria, a marginalidade, o seqüestro, o uso de drogas. A humanidade fabrica a barbárie ou seu *suicídio coletivo.* O conhecimento como base das relações constitui uma real e objetiva oportunidade para a construção de uma nova sociedade, fundada num estatuto de parceria ou companheirice, uma vez que não traz consigo o risco de diminuição com seu uso.

A alternativa que se opõe à barbárie e ao *suicídio coletivo* implica a transformação estrutural da sociedade e da produção histórica de pessoas humanas não demitidas de si mesmas ou alienadas aos interesses objetivos da acumulação capitalista. Exige pessoas sujeitos de construção histórica e não predicados do senhor nosso deus capital.

Portanto, a escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirice oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objeto específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge. A função sócio-política da escola, hoje, é trabalhar completamente com seu próprio objeto de trabalho. Cabe à administração compartilhada da escola o acompanhamento, a vigilância e a orquestração dessa competência. Como educadores de apoio, os responsáveis pela administração devem garantir as condições e os amparos necessários para que, no ato pedagógico, na relação professor-aluno, os alunos ampliem seu conhecimento e, ao mesmo tempo, sejam produzidas, em todos e em cada um, as aptidões cognitivas e atitudinais necessárias neste mundo novo, humanamente cada vez mais exigente. (ASSMAN, 1998).

A educação nasce na tessitura do cotidiano, sendo um processo de apropriação e compreensão de um mundo sempre denso de significados. É ela que possibilita alargar as fronteiras com a descoberta de novos lugares e novos mundos – que, por sua vez, são capazes de despontar novos para a existência individual e coletiva.

Enfim, a concepção de uma educação baseada na vida concreta da comunidade não é o mesmo que tomar a realidade como início e fim do processo de conhecimento. O que se quer indicar é que ali está o ponto de partida para que o sujeito tenha possibilidade de transcender essa própria realidade, só que de maneira crítica e com capacidade de criar uma convivência coletiva na qual cada um tenha bem definida sua parcela de responsabilidade nos processos de construção de uma vida social justa, equânime, digna e solidária.

Para isso precisa-se de um redirecionamento na luta do campo que está sendo impressa sobre as forças sociais capitalistas e interferindo nas instituições públicas federais, estaduais e municipais, que é a construção de uma proposta de educação *no* e *do* campo devido às pressões, às ações empreendidas pelos movimentos sociais do campo, isto é, o exercício da cidadania por parte das massas populares. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

1.4.1 Síntese da legislação educacional no Brasil: uma visão histórica da educação rural

A história do Brasil, embora sem a ênfase devida, registra inúmeras ações empreendidas por diversas classes e categorias sociais em movimentos e lutas em prol da justiça, da igualdade e do fim de privilégios. Apesar de o Brasil ser desde o período colonial caracterizado por um tripé que tem como base econômica o latifúndio, a monocultura de exportação e o trabalho escravo, a educação rural não foi objeto de estudo das constituições. A falta de diretrizes, que salienta a falta de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo, que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização,

contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos trabalhadores do campo.

O modelo de desenvolvimento brasileiro, comandado pelas elites, passava a noção de que a população rural não precisava *aprender a ler e a escrever*, numa clara negação do direito de acesso e permanência na escola para a população do campo. Predominava também o entendimento de que *rural* era tudo o que sobrava do *urbano* e era sinônimo de *atraso*.

Apesar de ser um país de origem agrária, mesmo tratando-se de um sistema econômico caracteristicamente calcado no colonialismo, no latifúndio e no trabalho escravo, percebe-se que a educação rural não foi contemplada em diversos momentos das Cartas Magnas e das Legislações. Devido a essa realidade, faz-se necessário compreender sinteticamente, neste primeiro momento, a organização educacional segundo os períodos históricos da sociedade brasileira.

1.4.1.1 Período colonial

De 1530 a 1888, a antiga formação social brasileira foi hegemoneizada pelo modo de produção escravista colonial apoiado na exploração da mão-de-obra escravizada nativa, inicialmente, e africana, a seguir. A história da educação no Brasil começa em 29 de março de 1549, quando os jesuítas aqui chegam com a frota de Tomé de Souza. Logo após o desembarque, eles construíram seus colégios junto aos conventos, tornando-se os únicos educadores da colônia portuguesa da América até 1759, quando foram expulsos por ordem do Marquês de Pombal.

Os jesuítas, em matéria de educação, foram humanistas por excelência, procurando desenvolver nos seus discípulos as atividades literárias e acadêmicas que faziam o chamado homem culto de Portugal - a tradição escolástica, a obediência à autoridade, o desinteresse pelas ciências e o desprezo pelas atividades técnicas e artísticas. O ensino já nasce fragmentado, pois, baseado no modelo europeu, destinava-se aos índios através da catequese e do trabalho manual e aos filhos dos colonizadores para que aprendessem a ler, escrever e a receber a orientação universalista dos jesuítas. Sob o estigma do escravismo, os jesuítas implantaram um sistema educacional de caráter elitista, ao mesmo tempo

em que catequizavam índios para torná-los mão-de-obra submissa. A companhia de Jesus expandiu-se muito economicamente, pois os padres estavam educando a serviço da sua ordem e não a serviço do Estado. Então, justamente por esse motivo ocorreu a sua expulsão.

A saída deles fez com que a organização escolar fosse praticamente extinta até que chegasse a corte portuguesa ao Brasil em 1808. Meio século se passou sem que a colônia tivesse uma educação organizada.

Com a chegada ao Brasil de Dom João VI, imediatamente foram fundadas escolas, inclusive as primeiras faculdades (de medicina, economia e matemática superior). A primeira universidade brasileira somente seria criada em 1934 (até então só existiam faculdades esparsas). Nas colônias espanholas da América, existiam universidades desde o século XVI (a de São Domingos, criada em 1538, e a do México, fundada em 1551).

Nessa fase, a economia portuguesa estava em decadência, e a metrópole tinha por objetivo tirar o maior proveito da colônia para recuperar sua economia, através de um controle mais direto. Uma das medidas foi a ampliação do aparelho administrativo. Foram criadas as primeiras escolas públicas para preparar funcionários, usando, assim, a educação com vistas a formar mão-de-obra para suprir as necessidades da colônia.

O papel da educação, nesse período, sustentou-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Manteve-se a educação voltada a atender aos interesses da Metrópole até a expulsão dos Jesuítas e após isso ela direcionou-se para as humanidades e as letras. Diante das circunstâncias, a educação rural não recebeu nenhuma referência.

1.4.1.2 Período imperial

Inicia-se o século XIX com o sistema educacional praticamente inexistente. Com a vinda da família real, o sistema educacional brasileiro modifica-se para atender à aristocracia portuguesa e para preparar quadros para as novas ocupações

técnico-administrativas. Mais uma vez a educação é usada a serviço dos interesses governamentais.

O Plano de Educação de 1812, proposto no governo de Dom João VI, incluía como um dos dispositivos que no primeiro grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado, e, no segundo grau, todos os conhecimentos essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes.

Com a Constituição de 1824, de cunho liberal, mudou-se o discurso, mas a prática se manteve. O ensino liberal, baseado no modelo europeu, assume a responsabilidade pelo ensino fundamental, todavia continua a privilegiar a formação de bacharéis. Por fim, pelo Ato Adicional nº 10, o poder central delega às províncias a tarefa de educar no ensino fundamental. Na reforma de 1826, o Plano Nacional de Educação prevê que no 1º ano do 2º grau se dará uma idéia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida. Diante do contexto, a educação rural nem sequer foi mencionada.

Com a Lei Geral do Ensino Elementar de 1827, que vigorou até 1946, evidenciam-se os limites de organização escolar, não havendo distribuição de escolas por todo o território nacional, o que restringiu o acesso à educação para a maioria das pessoas, pois não havia recursos humanos nem financeiros bem como faltava amparo profissional.

De 1870 a 1894, a sociedade brasileira passa por um período de aceleradas mudanças com o desenvolvimento das atividades industriais. O contato com a Europa intensificava-se. Surgem propostas de mudanças para a educação, mas desvinculadas da realidade brasileira. Camargo (1979, p. 179) registra que

> [...] durante todo o período imperial, a educação seguia um modelo aristocrático, destinando-se à preparação de uma elite, e não ao povo, marcada fortemente pelo regime de economia patriarcal agrícola. A chamada instrução primária, de responsabilidade das Províncias, reduzia-se ao ensino da leitura, escrita e alguns cálculos simples, atingindo somente a décima parte da população em idade escolar. Havia total descaso pela educação popular e profissional. O trabalho da terra, o mecânico e o industrial eram reservados para os ignorantes e incapazes, [...].

Em continuidade, a reforma de ensino de 1879 estabelece que o ensino nas escolas de segundo grau constaria do desenvolvimento das disciplinas ensinadas no primeiro grau e mais noções de lavoura e horticultura. Dessa forma, as iniciativas mais consistentes de formação dirigidas às populações do meio rural se deram no ensino de segundo grau e superior.

Nesse contexto, evidencia-se o descaso dos textos constitucionais com a educação rural, demonstrando os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

1.4.1.3 Período republicano

A constituição de 1891 regulamenta a obrigatoriedade da escola primária e omite-se quanto a um sistema nacional de ensino, tanto para a realidade urbana como para a rural. Nessa fase, há a intenção clara de tornar os diversos níveis como *formadores* de mão-de-obra e não apenas *preparadores* para o ensino superior.

Embora o Brasil fosse um país de origem e predominância agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891. As diretrizes das Constituições de 1824 e 1891 salientam a ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania. Ao lado das técnicas arcaicas de cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, elas contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (SOARES, 2001).

A fase compreendida entre 1894 e 1920 é definida pelo processo de industrialização e reformas no ensino. Nela o capital estrangeiro começa a fluir no Brasil em proporções consideráveis, há uma sensível ascensão na vida. Nas primeiras décadas do século XX, deu-se a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro, tendo em vista o movimento migratório e a baixa produtividade do campo.

O progresso e o desenvolvimento, principais expressões da narrativa evolucionista, exigiam o fim do campo e do camponês, já que ambos eram

sinônimos de passado e atraso, como já foi mencionado antes. Em tal narrativa cabiam todos os matizes políticos, independentemente de capitalistas ou socialistas. Mas o que fazer com a vocação dos países então denominados subdesenvolvidos? Investir na agricultura e na produção e difusão do conhecimento técnico agrícola e, por meio desses investimentos, desenvolver uma mentalidade de respeito e valorização da atividade agrícola. Tanto a vocação quanto a forma de torná-la realidade são decididas já pelo novo centro hegemônico do ocidente no pós-guerra, os Estados Unidos. Não é à toa que os programas e projetos de educação rural sob o patrocínio de instituições norte-americanas tomam grande impulso a partir de então.

Nas décadas 20 e 30, a alfabetização é uma das reivindicações das classes populares e aparece como plataforma política dos discursos governamentais. Nesse período, começam a ocorrer as primeiras preocupações com a escola rural voltada para os interesses e necessidades da região, é o ruralismo pedagógico, cujo propósito relacionava-se ao aumento da produção e contenção do êxodo rural. No período desenvolvimentista do pós-guerra, à luz do paradigma modernizador, propunha-se uma adaptação da escola rural às novas exigências do desenvolvimento econômico.

Quando os poderes socioeconômicos intensificam o debate sobre o assunto, decide-se utilizar a educação como instrumento de controle para o crescente movimento migratório da população dos espaços rurais para os urbanos, proporcionar ocupação para os pobres das regiões rurais e urbanas e elevar a produtividade no campo. Em 1923, no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, os Patronatos prestavam-se ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores. Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*. Elas associavam educação e trabalho, superando a idéia que considerava essa atividade degradante.

Ainda durante a década de 30, sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, Governo de Getúlio Vargas, surgiram as Colônias Agrícolas, os Cursos de Aprendizado Agrícola – equivalentes ao Ensino Elementar – e o Curso de Adaptação, destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional.

A preocupação dos adeptos do movimento escalonovista [6] era vincular educação à mudança, objetivando levar a população rural a participar conscientemente nos processos de desenvolvimento e transformação das estruturas dos planos vigentes, desenvolver ações educativas de educação básica e para o trabalho, promover a participação das comunidades rurais. (CALAZANS, 1993).

O processo de industrialização instaura-se no Brasil. Em conseqüência disso e apesar das reformas, o quadro educacional continua elitista, seletivo, intelectualista, antipopular, com pouca preocupação com a formação do magistério. Também as atividades científicas são desvinculadas do ensino superior; a preocupação com o analfabetismo é apenas como forma de possibilitar maior participação política através de um mínimo de instrução; as verbas são insuficientes para a ampliação do ensino primário, médio e superior, ampliando, dessa forma, a rede privada.

O declínio das oligarquias e a crescente industrialização caracterizam o período de 1920 a 1937. Também nesse período, constitui-se o discurso de combate ao urbanismo e valorização da escola rural, como campo de experiência e ensino de processos agrícolas modernos, um discurso de diferenciação entre a escola de zona rural, de zona urbana e de zona litorânea, *o ruralismo pedagógico*. Idéias essas que já vinham em ebulição desde os anos 20, predominando uma escola rural típica,

- acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada (...) como condição de felicidade individual e coletiva;
- que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à *escola literária* que desenraizava o homem do campo);
- ganhando adeptos à *vocação histórica para o ruralismo que há neste país.* Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para os doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava. E, alguns casos, de matéria-prima importada. Antes da solidez da

[6] Surge devido à precária difusão do ensino e a responsabilidade por todos os problemas políticos, econômicos e sociais. Inicia-se, assim, uma intensa campanha contra o analfabetismo. Essa luta se transforma no decorrer dos anos 20 do século XX, quando aparecem os primeiros profissionais da educação, introduzindo as idéias de uma escola renovada e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino. (SAVIANI, 1984).

> economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor [...] (CALAZANS, 1993, p. 18-19).

A educação vinculada ao modelo político-econômico burguês não promove mudanças na tentativa de implantar a escola primária integral, o nível médio e o superior. Alguns educadores defendiam a idéia de reestruturar a educação e implantar reformas devido a denúncias dos graves problemas existentes na organização, através do Manifesto dos Pioneiros[7] da Escola Nova.

A partir do final da década de 30 até fins da década de 50, o ensino realizado nas áreas rurais era proposto com o intuito de contribuir para a fixação do homem no campo a partir das necessidades de uma determinada classe social, a elite oligárquica. Nas décadas seguintes, houve uma mudança no modo de conceber e nas expectativas, porque quem assumiu a demanda da organização de mostrar e reivindicar os seus direitos por uma educação adequada às necessidades rurais foram os movimentos sociais.

A educação pública brasileira toma contornos efetivamente nacionais nos anos 30, com a criação do Ministério de Educação e Cultura (MEC), cuja pedagogia passa a ser feita através de portarias. A educação passa a ser policiada e disciplinada pelo MEC, apesar do caráter liberal da revolução. Nesse período, adotou-se o progressivismo, inspirado em Dewey, Kilpatrick (pedagogos norte-americanos) e outros estudiosos da educação, uma linha tecnicista que buscava, antes de mais nada, a coesão social.

A educação rural, no Brasil, ganha importância política e ideológica depois dos anos 30, quando a migração para as zonas urbanas intensificou-se, sendo concebida como uma ameaça à harmonia e à ordem pública nas cidades que se complexificavam. As migrações indicavam uma possível baixa na produtividade do campo, problema que seria resolvido com a ampliação das oportunidades no mundo rural.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova denunciava, em 1932, a gravidade do problema educacional e anunciava as bases de uma alternativa capaz de

---

[7] "De modo geral, opunham àquela concepção de educação de poucos, discriminada e incapaz de dar solução aos problemas práticos, símbolo de elite, uma educação fundamental, universal e ao mesmo tempo voltada para o trabalho produtivo, através de uma comum a toda a população, tinham como melhor modelo a americana." (SA, 1979, p. 62).

solucionar os problemas mostrados, a Escola Nova de inspiração americana. A instauração da sociedade urbana e industrial, a modernidade apregoada pelos signatários do manifesto contrastava com a realidade estabelecida pelo ruralismo pedagógico que pretendia fixar o homem no campo, através de uma escola integrada às necessidades e realidades locais que garantisse esse propósito. A tarefa do professor seria convencer os alunos das virtudes da vida do campo, evitando que fossem seduzidos pela vida nas cidades. (MAIA, 1981).

A Escola Nova pretendia estabelecer através das escolas uma nova sociedade moderna e industrial, portanto não poderia ser no meio rural, haveria de ser na cidade. Portanto, o Movimento Ruralista e a Escola Nova, embora divergentes em determinados pontos, escolheram a escola como espaço para difundir suas idéias, empregando métodos mais atrativos que considerassem os alunos como seres ativos, aptos ao trabalho e ao mercado capitalista. Também se cruzam na fusão das práticas pedagógicas desenvolvidas conforme orientação dos gestores educacionais que, diante das dificuldades da época, tentaram formar os professores em serviço, na tentativa de concretizar no novo *espírito pedagógico* a conciliação entre capital e trabalho.

Na Constituição de 1934, a educação torna-se direito de todos e dever do Estado. Sua abrangência maior é o tratamento dos aspectos da educação marcados pelo Manifesto dos Pioneiros, que expressa a nova relação de força que se instalou na sociedade, a partir das insatisfações dos setores de cafeicultores, intelectuais, classe média e até massas populares urbanas. Essa constituição assegura, mesmo que de maneira ainda frágil, o financiamento para o atendimento escolar do campo como responsabilidade do poder público. O financiamento foi assegurado conforme o dispositivo no art. 156, parágrafo único, o qual diz que “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.”

As lutas ideológicas entre reformadores e tradicionalistas refletem-se no espírito de *acomodação*, pois não é dada ênfase ao dever do Estado na Constituição de 1937. Oficializa-se o ensino profissional aos pobres no contexto da indústria, legitimando a discriminação, mas não se traz proposições para o *ensino agrícola*. As reformas educacionais surgiram sempre como remendos. As escolas de formação comercial e industrial mantinham o dualismo na educação, havia necessidade de controle na expansão do ensino e o limite do acesso ao nível superior.

A legislação novamente não visualiza o sistema como um todo. No entanto, o art. 132 admite financiamento público para iniciativas que retomassem a perspectiva dos Patronatos.

Em 1938, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, passa a ser adotada uma concepção de currículos enciclopédicos e cria-se um corpo de administração educacional, com orientadores, inspetores, supervisores. O objetivo central seria o ajuste do comportamento individual ao ambiente social, afinado com as demandas do processo de industrialização em curso. Inaugura-se uma preocupação com a formação de currículos que estimulem hábitos sociais.

De 1940 até o final de 1960, a educação desenvolvia-se conforme o avanço das forças produtivas no meio rural, e por isso as escolas proliferavam, ainda que fossem precárias. As tentativas de fixar o homem no campo forjaram propostas de escolas coladas à realidade da produção rural. O ruralismo pedagógico propunha a criação de *clubes agrícolas* nas escolas e o Movimento escolanovista propunha a formação de *centros de interesse*[8] e *clubes escolares*[9] organizados e dirigidos pelos próprios alunos. Os clubes escolares, criados na forma de centro de interesse, foram concebidos segundo orientações e inovações da Escola Nova.

Os clubes agrícolas emergiram no pós-guerra como uma alternativa de formar professores e alunos para permanecerem no mundo rural, por meio da extensão rural. Separados das escolas rurais, ao invés de atuarem sobre os animais, a terra e as plantas, os clubes agrícolas pretendiam atuar sobre os jovens, formando uma nova mentalidade técnica mais preparada para garantir o aumento da produtividade do campo.

Gestores municipais, por meio do centralismo político, tentaram formar professores leigos em serviço, incentivando a materialização das novas propostas com relação ao ensino e a extensão rural sob a égide das novidades da Escola Nova e do ruralismo pedagógico.

O modelo escolar brasileiro, mais precisamente de 1942, começa a tomar para si a disciplina e a organização do ensino primário e médio. De 1942 a 1946, o

---

[8] Constituíam-se a partir de temas de interesse dos alunos reunindo as áreas mais importantes do conhecimento científico. (CALAZANS, 1993).

[9] Reuniam temas analíticos de diferentes áreas do conhecimento científico, exigiam que os desejos e a curiosidade infantis constituíssem fonte de construção do conhecimento científico. (CALAZANS, 1993).

Ministério da Educação decreta as chamadas Leis Orgânicas que passam a regulamentar o ensino nacional, definindo os programas mínimos e as diretrizes que deveriam nortear o desenvolvimento do ensino primário no país. O Decreto-Lei 9613/46 do Governo Provisório que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura.

> Art. 14. A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:
> (...)
> III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

De acordo com Whitaker e Antuniassi (1992), o ensino rural incorporou três características, as quais são: conteúdos focados no processo de urbanização e industrialização; privilégio de interesses de certas classes sociais, sem considerar a diversidade dos sujeitos sociais existentes no Brasil rural e no Brasil urbano, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida; e primazia de conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado.

Também nesse período, surgem programas de destaque, tanto sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura como dos Ministérios da Educação e da Saúde. A educação rural, sob o patrocínio de Programas norte-americanos, toma impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). A finalidade era tomar grande impulso com o slogan

> O progresso na nossa agricultura depende, em grande parte, da educação do homem do campo [...] Uma obra de educação rural não pode, portanto, ficar ‘adstrita’ ao ensino técnico nas poucas escolas distintas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura [...] (CALAZANS, 1993, p. 21).

Nesse período, ainda estava em vigência o *ruralismo pedagógico*, que foi uma tentativa de responder à questão social provocada pela inchação das cidades e

incapacidade de absorção de toda mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. Para lidar com essa ameaça permanente sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam ressaltar o rural da civilização brasileira e reforçar os seus valores, a fim de fixar o homem rural a terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural. (CALAZANS, 1979).

A educação desenvolvida pelo estado no meio rural até então não tem sido aquela que aparece em razão das necessidades das populações rurais, mas, sim, tem se caracterizado como a que se destina a essas populações. Um exemplo desse ideário é, na década de 1940, auge da industrialização, quando à educação caberia ensinar os meios de reconhecimento de seus próprios interesses e motivar a população à adoção de práticas novas, em particular a utilização de tecnologia.

A Constituição de 1946 assegura o direito de todos à educação; a descentralização política e pedagógica e a previsão de recursos mínimos à educação. Também retoma o incremento ao ensino na *zona rural* contemplado na Constituição de 1934, mas, diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento; fixa como um dos princípios a ser adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação; recupera a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo dessa obrigatoriedade as empresas agrícolas, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural.

Em 02 de janeiro de 1946, é decretada a Lei Orgânica do Ensino Primário sob nº 8.529/46. O objetivo desse ensino para as populações rurais era de uma escolaridade mínima não somente para o mercado de trabalho, mas também para as novas condições de sobrevivência e de relações decorrentes da urbanização. Tinha por finalidade um ensino rudimentar da leitura, da escrita e de números para algum cálculo muito elementar. O ensino primário estruturava-se em duas categorias: “o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; e o ensino primário e supletivo, destinado aos adolescentes e aos adultos.” (Decreto - Lei 8.529/46).

A partir da constituição de 1946 é instituída a Lei 8530/46, que passa a regular o ensino normal, vinculado ao ensino primário. Tendo como finalidades “prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar

administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância." (Decreto - Lei 8.530/46).

No final dos anos 40, Ralph Tyler estabelece os contornos da organização e desenvolvimento educacional que serão empregados no Brasil até os anos 80. Tyler propõe o tripé – currículo – ensino e instrução – avaliação, sugerindo o desenvolvimento sobre os aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação e sobre as inovações sugeridas pelas diferentes disciplinas. Novamente, a preocupação central é a definição de hábitos sociais e socialização de informações que pudessem servir de alavanca para a industrialização acelerada.

Após a Segunda Guerra Mundial, difundiu-se uma mentalidade de assistência técnica distinta do fomento. Essa nova modalidade de extensão caracterizava-se como *assistência técnica educativa*, ao contrário da assistência existente até então, que privilegiava os animais, a terra e as plantas, o novo modelo pretendia incluir os elementos culturais no trabalho educativo. Desde então a educação rural passa a ser compreendida através da separação entre escola rural e assistência técnico-educativa, duas dimensões de um só processo educativo. Enquanto o ruralismo pedagógico pretendia fixar o homem no campo através das inovações introduzidas pela Escola Nova, a extensão rural procurava elevar a produtividade e a qualidade de vida dos trabalhadores rurais. No final de 1940, diante do malogro de algumas experiências de extensão rural, começaram a surgir Associações de Crédito Rural (ACAR) dispostas a apoiar os pequenos proprietários rurais.

No início de 1950, são criados os primeiros clubes 4S gerando "as bases concretas do movimento extensionista e abrindo a possibilidade de atuar, ao lado da escola rural, sobre a juventude, ou seja, sobre a mão-de-obra rural." (GRILO, 1978, p. 118). Desse ângulo tratava-se de modificar a mentalidade do homem rural, tornando-o receptivo à modernização agrícola, superando seu atraso técnico e cultural, de modo a integrar-se à "sociedade capitalista de mercado." (CALAZANS, 1993, p. 28).

As Associações de Crédito e Assistência Rural prestavam assistência técnica e se propunham também a ofertar serviços educativos, realizando cursos de difusão técnica, de organização social ou de doutrinação no sentido de difundir inovações técnicas. Entre outras atividades, incentivavam a criação de Clubes 4S (Saúde, Sentir, Saber, Servir) clonados do modelo americano, os denominados Clubes 4H

(Head – cabeça; Heart – coração; Health – saúde; Hands – mãos). A sigla 4S, conforme o juramento prestado pelos jovens que integravam esses clubes, ganhava significados muito precisos tais como:

> Minha cabeça para SABER claramente
> Meu coração para SENTIR maior lealdade
> Minhas mãos para SERVIR mais e melhor
> Minha SAÚDE para uma vida mais sã
> Com meus 4S, meu lar, minha comunidade
> E minha pátria. (SILVA, 2001, p. 144-145).

A influência dos EUA aumenta significativamente na elaboração dos currículos. Era o período da Guerra Fria e a preocupação com o processo de urbanização e constituição de um mercado consumidor fundava a consolidação do bloco americano. A título de ilustração, em abril de 1956, o Brasil assina com o EUA o acordo que geraria o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE). Introduzia-se o modelo tecnicista nas escolas brasileiras e a estrutura curricular norte-americana. É o caso, por exemplo, da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), que, criada em 21 de junho de 1956 e incumbida de coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros, era patrocinada por organizações ditas de cooperação técnica diretamente ligadas ao governo dos Estados Unidos (IIAA, ICA, AID, Aliança para o Progresso etc.) ou ao grande capital monopolista americano – American International Association for economic and social development (AIA) e demais corporações, associações e fundações privadas (Fundações Ford, Rockefeller, Kellog etc.).

Em 1914, propõe-se a introdução do gerenciamento científico na conduta das nossas escolas. A preocupação central passou a ser o desperdício do tempo escolar. As escolas norte-americanas adotaram um modelo de linha de montagem. As salas de aula passaram a dividir-se por série (separando a sala de multisseriada, típica do meio rural); o dia escolar foi fragmentado em unidades temporais separadas de 35 a 45 minutos; o currículo foi hierarquizado por inspiração comteana, a qual tinha a matemática como a ciência do novo mundo (teoria geral do mundo), seguida pela física (ciência primeira), química, biologia, psicologia e outras ciências. Como se percebe, a estrutura proposta centrava-se no mundo industrial, na

formação de estruturas que formassem o operário-padrão em termos de conteúdo programático e na difusão de hábitos sociais, em especial, a disciplina e controle do tempo.

Uma revisão na história da educação rural possibilita localizar algumas das principais iniciativas governamentais na criação de programas e campanhas, dentre as quais, para citar alguns exemplos, destacam-se o Movimento de Educação Popular, criado em 1947; a Campanha de Educação de Adultos – Missões Rurais de Educação de Adultos; e a chamada década de implantação de programas nacionais em áreas rurais (1948-1957), na qual foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural, o Departamento Nacional de Endemias Rurais, a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural e o Serviço Social Rural.

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 30 e, mais sistematicamente, das décadas de 50 e 60 que o problema da educação rural passa a ser referenciado. Isso significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial, como comprova, por exemplo, a meta do governo Juscelino Kubitschek de desenvolver cinqüenta anos em cinco. As ideologias do progresso, que incluíam necessariamente a extensão do urbano, destroem a vocação agrícola de todas as gerações independentemente de ser em países de vocação agrícola ou não.

De 1953 a 1959, os professores recebem insistentes instruções sobre como proceder para se tornarem inovadores. Entretanto, a interpretação dada pelos gestores educacionais era bastante diferençada, ficava de acordo com as Secretarias de Educação de cada estado atender à regularização de ensino do MEC, através de orientação de Cartas Circulares enviadas aos professores mensalmente.

Os programas de educação rural, descritos pela CBAR, desenvolviam-se através de Centro de Treinamentos, Semanas Ruralistas e Clubes Agrícolas. Destacam-se, ainda, projetos integrados em áreas rurais, inspirados do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), tais como a Campanha Nacional de Educação Rural no período de 1952.

Nas décadas de 60 e 70, destacam-se o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIPMA), criado em 1963; o Programa Diversificado de Ação Comunitária do Mobral, com incursão permanente no meio rural (PRODAC); o

Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SOONAR), criado em 1976; o Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC), criado em 1965; e, ainda, o Projeto Rondon, implementado a partir de 1968. Pretendia-se, com essas ações, promover uma educação de base, ou seja, não limitada a um meio de alfabetizar por alfabetizar. O objetivo era preparar os indivíduos para participar do processo de mudança cultural.

A fim de implementar a hegemonia absoluta do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo, foi possibilitado, nos anos 1967 e 1969, uma nova Constituição. Ela repete os dispositivos das Constituições de 1934 e 1946, quando estabelece a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem o ensino primário gratuito aos seus empregados e os filhos destes que possuírem de 7 a 14 anos.

Segundo Calazans (1979), o relatório conclusivo de avaliação do ensino nas áreas rurais demonstrou, entre outros aspectos, que os programas implementados tão tardiamente nem sempre correspondem aos projetos políticos do sistema da época. Há, segundo a autora, um hiato significativo entre as decisões políticas, a formulação dos Programas e sua implementação.

1.4.1.4 A educação rural e as legislações educacionais

O sistema escolar brasileiro, do ponto de vista formal, necessitando de uma proposta de conteúdo comum obrigatório, ou seja, a universalização do ensino para todo o país, passou a ter necessidade de uma legislação que institucionalizasse os anseios de uma organização escolar organizada em diretrizes e bases para a educação nacional. A legislação reflete avanços normativos que vinham sendo buscados desde os anos 20 e que vão ser introduzidos na Lei nº 4024/61 e, posteriormente, na Lei nº 5692/71.

No entanto, esses avanços vão encontrar seus limites no próprio processo de organização da sociedade em bases desiguais. Nesse sentido, a democratização de oportunidades encontra sérios limites colocando em risco o ideal da universalização do ensino básico.

A extensão da escolaridade não é homogênea em todo o país, um grande contingente de alunos, principalmente nas regiões mais pobres, no meio rural e periferias urbanas às quais a rede escolar disponível não tem condições de atender ou atende de modo precário, entra na escola e não consegue completar os quatros anos mínimos de escolaridade.

1.4.1.4.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 é uma conciliação entre os projetos Mariani e Lacerda, resultado de uma longa discussão da questão sobre a educação, que já ocorreu neste país. Iniciada em 1948 com uma proposta de projeto de reforma geral da educação nacional por Clemente Mariani, esta foi acrescida do substitutivo de Lacerda com o debate da escola privada. Diante das fortes discussões com enfrentamentos por mais de anos em torno da escola púbica ou privada, o ensino no Brasil passou a ser direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada. A gratuidade do ensino, que fora conquistada constitucionalmente, fica sem explicação. O sistema educacional, além de contribuir para a reprodução da estrutura de classe e as relações de trabalho, também reproduz a ideologia da igualdade. Essa Lei, além de ser a primeira que vai tratar de todos os níveis de ensino para todo o território nacional, também sistematiza o ensino normal.

> Art. 53 – a formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
> - em escola normal de grau ginasial, no mínimo de quatro séries anuais, onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário será ministrada a preparação pedagógica;
> - em escolas de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo em prosseguimento ao grau ginasial.
>
> Art. 54 – as escolas normais de grau ginasial expedirão diploma de regente de ensino primário e os de grau colegial o de professor primário.
> Art. 55 – os institutos de educação além dos cursos de grau médio, referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.
> Art. 56 – os sistemas de ensino estabelecido os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

> Art. 57 – a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhe preservem a integração no meio. (Lei 4024/61).

Com relação à questão curricular, o Conselho Federal de Educação menciona as disciplinas obrigatórias e deixa em aberto para os estados e estabelecimentos de ensino a liberdade de incluir no currículo disciplinas optativas.

> Art. 40 – respeitadas as disposições desta Lei. Compete ao Conselho Federal de Educação, aos Conselhos Estaduais de Educação, respectivamente dentro dos seus sistemas de ensino:
>
> - organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de Português;
> - permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrar o currículo de cada curso. (LEI 4024/61).

O espaço oferecido pela legislação para aproximar o currículo da realidade não foi contemplado pela *escola normal*. As disciplinas que se identificavam com a cultura e o trabalho rural, especialmente conhecimentos referentes à vida e às práticas do homem do campo, não foram incluídas na grade curricular das escolas de *curso normal*.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no art. 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a *integração do meio*. Acrescente-se a isso o disposto no art. 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar o homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção do ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária. Conforme o “art. 31 – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.”

Portanto, não há nada que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo o povo brasileiro.

A educação em geral passava por um período revolucionário, vinha sendo pauta de longos debates sobre como organizá-la de modo a que viesse atender às peculiaridades da população que se encontrava fora dela. Esse período serviria como um meio do povo adquirir instrumentos de participação na luta pela emancipação da nação, mas foi abafado com o golpe militar de 1964, que rompeu o diálogo entre o governo e as classes trabalhadoras e populares, foi o verdadeiro *cala a boca* nacional. Abandonou-se a política nacional reformista para se adotar um modelo de desenvolvimento, que poderia ser chamado de tecnocrático-capitalista-dependente.

Os acordos do MEC com a United States Agency for International Development[10] (USAID), em 1964, através do regime militar, passam a orientar uma linha mais racionalista com o apoio direto da universidade de San Diego e Wiscosin, separando a prática da teoria curricular e enfatizando o ensino profissionalizante, a especialização docente e o planejamento. Esse é o período que se aproxima das concepções de uma educação taylorista.

Essas concordâncias abrangeram os mais diversos setores da educação brasileira, incluindo o ensino primário, médio e superior; a articulação entre os diversos níveis de ensino; o treinamento pedagógico de professores; a produção e divulgação de materiais didáticos. Esse modelo baseava-se na tríplice aliança entre multinacionais (capitalismo internacional), as empresas estatais (geridas pela tecnocracia militar e civil) e a burguesia local (capitalismo nacional). Por sua vez, essa tríplice aliança caracterizou-se pela promoção de um modelo de desenvolvimento marcado pela modernização de setores de infra-estrutura econômica (energia, comunicação, transporte e outros), pela concentração de renda nas classes altas e pela marginalização das classes populares. Cunha e Góes complementam, dizendo que

---

[10] USAID – United States AID – Agência norte-americana com a qual o Ministério da Educação e Cultura celebrou acordos para reordenação da educação nacional. “Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, ou seja, envolviam o ensino primário, superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção de livros didáticos.” (CUNHA; GÓES, 1987, p. 32).

> novos mecanismos foram desencadeados: a repressão se abateu sobre os intelectuais comprometidos com as reformas e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros. Não precisou procurar muito. À mão estava sua fonte de poder: A aliança para o progresso. (CUNHA; GÓES, 1987, p. 32).

Apesar do esforço de implantação da hegemonia norte-americana sobre o Brasil e toda a América Latina, inclusive claramente expresso em políticas como a Política da Boa Vizinhança do governo Roosevelt em 1932, não há, porém, no período que vai do fim da Segunda Guerra até o Golpe Militar de 1964, nenhuma tendência absolutamente hegemônica. De tal modo que muitos programas de Educação Rural serviam de instrumentos de difusão de ideologias inclusive opostas às pretendidas pelo governo americano.

Semeados numa sociedade em transição e marcada por extraordinária desigualdade social, tais projetos e políticas têm as mais diversas conseqüências, inclusive a de mobilizar as populações rurais, já vítimas da modernização no campo, contra os efeitos negativos que esta vem produzindo sobre as suas vidas. É o caso dos movimentos sociais que, articulados aos partidos políticos de esquerda ou à Igreja católica, vão produzir um estilo de educação e um tipo de saber bastante diferente dos pretendidos pelas necessidades imperialistas do governo americano, entre os quais se destaca a pedagogia de Paulo Freire que vai, depois, influenciar uma das tendências acadêmicas do estudo do rural: a da educação e movimentos sociais no campo. (DAMASCENO, 1993).

No plano da política educacional, o regime militar orientou um processo que culminou com a edição da Lei 5540/68 que veio atender às novas necessidades do capitalismo, como o aprofundamento do desenvolvimento por intermédio da implantação de indústrias de base, as quais exigiam uma qualificação profissional afim com um sistema organizacional complexo. Assim, a reforma buscou atender às demandas das camadas médias, buscando manter o s*tatus quo* do capitalismo e suprir as suas carências.

A educação rural, na década de 1970, foi marcada pela transformação social, expressa nas alterações ocorridas nas relações de trabalho. Essa modificação na dinâmica da zona rural exigia mais uma vez que seus moradores se adaptassem ou interagissem com o que representava o novo.

> O desenvolvimento rural das duas décadas (60 e 70) torna-se, assim, um instrumento ou meio para provocar mudanças sociais na realidade rural. A mudança social é definida como toda modificação nas relações sociais existentes no meio rural que possibilite a melhoria das condições materiais e, especialmente, da participação política e institucional dos grupos menos privilegiados. (CALAZANS, 1993, p. 37).

1.4.1.4.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692 que fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e estabelece outras providências. Todavia, o Estado não tinha condições de fazer grandes investimentos em educação, tal como a abertura de mais vagas para o ensino superior. Tomou, então, duas atitudes para resolver o problema: permitiu a expansão do ensino superior privado e promoveu a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, para conter a procura de vagas no ensino superior, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71. O objetivo geral era de "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania." (LDBEN 5692/71).

Entretanto, *a profissionalização* proposta na Lei nº 5692/71 não atingiu os objetivos pretendidos, surgindo assim uma nova diretriz, a Lei nº 7044/82 (conhecida com a lei da *reforma da reforma*), que retirou o caráter obrigatório dos cursos profissionalizantes, introduzindo a alternativa de um segundo grau chamado *preparação para o trabalho.* Essa lei não trouxe modificações significativas, ao contrário, pela sua amplitude, indefinição e caráter ambíguo da expressão continuou não atendendo às reais necessidades da clientela escolar, mas, sim, aos interesses de um Estado não comprometido com a educação.

Nesse panorama, a educação escolar é voltada para os saberes da sociedade que vai compor e ocupar os espaços e processos de industrialização. O processo de modernização da agricultura brasileira – conservador, parcial, excludente e insustentável – que foi genericamente chamado de *Revolução Verde* - acelerou a exclusão social e a degradação ambiental no campo, utilizou o padrão tecnológico adequado para romper com a cultura organizativa dos agricultores,

integrou as famílias rurais a novas formas de racionalidade produtiva, mercantilizou a vida social e fragilizou os processos cooperativos e solidários existentes no campo.

A nova metodologia de educação serviu para propagar as novas fórmulas de fazer a agricultura familiar desenvolver-se através de pacotes de insumos artificiais. Os conteúdos perpassados pelos currículos vão preparar profissionais numa visão tecnicista, porque vai ocorrer certa centralização da organização curricular. A Lei propõe no art. 4º que

> os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos, às diferenças individuais dos alunos. (LDBEN 5692/71).

Apesar de a parte diversificada se direcionar as peculiaridades locais e regionais, percebe-se que os conteúdos das matérias estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação nada tem a ver com o trabalho e a vida do homem rural. (GRITTI, 2003). Dos conteúdos listados, apenas dois avizinham-se das práticas rurais, por exemplo, “construções de açudes e barragens, e Organização Agrícola”, temas, estes, que se aproximam mais da prática da grande propriedade rural do que da pequena. (ANEXO da Resolução CEE 97/72). Dessa forma, mais uma vez os conhecimentos produzidos pelos agricultores são deixados de lado e passam a ser substituídos por fórmulas prontas de como plantar e colher.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, na Lei, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Ela propõe o ajustamento às diferenças culturais, a adaptação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional na Lei 4024/61.

O reconhecimento da problemática do êxodo caracterizava o meio rural, uma vez que se até 1950 havia um trabalhador em agropecuária para cinco habitantes, três décadas depois esse número passou para um trabalhador para nove habitantes. Esse aumento de habitantes por trabalhador trouxe reflexos negativos para o país e, conseqüentemente para a sociedade, o que levou o Governo a considerar como

uma das prioridades do III Plano Nacional de Desenvolvimento de 1980-1985, o setor da agricultura. Para dar conta de atender às prioridades estabelecidas no Plano, tornou-se necessária a formação de recursos humanos que pudessem atuar como agentes de mudanças nas estruturas rurais. Mesmo assim, os sucessivos planos e programas não conseguiram estabilizar a economia, resolvendo os problemas da má distribuição de renda e do abandono da agricultura. Só aceleraram os conflitos pela busca e obtenção da terra, devido à falta de uma política agrária e agrícola.

Embora o problema da educação no Brasil não fosse apenas do meio rural, a situação tornava-se mais grave, pois, além de não ser considerada a realidade onde a escola está inserida, a mesma sempre foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais e sem continuidade, com ações clientelistas e justapostas.

Ao longo das duas últimas décadas do século XX, foi consolidando-se entre as pessoas comprometidas com a educação para o meio rural um sentimento da necessidade de uma educação diferenciada, que atendesse aos anseios dos jovens rurais e suas famílias, a partir de idéias defendidas por pensadores como Paulo Freire e outros. A redemocratização do país exigiu uma nova Constituição Federal. Após a ditadura militar, período durante o qual as políticas industriais e agrícolas mudaram completamente a face do país, são outros os problemas e questões que se apresentam tanto para o rural quanto para a educação rural. É também durante esse período e já em conseqüência da influência do sistema educacional americano sobre o brasileiro que os primeiros programas de pós-graduação em educação são fundados; e surge também uma pesquisa mais sistemática sobre a educação brasileira, inclusive motivada pelas associações nacionais de pós-graduação e pesquisa que proliferam a partir dos meados de 1970.

No final dos anos 80, generalizou-se uma crise econômica, social e política decorrente “essencialmente de esgotamento do modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro centrado na industrialização por substituição, implantado a partir da década de 30, tutelado por um Estado forte financiado pelo Estado e pelo capital estrangeiro.” (BRUM, 1991, p. 273).

Nesse período, o campo econômico do Brasil continuava com a sua dependência de capital e investimentos externos. Agravava-se a situação de

pobreza da população brasileira, decorrente do modelo altamente concentrador de renda. São graves os problemas sociais daí decorrentes.

O Brasil, em 1985, passa a ser governado por presidentes civis. Não ocorre uma ruptura, mas, sim, uma passagem de governo, em que os militares se retiram e, mediante eleição indireta, o Congresso elege o presidente que vai coordenar o processo de redemocratização, que culmina com a promulgação da Constituição em 1988.

1.4.1.4.3 Constituição Nacional/1988

Em outubro de 1988, foi promulgada *A Constituição Cidadã*, assim denominada por alguns estudiosos, a qual estabeleceu em seu artigo 205 que

> a educação é direito de todos e dever do estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em seguida, esclarece no artigo 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber conviver;
> III - o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado, regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união;
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade.

Esse artigo da constituição brasileira e o anterior são claros e objetivos no que concerne aos deveres do Estado para com a educação pública. O mesmo ocorre em relação à saúde e às despesas, encargos que devem ser cobertos pelo salário mínimo. O discurso foi eficiente, mas o cumprimento, transferido.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo na Carta Magna/1988, ela possibilitou às Constituições estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

A constituição estabelece no art. 62 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), criado nos moldes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1991 pela Lei 833l5 de 23/12/1991 e regulamentado pelo Decreto nº 566, de 10 de junho de 1992. Mediante lei específica, reabrem as discussões sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

O SENAR é uma instituição de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e dirigida por um Conselho Deliberativo, de composição tripartite e paritária, composto por representantes do governo, classe patronal e classe trabalhadora. Seu principal objetivo é organizar administrar e executar, em todo território nacional, a Formação Profissional Rural (FPR) e a Promoção Social (PS) de jovens e adultos, homens e mulheres que exerçam atividades no meio rural.

Na verdade, os legisladores da constituição não conseguiram o devido distanciamento do paradigma urbano. Encontraram na palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade, às condições de vida do campo.

Os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo influenciaram decisivamente na elaboração dos artigos 208 e 210 da Carta Magna - 1988, inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado ao conjunto da sociedade.

A década de 90, no Brasil, inicia-se com a economia estagnada, a acentuação dos problemas sociais e o desencantamento da população, que, após duas décadas de regime autoritário, vê frustradas as promessas de mudanças.

O modelo econômico de substituição de importações, desde sua implantação, no pós-guerra, passou por sucessivas fases até seu esgotamento. Tem-se, então, um novo projeto econômico, definido como projeto neoliberal de sociedade, cuja característica principal é a supremacia do mercado, que vai regular a sociedade, não o seu inverso.

É esse contexto neoliberal, no qual o sistema educacional transforma-se em mercado educacional com a atribuição de transformar cidadãos em consumidores, que deu origem à nova LDBEN nº 9394/96. Dessa forma, a Lei se concretiza sem a participação da sociedade. São os técnicos do MEC que a elaboram, substituindo o Projeto de Lei discutido e construído durante seis anos com os mais diversos segmentos da sociedade.

1.4.1.4.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96

A LDBEN/96, em seu artigo 1º, define a educação brasileira como

> aquela que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, do ponto de vista legal, parece que apenas os *processos formativos* supracitados são reconhecidos como *educação.* Não há referência aos métodos de ensino, que deveriam funcionar como pontes, trazendo para dentro da escola os processos em questão. O resultado é a longa distância entre a lei e o que de fato se desenvolve em sala de aula.

Resumidamente, alguns tópicos importantes, como a organização curricular, continuam centralizados, cabendo à União a definição do currículo para todos os sistemas de ensino. A União, tomando para si a competência de definir o currículo para todos os sistemas de ensino, deixa clara a idéia de um currículo único em nível nacional. Conforme o art. 26,

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade da cultura, da economia e da clientela. (Lei 9394/96).

A LDBEN/96, ao instituir os conteúdos curriculares da educação básica, encaminha as seguintes diretrizes: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; orientação para o trabalho.” (LDBEN/1996).

Com referência ao ensino de primeiro grau (ensino fundamental), ela projeta o caminho futuro para a escola de tempo integral, como algo que a sociedade irá exigir (Darcy Ribeiro toma como modelo os CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública). Segundo o art. 34 §2º, o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. A escola de tempo integral, além de proporcionar a educação propriamente dita, suplementa outras carências da classe trabalhadora de menores recursos, como a alimentação, por exemplo, enfim, a transformação do homem – objeto em sujeito participante, em móbil da história, em indivíduo capaz de exercer plenamente a cidadania.

O autor também aponta que a Lei trata a aprendizagem do aluno como resultado de uma atividade chamada *de ensino,* em primeiro lugar, porque não se trata de uma decorrência necessária, e, em segundo lugar, porque não é de uma situação *de ensino* que resulta a aprendizagem. As teorias que postulam essas visões de ensino estão ultrapassadas, pois refletem o ambiente equivocado do treinamento, que vem de fora para dentro, de cima para baixo. As modernas teorias acentuam o papel central e insubstituível do esforço reconstrutivo do aluno, ainda que sob orientação de um professor e na órbita de um contexto social. A Lei diz que “todos os níveis educacionais são tomados como ensino, inclusive o superior; os sistemas educacionais seriam todos de ensino; a questão da qualidade está referida ao ensino.” (DEMO, 1998, p. 71).

Isso põe em evidência o *conhecimento adquirido*, nos moldes da *educação bancária*, contrariando as teorias modernas que consideram o processo ensino-aprendizagem como agente de *reconstrução do sujeito*. A aula, como assegura a

pedagogia progressista, já não pode ser tomada como didática geral. O mais importante são os ambientes instigadores da aprendizagem e a presença de professores capazes de reconstruir conhecimento com o esforço individual e permanente do aluno.

Demo (1998, p. 95) afirma que “o atraso brasileiro não se deve exclusivamente à economia, mas também à educação, e o resgate completo do professor básico é a premissa inicial que leva à solução deste problema.”

No entendimento de vários analistas, como Demo (1998), a LDBEN/1996 apresenta uma visão obsoleta, não permitindo que se vislumbre mudanças radicais com relação à teoria e à prática. Fundamenta-se em duas vertentes analíticas: “a visão de que a educação não ultrapassa a do mero ensino como regra, e o texto está enredado numa verdadeira ‘salada terminológica’, redundando em linguagem e postura ultrapassada, no todo.” (DEMO, 1998, p. 68).

As modificações posteriores não chegaram a corrigir as distorções históricas. A educação brasileira surgiu como instrumento consciente das classes dominantes, de reprodução ideológica, de sua concepção de mundo e de defesa de seus interesses. Seu papel foi e continua sendo o de transmitir às novas gerações a cultura das gerações anteriores. Os educandos, aprisionados no modelo de educação bancária, são impedidos de refletir criticamente, de questionar a estrutura social, a ideologia dominante, os fatores que contribuem para a desigualdade entre as classes, para a injusta distribuição da renda, para os contratos desses regionais.

As transformações radicais que se faziam necessárias ao sistema de ensino brasileiro não aconteceram, nem mesmo com o advento da república. Os ensaios reformistas não chegaram a introduzir alterações substanciais no sistema. Para se ter uma idéia de como é vista a educação no Brasil, basta lembrar que uma das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou no congresso em 1945, somente sendo aprovada dezesseis anos depois, em 20 de dezembro de 1961. Se esse é o panorama da educação urbana brasileira, para a qual o Estado ainda volta alguma atenção, o que se poderá dizer da educação rural, do atendimento às populações residentes no campo?

Nesse contexto, os movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais se organizaram e passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo, conquistando como um marco histórico a Constituição de 1988 que abriu caminhos para a sociedade discutir como seria a escola voltada aos

interesses do campo. O que foi assegurado nos artigos 208 e 210 da Carta Magna, inspira o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que estabelece:

> na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua *adequação*, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 73).

A Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação para os próximos dez anos, prevê em seus objetivos e metas "formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do aluno e as exigências do meio." O eixo da flexibilidade que perpassa a LDBEN remete ao art. 23, o qual desvela a adesão da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

> [...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96 encaminhou a perspectiva de consolidação de um novo modelo, ao anunciar a oferta de uma *educação básica* para a população rural.

Em 1997, o Ministério da Educação formula os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - para o ensino fundamental. O documento introdutório reconheceu a existência de mais de 280 mil docentes atuando na zona rural, parcela significativa dos quais não possuía habilitação específica e sequer formação escolar básica completa. Ao definir a natureza e objetivos dos PCNs, o documento adota o pressuposto de que há conhecimentos socialmente necessários à formação de todo

cidadão, independentemente de condição territorial, cultural ou socioeconômica. Apesar do reconhecimento da diversidade, os PCNs não consideraram as especificidades do campo, mencionadas episodicamente como fator a ser considerado na adaptação dos temas transversais ou na *adequação* dos critérios de avaliação.

Na década de 1980, os *movimentos sociais do campo* ganharam mais força e visibilidade. Ao se articularem, trouxeram a discussão sobre as características da educação do campo, marcada não somente pela história da precarização das escolas rurais, mas também pelas especificidades de uma realidade social, política, econômica, cultural e organizativa complexa, que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos como povos de diversos pertencimentos étnicos, raciais e culturais.

Sendo assim, em 1995, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995, para definir através da Câmara de Educação Básica (CEB) a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

1.4.1.4.5 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002

A educação do campo é uma proposta construída a partir de um processo da *práxis,* como lembra Paulo Freire, frente às persistentes omissões, lacunas ou ao tratamento inadequado das necessidades educativas singulares da população do campo.

O período de 1979 a 1984 marca o início da retomada da luta pela terra no Brasil, através de ocupações e de acampamentos realizados especialmente nos estados do RS, SC, PR, SP e MS. No Brasil, embora as leis e reformas tivessem no seu corpo, objetivos e fins para proporcionar uma mudança estrutural nas bases sociais, isso sempre foi muito ilusório, havendo constante desvinculação entre a teoria e a prática. Além desses fatores, existia a ânsia de buscar soluções para o problema das crianças acampadas e sem escola, *o que fazer com elas?* No primeiro acampamento realizado em Encruzilhada Natalina no ano de 1981, foi percebida a necessidade de ampliar a luta pela terra, buscando também a educação e a escola

como direitos sociais que delimitam a cidadania. O grande número de crianças presentes no acampamento exigiu que se deixasse no passado

> [...] a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem-terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola. (CALDART; SCHWAAB, 1991, p. 86).

A escola passou a ser vista como algo por que lutar por dois motivos: por ser necessária, uma vez que as crianças são presenças que não se pode ignorar e porque os assentados passaram a compreender que a ela é um direito de todos.

Em 1983, começou a funcionar a primeira escola no assentamento de Nova Ronda Alta no Rio Grande do Sul. A partir desse instante surgem as primeiras preocupações com relação ao tipo de ensino que deveria ser desenvolvido nessa nova realidade: os acampados e os assentados.

Diante desse contexto, em janeiro de 1984, organiza-se, como movimento social na luta pela Reforma Agrária, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Em 1985, ocorre o I Congresso Nacional do MST, que, além de tratar temas sobre definições organizativas internas do MST, também debate sobre educação. Foi no período forte da repressão política aos movimentos sociais e à luta pela terra de 1989 até 1994 que ocorreram fecundos avanços organizativos do MST e elaboração de propostas pedagógicas para a educação.

As organizações sociais representadas pelos movimentos populares, acrescidas do meio acadêmico, das organizações governamentais e não-governamentais, entendem que a demanda do meio rural por educação não podia limitar-se ao ato de levar escolas para o campo e passam a desenvolver ações. Em 1987, é criado o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, em um encontro no Espírito Santo que reuniu representantes de sete estados brasileiros. Nesse encontro, foram formuladas algumas questões tais como: “o que queremos com as escolas de assentamentos?”, “como fazer a escola que queremos. Há necessidade de renovar a escola que já existe, é necessária outra escola que transmita outro saber?” (STÉDILE, 1997, p. 228). Até então as constituições não tinham proposto diretrizes para um ensino que permitisse ao aluno desenvolver a

cultura do campo. Pode-se dizer que o aspecto qualitativo da luta pela educação significa melhorar a qualidade de ensino de forma a entender as necessidades do campo.

O plano da educação foi avançando e, no final de 1996, o Coletivo Nacional do Setor de Educação/MST decidiu pela criação de Comissões específicas em todos os estados que tinham regionais do MST. Seguindo a trajetória dos debates e das conclusões, a tarefa da educação assumiu dois caminhos, os quais são a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia. As propostas firmadas através dos relatórios em encontros e nas conferências por uma proposta pedagógica emitiram um novo olhar sobre o campo, passando a exigir políticas públicas e expressões como *campo e educação básica*[11]*,* públicas para garantir o direito à educação e a uma educação que seja *no* e *do* campo, visto que a relação organizativa da luta pela terra estava ligada de tal forma à educação que ambas se reforçam no processo da reforma agrária. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

A *educação básica* do campo significa a luta popular pela ampliação da escola pública, desde a educação infantil (de zero a seis anos), embora a legislação atual garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental. Por isso, começa a ser incorporada na cultura do campo a idéia de que todos devem estudar, pelo menos até a conclusão do ensino médio.

Diante desse contexto, a sociedade brasileira, através de seus segmentos organizados do campo, procura reagir à falta de um plano educacional que leve em consideração as especificidades do campo. Assim, passa a lutar pela ampliação dos direitos sociais, escola pública, pelo direito de se tornar cidadão e de viver como ser civilizado. (ANDRADE, 1997).

Na tentativa de desenvolver uma pedagogia voltada à problemática do meio rural, em julho de 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Brasília. Nesse encontro, começaram a materializar-se as idéias que vinham sendo debatidas e experienciadas desde 1987, passando a ser articulado e, posteriormente, criado oficialmente, por Portaria do

[11] Termo que passou a ser emitido pelos movimentos organizados do campo. (CALDART, 1995, 2000).

Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), publicado no Diário Oficial de 17/04/1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA[12]).

Os trabalhadores sem-terra, reivindicando a sua condição de cidadãos, exigindo mudanças qualitativas em suas vidas, como ressalta Martins (1993 *apud* ANDRADE, 1997, p. 244), "[...] querem a reformulação das relações sociais e ampliação dos direitos sociais." Entre esses direitos está o da educação escolar, sendo pensada como um dos instrumentos mais relevantes para a formação do trabalhador da terra, tendo ele direitos iguais a todo e qualquer cidadão.

O aprofundamento do diálogo com os outros movimentos sociais do campo e o contato com as experiências inovadoras que estavam acontecendo no interior das comunidades rurais ajudaram os sem-terra a formularem os princípios de uma escola voltada ao Projeto Popular de Desenvolvimento Rural. Esses princípios filosóficos e pedagógicos ficaram embasados na *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em 1998.

A trajetória dos movimentos sociais do campo por uma educação demonstra pelas suas experiências que não há como se pensar em escola sem reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios, "[...] hão de se entender finalidades e objetivos da educação, desde os políticos e cívicos até os pedagógicos e didáticos: são as diretrizes da política educacional, seja exercida por quem quer que o faça, em iniciativa pública ou privada." (SILVA, 1998, p. 13).

As lutas empreendidas através de encontros, seminários, congressos e caminhadas estaduais e nacionais levaram os movimentos a terem um reconhecimento não só pelo meio acadêmico como também pela sociedade civil e pelos políticos.

A estrutura escolar era construída com base na Legislação maior, a LDBEN, esta, por sua vez, estabelecia um modelo único de política educacional, indiretamente, privilegiava a realidade urbana. Com relação às emergências do campo, recomendavam *adaptar* as escolas, os currículos, os conteúdos, os calendários. Através do termo *adaptação* supõe-se que as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do

[12] O programa propõe desenvolver ações educativas em diferentes níveis de ensino para atender às demandas sociais por educação nos assentamentos da reforma agrária, a saber, educação de jovens e adultos (EJA); escolarização nos níveis fundamental, médio e superior; formação continuada de educadores que atuam no ensino de crianças, jovens e adultos nos assentamentos; formação técnico-profissional para as áreas de produção e administração rural; e produção de materiais didáticos a partir das demandas das atividades citadas.

mercado. Segundo Arroyo (1999, p. 30), “[...] pensar uma proposta de educação básica do campo supõe superar essa visão homogeneizadora e depreciativa e avançar para uma visão positiva.”

Ao submeter o processo de *adaptação à adequação*, a LDBEN/96 institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar; a legislação reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. Se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, pode-se concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o processo específico do campo.

A LDBEN/96 supera o conceito de *adaptação* que, até então, vinha sendo colocado pelas constituições anteriores, quando mencionam as *atividades agrícolas*, e coloca o termo *adequação*, reconhecendo a diversidade sociocultural e o direito à igualdade, à diferença e os processos próprios de aprendizagem do meio rural.

Para Arroyo (1999, p. 30), adequação é

> [...] quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história. [...] é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pede educação.

Propor medidas de *adequação* da escola à vida do campo é reconhecer a identidade do campo, uma cultura que é própria do grande processo civilizatório que passou pelo campo e que se está perdendo. Sistematizando *adequação,* pode-se arrolar o que exige esse termo num projeto político-pedagógico. Uma das preocupações são conteúdos curriculares que abordem temas que estejam de acordo com as reais necessidades e interesses dos alunos da área rural. Na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, deve-se levar em consideração o conhecimento que se tem produzido em cada área. É preciso escolher assuntos que, de um lado, estejam na perspectiva de distribuição igualitária dos conhecimentos da humanidade e, de outro, tenham a potencialidade pedagógica

necessária para educar os cidadãos para a transformação social. (CALDART, 1995, 2000).

A elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pela CEB do CNE ocorreu devido à relatora da CEB estabelecer uma grande aliança com os movimentos sociais do campo e as demais experiências que estavam em desenvolvimento no país. Ouvidos os movimentos diretamente, individualmente ou coletivamente em audiências públicas, as contribuições foram sistematizadas, originando o parecer e as diretrizes. Em dezembro de 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pela CEB/CNE e, posteriormente, encaminhadas para o MEC, as quais foram homologadas, mas não divulgadas. A divulgação ocorreu em 3 de abril de 2002 quando elas foram instituídas pela Resolução CNE/CEB 1 e regulamentadas por quinze artigos (ANEXO A). (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Os cinco elementos essenciais para que a escola do campo cumpra seu papel de inserção cidadã da população rural na definição dos rumos da sociedade brasileira, baseados pela Resolução nº 1, são regularizados pelos artigos 4º e 5º - que orientam a proposta pedagógica e organização curricular; o art. 7º - que trata da organização do sistema de ensino e estrutura escolar; os artigos 8º e 9º - que falam da gestão escolar participativa e valor das parcerias; os artigos 12 e 13 – os quais enfocam a formação inicial e continuada dos professores; e os artigos 14 e 15 – os quais abordam o financiamento da educação nas escolas do campo. (BAPTISTA, 2003).

Portanto, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo são um caminho que se abre para a construção de uma política pública social/educacional, porque além de ser uma conquista dos movimentos sociais do campo também foram capazes de redirecionar o campo das forças sociais capitalistas e interferir nas instituições públicas federais, estaduais e municipais. Dessa forma, a iniciativa de construir uma proposta de educação para o campo ocorreu devido às pressões, às ações empreendidas pelos movimentos sociais do campo, isto é, o exercício da cidadania por parte das massas populares. (FALEIROS, 1995; DEMO, 1996; BEHRING; BOSCHETTI, 2007). E também porque à medida que a terra foi sendo conquistada pelos movimentos sociais do campo, o MST percebeu a dimensão do desafio que representava a educação nos assentamentos. Visto que com o avanço

na construção do Brasil rural, de um campo de vida, a escola é o espaço essencial para o desenvolvimento humano. Fernandes (2002, p. 91) acrescenta que

> [...] é um novo passo de quem acredita que o campo e a cidade se complementam, e precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados.

Em 2003, o Governo Federal começa a elaborar o Plano Plurianual para implementar uma política capaz de priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham. Ela pode colaborar com a formação de crianças, jovens e adultos, para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

De acordo com esse pensamento e após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a educação do campo, o Ministério da Educação instituiu, pela Portaria nº 1374 de 03 de junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo, para articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, tendo como finalidade divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. O GPT, formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões econômicas do país. Em outubro do mesmo ano, foi realizado o I Seminário de Educação no Campo, do qual saíram subsídios para uma Política Nacional de Educação do Campo.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. Eles encontram na palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar possível ou de ajustar a adequação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo.

A partir de 28 de julho de 2004, o GPT passou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD). A Portaria de criação do GPT de nº 1.374 de 3 de junho de 2003 foi alterada pela Portaria nº 2.895 de 16 de setembro de 2004, publicada no Diário Oficial de 20 de setembro de 2004.

1.4.1.4.6 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

Historicamente, a educação do campo foi pautada pelos movimentos sociais e sindicatos do campo. Eles tiveram papel fundamental para assegurar o debate e a efetivação de políticas públicas para a educação no campo. Logo, a participação efetiva dessas organizações junto ao governo vem fortalecendo a educação do campo nos seus reais valores.

A SECAD é um novo momento do MEC e, particularmente, da educação do campo, o qual conta com uma coordenação geral de educação do campo na estrutura de sua diretoria de educação para diversidade e cidadania. Nela estão reunidos, pela primeira vez na história do MEC, temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. Ela é composta por quatro departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania, Departamento de Desenvolvimento e Articulação Institucional e Departamento de Avaliação e Informações Educacionais.

A criação da SECAD marca uma nova fase no enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do país, valorizando a diversidade da população brasileira, trabalhando para garantir a formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

A secretaria tem por objetivo contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos, em especial de jovens e adultos, em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada. Além disso, ela responde pela orientação de projetos político-

pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência.

Um dos objetivos do MEC é promover um ensino mais igualitário que supere as desigualdades existentes entre a cidade e o mundo rural. Em 2008, assume como coordenadora da SECAD, a Professora Sara Lima, atuando como secretária-executiva da Comissão Nacional de Educação no Campo (CNEC), cuja missão é assessorar o MEC na formulação de políticas públicas para a educação no campo.

Segundo a coordenação, um dos principais objetivos da sua gestão é dar início à formação da CNEC, que será composta por dezoito integrantes no total. A comissão abrange dez representantes entre os ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário (MDA), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); e oito integrantes de movimentos sociais de abrangência nacional: Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Campesinas (MMC), MST e Rede Educacional do Semi-Árido Brasileiro (RESAB).

Portanto, essa comissão tem como objetivo assessorar o ministro da Educação, Fernando Haddad, na formulação de políticas públicas para a educação do campo. Dessa forma, a CNEC vem reconhecer a trajetória do GPT de efetivar a participação da sociedade civil e do governo na elaboração dessas políticas públicas.

Em julho deste ano, ocorreu uma reunião para fechar a agenda de trabalho da comissão e definir as prioridades. Uma delas é que a educação do campo se torne política pública. As escolas deverão apropriar-se dessa política, pois elas têm um papel importante para o desenvolvimento sustentável do meio rural e para a agricultura familiar. Levar também essa política a estados e municípios será um desafio. Outra demanda é configurar as propostas pedagógicas que tratem das especificidades do campo. A construção do Plano Nacional de Educação do Campo também será foco da agenda de trabalho da comissão.

Enfim, continuando o planejamento e a organização da educação do Campo pelos sistemas de ensino, considera-se a recente criação do Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB) e da Emenda Constitucional nº 53, promulgada em 19

de dezembro de 2006, que contém algumas determinações aplicáveis a projetos de planejamento para a expansão da Educação Básica do Campo de qualidade.

1.4.1.4.7 Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008

A resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação básica do Campo.

> Art. 1º - A educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.
> (...)
> Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação básica às comunidades rurais.
>
> Parágrafo único – A garantia a que se refere o caput, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade de ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.
>
> Art. 3º A educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.
> (...)
> Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.
> Parágrafo único – Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.
>
> Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.
> (...)

> Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamento, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo.

1.4.2 Educação no[13]e *do*[14] campo

Com o avanço na construção do Brasil rural, a escola é o espaço essencial para o desenvolvimento humano. Fernandes (2002, p. 91) acrescenta que

> [...] é um novo passo de quem acredita que o campo e a cidade se complementam, e precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. A origem está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da Educação Rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. Conforme recuperou a relatora das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, Edla de Araújo Lira Soares,

---

[13] O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. (KOLLNG; CERIOLI; CALDART, 2002).

[14] O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

> A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante de suas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 54).

Essa é a essência do paradigma da Educação Rural. Esse modelo perdura até hoje e está presente em todas as regiões do país.

Entende-se por Educação do Campo, aquela voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que ali habitam e trabalham, e que atende, dessa forma, às suas diferenças históricas e culturais. Ela pensa o campo e sua gente; seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico; o modo de sua organização política e de suas identidades culturais; suas festas e seus conflitos; suas diferenças históricas e culturais. Essas são condições fundamentais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra os movimentos de expulsão e expropriação. A educação rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como *recursos* humanos.

O termo *do campo*, portanto, tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas, em respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Não basta ter escolas no campo. O que se almeja é construir escolas do campo, com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, à história, à cultura e aos sonhos de quem lá vive.

Nessa lógica, não se admite mais uma educação gestada em gabinetes, por mentes iluminadas, idealizadoras do que é bom para uma determinada sociedade. Essas pessoas não levam em conta as aspirações e os interesses dos atores e atrizes que compõem o meio social, impondo de cima para baixo, um modelo escolar com currículo e programas que não incorporam a diversidade cultural. Sair dessa lógica e dar oportunidades à sociedade civil para determinar o que é importante para os seus filhos estudarem, buscando assim um melhor aproveitamento e maiores possibilidades de interferência no *apartheid social* a que estamos submetidos, é um caminho necessário para se repensar a construção de uma nova escola do campo, comprometida com as lutas e valores desse povo.

Quando se observa a escola rural existente, percebe-se que ela tem sido alvo de uma série de programas que dizem visar a uma educação para o desenvolvimento, o qual trouxe poucas mudanças concretas. Isso porque os seus objetivos atendem a fins políticos e a interesses exógenos, especialmente de organizações que buscam apenas colocar em prática suas metodologias na área de extensão rural, testando suas receitas desenvolvimentistas nas comunidades envolvidas. Para reverter esse quadro, torna-se necessária uma rápida e inadiável contextualização das escolas rurais, entendendo por *contextualizar* um processo de desalienação que se dá pelo estabelecimento de relações orgânicas entre a instituição escolar e o seu entorno, identificando as características, as potencialidades e as problemáticas das comunidades do campo.

Na fala do agricultor mineiro, Antônio Cícero, citada por Brandão (1989, p. 8), encontra-se uma interessante visão acerca do atual modelo de escola rural.

> A educação que chega para o senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ele serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é? Os livros eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, como umas continhas, uma leitura. Isso ninguém vai dizer que não é bom, vai? Mas para nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve.

Portanto, como defendem Therrien e Damasceno (1993), o redimensionar da educação do campo depende do enfoque dado à própria dinâmica do trabalho do homem do campo como entidade coletiva no processo de recriação da escola do campo, o que resulta numa educação com bases e aspirações da própria sociedade rural. Isso não é fácil, pois implica a adoção de uma nova postura por parte dos educadores. Para recriar a cara e a maneira de se fazer a escola do campo, deve-se conciliar os conhecimentos sociais e científicos acumulados pela humanidade com o saber, o local, tornando-os, assim, úteis para a vida cotidiana e, ao mesmo tempo, favorecendo a capacidade de se questionar a razão da própria existência das condições da realidade concreta, a da sociedade na qual vivemos. Os

conhecimentos acumulados pela própria comunidade devem se imbricar com os exógenos para que estes não apareçam como coisas alienígenas. Essa é uma das saídas para dirimir o atual paradoxo entre a escola rural e a urbana.

Therrien e Damasceno (1993), analisando essas contradições, dão uma contribuição importante para reflexão. Eles afirmam que a ação educativa numa sociedade profundamente desigual, como é o caso do Brasil, perpassa as contradições sociais e apresenta uma dupla respectiva. De um lado, funciona como instrumento de fortalecimento do poder dos grupos dominantes. De outro, e em decorrência da primeira, a transformação radical da sociedade não se dá espontaneamente, o que exige a participação da educação e dos educadores nos conflitos. A educação, portanto, deve ser uma arma na luta contra todas as formas de opressão, o instrumento moral e intelectual dos espoliados.

É nesse sentido que Fernandes (2005) ressalta a expressão *campo* em substituição ao *rural*, concebendo-o como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que as vivem e não mais como um espaço territorial, demarcador de área. Fernandes (2005, p. 37) acrescenta ainda

> que diferenciar o conceito de educação rural do conceito de Educação do Campo é uma questão teórica e política que muitos desconhecem e que outros não aceitam. Os que não aceitam, sabem que o conceito de Educação do Campo vem sendo construído pelos sujeitos e em seus territórios. Não aceitam a autonomia e a liberdade que as políticas de Educação do Campo vêm proporcionando. Educação rural é um conceito construído pela lógica da subalternidade, por políticas determinadas por empresários, latifundiários, coronéis, entre outros. São ideologias diferentes: uma elaborada pelos próprios sujeitos, que a compreende porque constroem os seus conhecimentos; outra construída por uma classe para dominar o território, os sujeitos e os conhecimentos.

Da mesma forma, Martins (2003)[15] chama a atenção para se pensar o homem do campo para além da reduzida categoria *trabalhador rural*, concebendo-o como um agente dinâmico do processo social e cultural. No campo, estão os agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, bóias-fria, fazendeiros, cada grupo social com sua especificidade

[15] Entrevista ao Boletim Técnico do Fundescola, n. 53, Ano VI, 2003.

cultural e suas necessidades humanas e sociais com sua dinâmica própria de desenvolvimento.

Assim, a visão de educação que está sendo colocada em pauta é aquela que concebe o campo como espaço de vida e resistência, que contempla o *modus vivendi* do homem do campo, um *ethos* engendrado nas relações sociais desse contexto, e que respeita as diferenças e identidades singulares nele construídas. (FERNANDES, 2002).

Essa concepção vem sendo elaborada pela rede da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que preconiza um novo jeito de construir um projeto de educação com a participação dos trabalhadores rurais - sujeitos desse processo educativo. Uma construção a várias mãos, e não um projeto de educação pensado para eles, pronto e acabado. É nesse cenário que se insere o PRONERA, uma iniciativa articulada fora do âmbito governamental, voltada para atender a um segmento da sociedade que sempre foi marginalizado, mas que tem um potencial enorme para alavancar o desenvolvimento sustentável no campo.

Essa colocação reforça a defesa de que a escola precisa refletir o meio no qual está inserida, a cultura do povo que está a sua volta, os costumes, as tradições e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos. Deve, portanto, formar sujeitos que se preocupem com a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento da sua comunidade. Só assim uma educação para o desenvolvimento rural sustentável pode propor elementos para que o homem, ao invés de se tornar submisso, sinta-se cidadão, capaz de atuar no mundo como um agente de transformação, conseguindo sobressair-se nele e definindo o papel que a ele compete. Para tanto, ele depende do melhor conhecimento de si e das relações sociais.

É importante que se compreenda até que ponto a educação pode contribuir com a formação de uma nova mentalidade e para a mudança de atitudes frente ao uso racional e responsável dos recursos naturais disponíveis. Percebe-se que a maioria dos textos sobre sustentabilidade apenas apresenta definições, mas não mostra caminhos práticos a serem seguidos para a concretização dos objetivos almejados.

Um projeto que busca a construção de uma nova consciência social não pode excluir a dimensão educacional que, num ponto de vista mais amplo, não se restrinja à escola, mas ao processo formativo que acontece na família, nas rodas de amigos,

nas associações, nas ONGs (Organizações não governamentais), nos movimentos sociais, entre outros. Ao se pensar um projeto de desenvolvimento sem considerar esses fatores como pilares fundamentais, corre-se o risco de investir esforços para fazer jorrar água de uma fonte que já se esgotou.

Romper com o velho paradigma do desenvolvimento agressor ao meio ambiente, que tem como premissa o lucro a qualquer custo e o benefício apenas para alguns, deve ser um compromisso amplo, de muitos setores.

A superação do atual modelo, que tem comprometido significativamente os recursos naturais, exige um novo pensar, uma nova significação para as ações e atitudes humanas, novos valores, costumes e tradições que deverão entrar em conflito com os sustentáculos da velha idéia de progresso, usada como sinônimo de desenvolvimento.

Nesse sentido, mais do que nunca, é necessário estar preparado e disposto. A vontade política é o primeiro passo para se buscar outro tipo de relação homem-natureza, outro tipo de relação homem-homem. (CANUDO, 2001).

O desenvolvimento local sustentável é o processo que se preocupa, essencialmente, com a melhoria da qualidade de vida e bem-estar social da população local, a conservação do meio ambiente e a participação ativa, organizada e democrática da população, a fim de que esta possa garantir a sua sustentabilidade e a continuidade do processo de transformação da realidade. As ações voltadas para o desenvolvimento local sustentável devem, portanto, trabalhar as dimensões sociocultural, econômica, ambiental, político-institucional, entre outras tratadas com a mesma atenção e interesse.

A ação de uma organização voltada ao trabalho com educação no meio rural deve estar centrada na possibilidade de contribuir de forma efetiva para a transformação do ambiente onde está inserida. Para tanto, é necessária a sistematização de equipes técnicas que busquem

> desenvolver e implementar processo de planejamento participativo das comunidades de onde vêm seus alunos; promover ações estratégias em cada local, a partir de análise participativa da realidade local, de forma a promover condições que favoreçam a geração de emprego e renda e a sustentabilidade das transformações catalisadas; promover processos que estimulem a organização dos atores sociais locais; favorecer a capacitação do poder público local e demais atores sociais visando ao aprimorando do controle social sobre o processo de desenvolvimento local; promover

> estratégias de empreendedorismo de forma a garantir maior inserção do local nos mercados regional, nacional e global. (TURNES, 2005, p.19).

Nesse contexto, é importante definir conceitos e princípios a serem empregados em sua estratégia operacional e política. A escolha deve ser materializada na metodologia a ser implementada, através de dois papéis fundamentais, o estratégico[16] e o pedagógico[17], ambos destacam o caráter de construção endógena das ações sociais inerentes ao desenvolvimento local. Isso se deve ao fato de que não se está vivendo apenas uma crise do modelo de produção, mas, principalmente, uma crise de civilização. As macro-políticas faziam uma aposta de forma geral na produtividade e acabavam gerando problemas *localizados*, como o inchaço ou esvaziamento de certos espaços urbanos e rurais ou a exclusão social. Ou seja, de fato, para o local, sua gente e seus gestores, sobravam os problemas ou os efeitos colaterais dos remédios *cura-tudo*, que eram as políticas *de cima para baixo.* (LEFF, 2001).

Dessa forma, pensar a educação sob o ponto de vista da inclusão social, do protagonismo, implica um compromisso explícito com o desenvolvimento local. Demanda uma forte inserção da estrutura escolar com a comunidade onde a mesma se situa. Exige que sejam construídas pontes que permitam o rompimento do isolamento que, normalmente, envolve uma escola. (TURNES, 2005).

Ao se educar pessoas em um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, deve-se educar para a transformação, a fim de articular teoria com prática e prática com teoria. Supera-se, historicamente, aquela visão de que a escola é apenas o lugar de conhecimentos teóricos, os quais depois, fora dela, serão aplicados na prática.

A educação que interessa aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, nesta árdua tarefa de construir um desenvolvimento alternativo, continua sendo a Educação Popular (EP). Essa concepção educativa coloca que a educação/escola

---

[16] O papel estratégico subentende definir, direcionar, conduzir e acompanhar as diretrizes propostas para um projeto de desenvolvimento local sustentável. Visa atuar na dimensão ética do processo de desenvolvimento social, estabelecendo ações que se orientarão por parâmetros teórico-filosóficos referentes aos direitos públicos dos cidadãos, ao respeito à natureza e ao homem (ecologia humana) e ao direito a uma vida justa e sustentável para todos.

[17] O papel pedagógico subentende atuar na capacidade de educar e promover mudanças comportamentais de indivíduos, instituições e comunidades. Facilita o processo de assimilação de novos conteúdos, atitudes e práticas sociais, econômicas e ambientais, previstas no escopo do desenvolvimento local e sustentável.

não é o sujeito central da transformação, mas que a mesma não ocorre sem a educação/escola. Cabe a ela inserir-se no processo já existente do movimento organizado *no* e *do* campo que luta pela construção de um modelo alternativo de desenvolvimento rural. (FUNDEP – Fundo de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa, 1994).

A EP, como uma prática política que se insere dentro de um projeto de transformação social, tem a clara intencionalidade de preparar os jovens e as crianças para que se assumam como sujeitos de transformação; compreende que seu vínculo de classe é que permite o alargamento do seu horizonte, porque a remete para a construção de um novo projeto de humanidade. Isso porque o movimento de resistência e luta das classes populares é para além das próprias contradições vivenciadas, anuncia e constrói novos parâmetros de um projeto civilizatório efetivamente humano com novas relações econômicas, políticas, culturais e humanas.

Também tem o papel de realizar a mediação entre o sujeito e o mundo; tem a ver com mobilização e organização popular para o exercício do poder que a luta popular vai conquistando com o processo histórico no qual o ser humano produzindo o mundo, se reproduz. Ela implica conscientização e ação, entendidas como o esforço das classes populares em retomar seu destino histórico, a produção de suas vidas e a sua cultura em suas próprias mãos. (FREIRE, 1987, 1993).

A EP compreende que a formação humana se concretiza no desenvolvimento humano e que este, por sua vez, além do desenvolvimento cultural e psicológico, necessita do desenvolvimento social, este último compreendido como construção das condições para a reprodução do material da vida. O desenvolvimento humano, portanto, é resultante da articulação e interação entre desenvolvimento psicológico, cultural e social. (FREIRE, 1987, 1993).

A educação/a escola não é o sujeito central da transformação, mas a transformação não acontece sem a educação/escola. À educação popular no campo cabe inserir-se no processo já existente do movimento organizado *no* e *do* campo que luta pela construção de um modelo alternativo de desenvolvimento rural. É necessário teorizar e praticar uma pedagogia enraizada na vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Isso junto com eles constitui-se um constante exercício reflexivo de busca de caminhos, trabalhando um projeto educativo contextualizado,

que produza junto com os educandos o ensino e a pesquisa relevantes para a intervenção na realidade.

No cotidiano da escola, a educação popular sabe que as grandes questões estruturais produzem a exclusão da escola, mas a força popular pode destruir o processo excludente da mesma e estabelecer uma nova forma de relação com a comunidade. Essa nova forma é criar novos jeitos e formas de educar, construir uma nova concepção de currículo, produzir conhecimento inovador, ousar nas formas de avaliação, praticar a gestão democrática e instituir a prática do trabalho cooperativo. (ARROYO, 1999).

Entende-se que a melhor forma de fazer isso é desenvolvendo experiências educativas alternativas que, mediadas pela reflexão, sirvam como laboratórios do seu próprio aprimoramento e contribuam na disputa de hegemonia, para a consolidação dessa concepção e práticas educativas.

Em síntese, enraizada na vida do campo, tal educação deve ser política e ideológica, na medida em que se vincula a um projeto de futuro e preocupa-se em discutir as possibilidades de sua efetivação. É intelectual, uma vez que se preocupa em construir referenciais conceituais, que permitam aos indivíduos e grupos coletivos seguirem em frente de forma autônoma. A técnica é voltada para a produção, não porque profissionalize, mas por procurar dar a compreensão dos processos de trabalho hoje em curso, articulados com aprendizagens específicas que possibilitem, por meio do trabalho, a reprodução material digna da vida e a construção de alternativas. A EP carrega no seu bojo valores, pois procura formar sujeitos que busquem construir e humanizar as relações com seus semelhantes e com a natureza.

Sendo assim, a Escola Pública idealizada pelos movimentos sociais do campo voltados ao Projeto Popular de desenvolvimento rural centra-se em princípios filosóficos e pedagógicos. Os princípios filosóficos baseiam-se na transformação social, cooperação, educação de classe, valorização do indivíduo e formação da sociedade por meio de valores humanistas e socialistas. Os pedagógicos buscam relacionar teoria e prática, combinar métodos de ensino e de capacitação, educar para o trabalho, vincular educação e cultura, incentivar a auto-organização dos estudantes, gerir democraticamente as escolas, criar coletivos pedagógicos, incentivar atividades de pesquisa, associar interesses coletivos e individuais. (CALDART, 1995, 2000).

A partir desses princípios foi delineada a proposta pedagógica pelo movimento dos sem-terra, a qual tem como finalidade de promover a

> [...] participação da comunidade e das organizações populares na gestão da escola; combinação entre estudo e trabalho; ensino voltado à realidade do meio rural e seus desafios; escola como centro de desenvolvimento cultural; escola como centro de educação ambiental e vivência ecológica; revelações pedagógicas intencionais à evolução do caráter e ao desenvolvimento individual de cada aluno; criação de coletivos pedagógicos; estímulo à auto–organização dos alunos; a escola como espaço da *educação do sonho* (reacender a chama da utopia). (CALDART, 1995, p. 2).

Finalmente, a concepção de educação popular, além de se preocupar em formar os jovens trabalhadores para o trabalho produtivo e para a vivência de novas relações, também se preocupa em compreender mais profundamente como acontecem os processos de formação humana e tenta identificar em cada circunstância histórica quem são os principais personagens da cena pedagógica, quem são afinal os sujeitos educativos. Essa questão tem sido uma das constantes na história da educação e das teorias pedagógicas. (CALDART, 2000; SAVIANI, 1984).

O educador, nesse processo, é fundamental, porque só fará esse tipo de educação à medida que se engajar junto com seus alunos na luta pela construção de um desenvolvimento sustentável e de um projeto popular para o Brasil. (CALDART, 2000).

A escola rural não deve separar trabalho e formação, porque a articulação entre a produção, o meio ambiente e o mercado constroem um espaço integrado e integrador de experiências, de participação, de produção de novos conhecimentos, de identidades indígenas e camponesas, na luta por direitos contra a discriminação e a opressão. Essa escola deve integrar campo e cidade sem ocorrer uma subordinação entre as mesmas. Os jovens devem cultivar suas raízes para se tornarem homens e mulheres compromissados com o seu trabalho, a sua cultura, a sua vida, a sua comunidade, a fim de contribuir na formação de um mundo em que haja justiça, solidariedade, democracia, respeito à diferença na igualdade de condições de vida, trabalho e participação política.

As comunidades rurais contam com importantes recursos, que podem ser a base de aportes chaves para a melhoria do ensino rural, elas podem ser pobres em

capital material, mas dispõem de capital humano (com conhecimentos formais e informais), de capital cultural (normas e visões de mundo em constante evolução) e de capital social (relações grupais de confiança e cooperação). Essas três formas de capital não material podem apoiar a acumulação de capital humano formal no campo pedagógico e na gestão, visando a uma comunidade educacional ampliada. (DURSTON, 1999).

As políticas públicas para o meio rural, entre elas a educação, devem contribuir com a formação de redes territoriais densas e diversificadas, ampliando o capital social das comunidades locais a partir da criação e do fortalecimento das instituições, da participação dos agricultores na definição e na execução das políticas públicas. Isso aponta para um papel ativo a ser cumprido pelos agricultores e por suas organizações, o fato de que é necessário visar ao desenvolvimento rural e repensar o papel a ser cumprido pelo Estado, nas suas diferentes esferas, desde a regulação e execução dessas políticas.

As iniciativas de qualificação e requalificação profissional oferecidas às populações rurais estão muito aquém das demandas existentes. O atual modelo de desenvolvimento – ou o novo estágio de desenvolvimento do campo – certamente exigirá a elevação dos patamares atuais de escolarização básica e de educação profissional, devendo permitir ao educando do campo o domínio de técnicas produtivas mais sustentáveis, bem como uma efetiva e qualificada participação social e comunitária.

Do ponto de vista da legislação educacional, a educação profissional sofreu profundas alterações nos últimos anos, sendo considerada uma modalidade de educação, contando com um capítulo próprio na LDBEN/96, o qual apresenta uma maior flexibilidade curricular, buscando integrar a educação ao mundo do trabalho.

Um dos grandes desafios é pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a urgência de se superar a dicotomia rural/urbano, resguardando, ao mesmo tempo, a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida. Isso indica que uma escola do campo não precise ser, necessariamente, uma escola agrícola; mas, necessariamente, uma escola vinculada à cultura que se produz, a partir das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra com a natureza. A defesa de políticas públicas específicas para o setor rural não pode ser vista como uma forma de política compensatória. No vazio, já histórico, deixado pelo Estado às iniciativas da própria população no movimento

sindical, as organizações comunitárias e os movimentos sociais lutam contra a marginalização, desenvolvendo experiências formativas, dessa forma forçando a emergência de novas políticas públicas que garantam o acesso à educação, ganhando, cada vez mais, uma notável importância.

As iniciativas orientadas pela pedagogia da alternância mostram inovações e adequações de organização pedagógica, gestão e participação das famílias no processo educativo dos filhos, despertando o interesse do jovem rural para a sua realização profissional e pessoal, em um meio que eles conhecem e que pode ser valorizado com seu trabalho.

Para os trabalhadores do campo, o tempo de escola sempre foi muito curto, afinal, a criança não podia perder muito tempo com a escola. A roça a chamava desde cedo, pois era ali que se aprendiam as coisas necessárias à vida de trabalhador do campo. Em conseqüência, a cultura que transitava pela escola era pouca e rala. A educação escolar do campo nunca foi além de um aprendizado rudimentar, apesar do tempo de permanência na escola ter passado para oito anos.

A vida no campo, portanto, passava ao largo da escola e de seus saberes, mesmo quando, aparentemente, a escola deveria ter-se rearticulado para dar respostas às pressões vindas da necessidade de aprender novas técnicas, práticas e manejos vindos da modernização da agricultura. Quem modernizou os trabalhadores do campo foram os técnicos da EMATER, das cooperativas, das empresas integradoras, os vendedores de máquinas e insumos.

Hoje, porém, a escola do campo – não importa em que prédio esteja - terá de dar conta de uma nova civilização que está a emergir, aquela fundada na liberdade e na igualdade cidadã dos trabalhadores do campo, na capacitação para a ação e representação política, bem como terá de dar corpo e alma ao novo pacto entre a sociedade e a natureza, indo além do rudimentar, mergulhando na rede complexa dos ecossistemas e das relações sociais.

A educação do campo deve ser capaz de dar sustentação às necessidades de capacitação intelectuais e sociais dos sujeitos emergentes e emergidos do campo. Os professores, além de se deixarem educar pelos movimentos sociais e, portanto, acumular razões políticas para sua ação educativa, precisarão manter com a cultura a relação que lhes permita, pela ação pedagógica, torná-la democraticamente acessível aos trabalhadores do campo.

A qualificação política, pedagógica e intelectual dos professores do campo é o primeiro desafio a ser enfrentado já que tal aspecto está cada vez mais presente num número cada vez maior de movimentos sociais.

A escola rural, dentro do contexto da educação nacional, deve merecer uma atenção especial, tendo em vista as particularidades que a envolvem, bem como a sua dinâmica peculiar; considerando que o universo rural possui *leis* próprias na conjugação do trabalho e da produção, além da coexistência de valores culturais e de competências específicas dos seus membros. A urgência de uma política educacional, voltada para a sociedade rural com base num conjunto de experiências, deve fundamentar-se nos princípios da solidariedade, da cidadania e do direito de todos vivenciarem a democracia, a justiça social e o acesso aos meios de instrução e de formação do ser humano. (LEITE, 1999).

Elaborar uma educação do campo não é dicotomizá-lo, e, sim, trabalhar com as suas especificidades. O rural e o urbano possuem formas de vida diferenciadas, à medida que essas forem sendo trabalhadas, há a tendência de superar as diferenças entre o campo e a cidade, extinguindo as discriminações e preconceitos próprios do tipo de estrutura social capitalista, vigente entre nós.

O Ensino Rural, conforme Caldart (1995, p. 8),

> [...] é a combinação entre estudo e trabalho, quer dizer que na ou através da escola, todos os alunos desde as primeiras séries, devem ter a oportunidade de realizar algum tipo de trabalho produtivo ou socialmente útil, como forma de complementar a educação de sua personalidade e combinado com o ensino da sala de aula.

Essa perspectiva levou os trabalhadores do campo a pensarem na educação dos seus filhos, mas veio a pergunta: A escola que se quer é esta que hoje esta aí, uma escola que não contempla a realidade? É excludente, acrítico, porque não faz pensar e entender como as coisas acontecem. É passada a idéia de que a falta de emprego, moradia, saúde, escola são acontecimentos naturais. Quer-se um ensino que contenha conteúdos gerais, trabalhados com a realidade rural, não contendo somente conteúdos urbanos, que acabam estimulando a migração para a cidade, pois enfatizam que lá é melhor de se viver, de conseguir emprego, moradia, meios de transporte, saúde e escola. (LUCAS, 1999).

A preocupação apontada pelos camponeses demonstra uma reflexão no ato de planejar um ensino voltado para o meio rural, porque "[...] a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês." (THERRIEN, 1993, p. 8). Uma estrutura curricular para o ensino rural vai muito mais além do que simplesmente elaborar legislações, pois estas desde a década de 30 sempre foram pensadas apenas no papel, esbarrando na prática, porque têm no seu bojo determinações que não vem ao encontro das expectativas do homem do campo, provocando ao longo dos anos estudos e pesquisas, para elucidar as reais condições de precariedades por que vem passando as escolas rurais. (CALAZANS; THERRIEN; DAMASCENO, 1993).

A escola rural deve criar alternativas para que as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade e elaborar um projeto político-pedagógico que estimule o conhecimento administrativo e organizacional através de "exercícios práticos nas áreas de conhecimentos necessários ao meio rural como a agricultura, a administração, a contabilidade e outros." (MORISSAWA, 2001, p. 241).

A administração rural deve ser trabalhada em conjunto com o produtor, respeitando as suas especificidades. De nada adianta um projeto com determinações pré-estabelecidas, mas não tendo nada a ver com a realidade do produtor. O mesmo não vai conseguir perceber que o seu esforço no plantio, na colheita está encaminhando novos resultados, porque as técnicas utilizadas foram inadequadas, devido ao solo, ao clima serem diferentes. E isso, na maioria das vezes, não é levado em consideração.

> [...] um dos objetivos da Administração Rural é fazer com que os pequenos produtores familiares tivessem condições de avaliar o desempenho econômico do seu esforço produtivo. Para tanto, esses agricultores deveriam saber quanto gastavam para produzir, quanto ganhavam com resultado das produções e quanto lhes sobrava efetivamente, para poderem projetar suas explorações. (LIMA, 2001, p. 11).

As práticas agrícolas e administrativas contribuirão com o desenvolvimento da comunidade rural, desde que seja oportunizada aos produtores a participação no processo de elaboração e decisão dos projetos. (LIMA, 2001).

1.4.2.1 Legislação do Rio Grande do Sul

A implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo/2002 se efetivará à medida que cada Estado do Brasil assumir a sua legitimidade, desenvolvendo seminários estaduais de educação do campo. O objetivo dos seminários é escutar a sociedade civil, ou seja, os movimentos sociais do campo, mapeando as experiências existentes e as necessidades emergentes, a fim de elaborar políticas públicas de educação do campo.

As Constituições dos Estados, na maioria das vezes, abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características da região. Mas, em 1989, a Constituição do Rio Grande do Sul recebeu destaque diante das demais constituições estaduais, devido a ter sido a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Nesse sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade, política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos (as) trabalhadores (as) rurais.*

O art. 216 proclama que todo estabelecimento escolar a ser criado na zona urbana deverá ministrar ensino fundamental completo.

> (...) § 2º - Na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo que assegure o número de vagas suficiente para absorver os alunos da área.
> § 3º - O estado, em cooperação com os Municípios, desenvolverá programas de transporte escolar que assegurem os recursos financeiros indispensáveis para garantir o acesso de todos os alunos à escola. (§ 3º regulamentado pela Lei nº 9.161, de 06.12.90)
> § 4º - Compete aos Conselhos Municipais de Educação indicar as escolas centrais previstas no §.

No art. 217, o Rio Grande do Sul proclama em seu texto constitucional que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e

formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

Ainda, em 2002, surge o Parecer do Conselho Estadual de Educação, de nº 1.400/2002 que estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

A educação do campo incorpora os perímetros não urbanos, das florestas, da pecuária, da extração, da agricultura e contempla as comunidades rurais, acampadas, assentadas, de pescadores, de ribeirinhos, de remanescentes de quilombos e de indígenas.

Para uma participação efetiva da coletividade, um dos elementos essenciais é uma proposta pedagógica na perspectiva da valorização do ser humano. Ela deve contemplar as diversidades sociais, culturais, políticas, econômicas, de gênero e etnia para estabelecimento de relação entre a escola e a comunidade.

Os princípios básicos para a escola do campo são:

> I - exercício da democracia e da cidadania; II - articulação com políticas públicas para qualificar o ensino do campo; III - busca do conhecimento técnico; IV - resgate e valorização do saber local através do currículo; V - contextualização da produção e da vida na atualidade observando a natureza do trabalho no campo; VI - formação permanente do professor para que atue identificado com as realidades locais; VII - vivência ambiental; VIII - gestão democrática, na forma da lei; IX - qualificação dos espaços escolares, devendo atender aos pré-requisitos mínimos de qualidade em relação a prédio, instalações, equipamentos e recursos didáticos; X - acesso aos recursos tecnológicos como direito; XI - disponibilização de acervo bibliográfico contextualizado e qualificado. (PCEE nº 1400/2002).

A escola de ensino fundamental do 1º ao 4º ano, no campo, será mantida pelo Poder Público. Nos casos em que o número de educandos for reduzido, admite-se a formação de turma com níveis diferenciados de conhecimento, experiência e faixa etária, respeitando a Proposta Pedagógica da escola. Deve haver garantia de capacitação docente específica e formação continuada para atuar nessa escola.

1.4.2.2 Comitê Executivo de Educação Rural do Campo do Estado do Rio Grande do Sul

A Secretaria de Estado da Educação (SEE), no uso de suas atribuições legais, no dia 17 de agosto de 2006, publicou no Diário Oficial a Portaria nº 161/2006, considerando a necessidade do atendimento ao contido na Carta do Rio Grande do Sul para a Educação do Campo, elaborada durante o Seminário de Educação Rural no ano de 2004; a exigência da implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as demandas específicas do Estado e dos Municípios, assim como das organizações não governamentais e movimentos sociais; e a necessidade de apoio e acompanhamento a ser realizado pela Secretaria de Estado da Educação e entidades parceiras, abaixo listadas, relativa à Educação Rural, desenvolvida junto às escolas do Estado do Rio Grande do Sul.

No art. 1º, fica instituído o Comitê Executivo de Educação Rural do Campo do Estado do Rio Grande do Sul com o papel de:

> - propor, acompanhar e assessorar a Educação Rural de ensino formal e não-formal desenvolvido junto às escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul;
> - apoiar e divulgar práticas, experiências de Educação Rural/do campo desenvolvidas nas escolas estaduais, municipais, federais e particulares e nos movimentos sociais;
> - garantir que as parcerias construídas no Comitê sejam estendidas às regiões e aos municípios para a realização de eventos e atividades de Educação Rural/do campo;
> - contribuir na construção da Política Pública de Educação Rural/do campo, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento Pedagógico/Espaço da Diversidade;
> - garantir a participação através dos membros parceiros dos técnicos, agricultores, professores. Alunos, entidades universitárias que tenham envolvimento com a Educação Rural nas ações promovidas nas regiões e municípios;
> - participar da construção de proposta de elaboração de metodologia, conteúdos e materiais didático-pedagógicos que contemplem a diversidade das demandas para as Escolas Rurais/do campo. (DIÁRIO OFICIAL 23, 17.8.2006, CÓDIGO 205730).

Segundo o Art. 2º, o Comitê, sob a Coordenação do primeiro membro, terá a seguinte constituição:

Secretaria de Estado da Educação SE/DP/Educação Rural;
Ministério de Educação/-MEC - Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)/Coordenação Geral de Educação do Campo – CGEC;
Conselho Estadual de Educação – CEE;
Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento – SAA/RS;
Federação dos Municípios do RS – DAMURS;
União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/RS;
Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica Extensão Rural–EMATER/RS;
Sistema de Crédito Cooperativo – SICREDI/RS;
Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR/RS;
Federação dos Trabalhadores da Agricultura – FETAG/RS;
Associação das Casas Familiares Rurais – ARCAFA/RS;
Superintendência da Educação Profissional – SUEPRO;
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS;
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS;
Instituto Irmão Miguel. (DIÁRIO OFICIAL 23, 17.8.2006, CÓDIGO 205730)

1.4.3 Educação integral/educação tempo integral

O cotidiano escolar, ao encaminhar categorias de análise como o projeto político-pedagógico, a educação rural/educação do campo, também evidenciou o tempo integral por ser uma dinâmica paralela ao sistema de ensino formal, que solicita um alargamento do tempo e dos compromissos educacionais da escola. Para compreender o tema que hoje se depreende sobre educação de tempo integral nas escolas públicas brasileiras, traz-se à tona questões de cunho filosófico, sociológico, político-pedagógico e administrativo, mas, nesse momento, abordar-se-ão de forma sintética reflexões sobre a escola que envolve o crescimento da jornada diária e o envolvimento das atividades educativas e culturais, por dois motivos: por não ser o foco principal da pesquisa e por ser um assunto que tem sido defendido sob variados pontos de vista.

Diante das diversas conseqüências que as novas formas de relação de produção provocaram no interior do trabalho familiar, como a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho; a ausência, nas grandes metrópoles, de espaços públicos de compartilhamento e integração social; a desorientação dos pais em relação a valores e expectativas da educação das crianças e às transformações na instituição familiar, desencadeou-se na organização escolar outro modelo

educacional que possibilitava a realização de um projeto efetivamente democrático, o aumento da permanência da criança na escola como condução imprescindível.

Embora seja um fato novo na realidade brasileira, o horário escolar integral não é uma novidade na maioria dos países desenvolvidos, onde as crianças permanecem na escola por, no mínimo, seis horas diárias. Também no setor privado da educação brasileira, especialmente nas escolas que atendem às elites econômicas, o horário integral já é uma opção corriqueira. No caso da educação pública, entretanto, ele reveste-se de elementos próprios, tendo se apresentado, inclusive, como alternativa de qualidade no horizonte de uma educação transformadora.

O grande debate de hoje é conhecer se as possibilidades e caminhos de uma escolarização para as crianças e adolescentes brasileiros ultrapassam os limites do mero cumprimento da lei a que, em geral, tem se limitado, já que esta ampliação da jornada escolar está prevista na LDBEN/96, art. 34. Mas, o que leva a uma grande reflexão é de que forma essa ampliação é promovida num país onde grande parte da população vive em condições de miséria, de desagregação social e cultural? De que maneira uma proposta de educação integral, na escola pública, pode ser um elemento de avanço, no sentido do aprofundamento democrático, não se submetendo à lógica do controle e da segregação social das antigas instituições para crianças pobres?

A partir disso, num primeiro momento, apresentar-se-á a idéia de educação integral, a partir de teóricos conhecidos como anarquistas e, posteriormente, como se originou a concepção liberal de educação integral desenvolvida no Brasil, num contexto de refazer a escola na primeira metade do século XX.

1.4.3.1 Concepções de educação integral: pensamentos clássicos do século XIX

O conceito de educação integral surge no século XIX no ápice da modernidade e no seio do movimento operário na Europa, principal elemento na emancipação humana. Essa idéia obteve ecos e interpretações pelas diversas correntes de pensamento educacional, desde os reformistas católicos aos socialistas

anticlericais. A partir desse contexto, surgem concepções teóricas e experiências pedagógicas que vão dar todo um embasamento ao conceito e a prática de uma educação integral.

Essa concepção de uma educação integral cresceu com a Revolução Francesa, quando a massa assalariada dos trabalhadores passou a lutar para conseguir que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades ao operariado e aos seus filhos, opondo-se aos interesses da instituição burguesa. Assim, os partidos políticos, em especial aqueles considerados de esquerda da época, sempre traziam em seus programas propostas para a educação; e, nos movimentos sociais, é constante a crítica à educação burguesa, além de existir uma gama de sugestões para a realização de uma educação renovadora e até mesmo revolucionária, surgindo a denominação anarquista.

A sistematização dessa prática acabou formando um conceito, o qual foi organizado pelo pedagogo de formação e experiência, Paul Robin [18], sendo aprovado por unanimidade no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) de 1868, na cidade de Bruxelas. Em 1880, Robin foi nomeado diretor do Ofanato Prévost em Cempuis, França, onde ficou na direção desta instituição até 1894. Essa experiência foi fundamental para a própria construção da educação integral, uma vez que os conceitos puderam ser testados na prática e ela levou a novos conceitos.

A educação integral, na visão de Robin, se fundamenta em princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos.

Os princípios filosóficos vêem a educação integral como um processo de formação humana. A esse respeito, Bakunin (1979b, p. 50) escreveu que

> para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido mais lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros.

[18] Secretário do Conselho Geral da A.I.T., a convite de seu presidente, Karl Marx.

Para os princípios políticos, a educação integral deve ser permanente, ou seja, não se pode conceber um processo educativo que tenha começo e fim, já que o ser humano está em permanente transformação e construção. A formação profissional é um dos elementos-chave na educação integral, porque a formação nunca está completa. A profissão é dinâmica, seja qual for, e o profissional de qualidade, para manter-se atualizado, precisa continuamente do estudo.

Nos princípios sociais, o processo educativo deve contribuir para desvendar a alienação, isto é, o conhecimento é de suma importância para que o indivíduo conscientize-se de si mesmo e de tudo que está em seu entorno, com a capacidade de perceber e fazer as inter-relações do que se encontra a sua volta. Não basta, portanto, o saber pelo saber, o fundamental é o saber compreendido em toda sua dimensão e não "[...] como aquele que, tendo aprendido a firmar seu nome como quem faz uma rubrica, não sabe nada sobre o restante do alfabeto." (PROUDHON *apud* DOMMANGET, 1972, p. 271).

Também nesse princípio, o conhecimento se equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, à proporção que se pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores. No ponto de vista dos chamados anarquistas russos, se a educação é justa, o conhecimento deixa de ser mais um fator de dominação. E mais ainda, quando há possibilidade na igualdade de saberes, eles podem também ser utilizados para a superação da dominação historicamente construída.

Quanto ao epistemológico, é o de que individualidade e coletividade devem ser trabalhadas em conjunto, não são excludentes, pelo contrário, uma coletividade é formada necessariamente de indivíduos que se relacionam, na qual uns complementam as características e necessidades dos outros. Paul Robin (in MORIYÓN, 1989, p. 89) coloca que

> todo homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma delas pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo, ele tem direito ao desenvolvimento total das suas faculdades, como membro da coletividade, ele deve contribuir com sua parte de trabalho integro e necessário.

A educação integral, no ponto de vista de Robin, passa pela vinculação de três vínculos básicos: a educação *intelectual*, a educação *física* (subdivide-se em esportiva, manual e profissional) e a educação *moral*.

A educação intelectual é fundamental, porque garante a todos o acesso ao patrimônio cultural humano, que é coletivo, produzido socialmente, portanto nada mais justo do que ser disseminado por todos os indivíduos.

Na visão de Robin (*apud* DOMMANGET, 1972, p. 358), a educação intelectual merece,

> por si mesma, o título de integral quando tem como fim o desenvolvimento proporcional de todas as faculdades do homem, que existem na criança como gérmem; não temos o direito de deixar que se atrofiem, nem reprimir nenhuma, seja a imaginação. Por instrução integral entendemos que o aluno deve adquirir, não como se dizia antigamente 'luzes' de tudo, um banho superficial, mas sim sólidas noções, justas, claras e positivas, ainda que muito elementares, de todas as ciências e de todas as artes, o juízo ou a memória. O método de educação correspondente a tal programa terá também o caráter integral, empregando em uma proporção equilibrada todos os meios de exercitar as faculdades, de fazer nascer as idéias e de comunicar as noções.

Em termos metodológicos, pode-se afirmar que a educação intelectual deve privilegiar a construção pessoal do conhecimento. Os anarquistas defendiam um processo educativo que partisse da inquietação natural das crianças e encorajasse cada vez mais essa inquietação e a curiosidade. Dessa forma, ter-se-ía o que seria possível chamar de uma *pedagogia da pergunta,* estimular muito mais a colocação de boas questões e a busca de respostas, em lugar de ditar as lições, respondendo antes mesmo que as crianças pensem em perguntar. Robin recomendava:

> [...] deixe que a criança faça ela mesma suas descobertas, espere suas perguntas, responda a elas sobriamente, para que seu espírito continue seus próprios esforços, não imponha de modo algum idéias feitas, vulgares, transmitidas pela rotina irreflexiva e embrutecedora. (DOMMANGET, 1972, p. 364).

A educação física, no contexto da educação integral libertária, se subdividiria em três aspectos, uma educação recreativa e esportiva – teria como funções

básicas a socialização e os exercícios corporais, para melhor conhecimento do corpo e seus limites; a educação manual – estaria voltada para ao refinamento sensório-motor; e a educação profissional - defendida por uma politécnia[19].

E, por último, a educação moral, na qual, no contexto da educação integral anarquista, precursores de uma nova estrutura social buscam uma nova prática social para organizar a comunidade escolar, em torno da vivência cotidiana através da solidariedade e da liberdade. Sendo assim, pode-se concordar com Sébastien Faure que a educação moral como educação para a liberdade prepara a criança

> desde o uso da razão, para o exercício das faculdades mais nobres, acostuma-se à responsabilidade, ilumina o juízo, enobrece o coração, fortalece a vontade, exercita os esforços mais fecundos, estimula os impulsos mais generosos, atrai sua atenção para as conseqüências de seus atos, favorece o espírito de iniciativa, multiplica as atividades, centuplica as energias, desenvolve maravilhosamente a personalidade. Constrói lentamente, porém de forma segura, um ser digno, sem arrogância, orgulho e altivez, um ser apaixonado pela independência tanto dos outros como dele, respeitoso da vontade do próximo da mesma maneira que quer ser respeitado, zeloso de seus direitos e disposto a protegê-los. (SÉBASTIEN FAURE in MORIYÓN, 1989, p. 138).

Nesse contexto, na educação integral numa perspectiva libertária, o processo educativo é parte de algo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes. A educação deve ser um processo de formação, é por ela que o homem se faz plenamente humano, desde que ela seja integral, permanente. O processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação, isto é, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações. Não basta, portanto, o saber pelo saber; o fundamental é o saber compreendido em toda a sua dimensão.

A educação profissional, defendida por Proudhon, é a politécnia que chega à prática. Se por um lado é importante a formação profissional de si do futuro trabalhador, para que ele possa encontrar uma boa colocação no mundo do trabalho, também é relevante que conheça as mais diversas profissões. Tanto

---

[19] "[...] significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa: supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética." (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002, p. 89).

porque é fundamental que escolha dedicar-se a uma atividade que lhe dê prazer e que ele desenvolva competentemente, porque só o conhecimento do universo da produção em seu sentido global pode possibilitar a superação da alienação do trabalho parcelar do capitalismo.

As fundamentações apontadas pelos pedagogos e pensadores do século XIX sobre a educação integral tem como exemplo o Orfanato de Cempius, dirigido por Robin, sobre o qual já foi comentado; a comunidade-escola de La Ruche, dirigida por Sébastien Fuare; a Escuela Moderna de Barcelona, de Ferrer i Guardiã, assim como outras escolas libertárias, as quais eram sempre equipadas com as mais diversas oficinas. No caso de Cempius, com Robin, havia uma granja, uma lavanderia, oficinas de sapataria, imprensa e encadernação, forja, carpintaria e costura. As crianças, em sistema de rodízio, passavam semana a semana, por todas essas atividades.

Dentre os movimentos da época está a teoria socialista que, ao propor teorias educacionais, exige do Estado burguês uma reforma que beneficie o proletariado. Propunham-se métodos de trabalho revolucionário no próprio sistema escolar burguês, levando-o a uma gradual transformação. Rejeitando qualquer proposta de educação oferecida pelo governo, ou que fosse mantida pelo Estado, desenvolveu-se um novo grupo, *os anarquistas,* que participam da idéia de que o proletário deve conquistar a sua própria liberdade, e que a emancipação dos trabalhadores só pode ser obra deles mesmos. Dessa forma quem deveria criar as suas próprias escolas, bem diferenciadas daquelas estatais ou religiosas, são os trabalhadores.

A educação anarquista também é chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, pois os anarquistas vêem na liberdade o princípio básico da vivência social. A palavra liberdade dá origem às mais diversas interpretações e dessa divergência originaram-se duas formas de concepção.

A primeira refere-se ao filósofo Jean-Jacques Rousseau, que, no século XVIII, definia a liberdade como uma característica natural do homem, isto é, todos são livres desde que nascem. Também dizia que a sociedade aprisiona e que era então preciso que se construísse uma nova sociedade, na qual os indivíduos pudessem ser livres. Essa é a essência do que se chama liberalismo e também do neoliberalismo. Se a liberdade é uma característica, uma dádiva natural de cada um e a sociedade uma criação humana e artificial, esta não deverá receber interferências através de um excesso de leis e regulamentações. Mas se está

sempre preso a esse paradoxo, como podem todos os indivíduos ser livres, sem interferirem uns nas liberdades dos outros?

Na segunda, de Pierre-Joseph Proudhon, filósofo francês do século XIX, a liberdade é resultado de uma composição de forças da natureza, só podendo-se ser livre por causa da síntese da pluralidade de forças entre a necessidade e a espontaneidade. O homem, quanto mais se associa a outros homens, no convívio social, maior a multiplicidade de forças envolvidas e mais poderosa a resultante, o que ele chama de *liberdade do ser social.* Do ponto de vista social, quando liberdade e solidariedade se equivalem, o máximo de liberdade significaria máximo de relacionamento possível com outros homens, pois, nessa perspectiva, as liberdades não se limitam, mas se auxiliam, complementam-se. Liberdade é comunhão com o outro e não oposição ao outro. É também a própria condição de existência da sociedade: é porque são livres que os homens escolhem viver juntos para auxiliarem-se mutuamente e vencer com maior facilidade as vicissitudes naturais. E por viverem em sociedade, os homens tornam-se mais livres!

A concepção de liberdade proudhoniana é continuada pelo seu discípulo Mikhail Bakunin, anarquista russo, que, ao aprofundar-se, mostra que a liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas produzido pela cultura, civilização. Em outras palavras, enquanto o homem produz cultura, ou seja, se autoproduz, ele conquista também a liberdade. Desse modo, o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se *humaniza* mais livre ele fica e, quanto mais livre, mais humano. Procura também mostrar que a liberdade, além de ser um *produto social*, é também um *produto coletivo.* Bakunin diz que a liberdade dos indivíduos não é um fato individual, é um fato, um produto coletivo. Nenhum homem poderia ser livre fora e sem o concurso de toda a sociedade humana. Só sou verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, são igualmente livres. Minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos, estende-se ao infinito.

Bakunin mostra que na sociedade capitalista o homem nunca poderá ser livre, pois ela baseia-se na exploração, na desigualdade, em manter boa parte da população em condições subumanas, para que outra parcela da população possa realizar-se. No entanto, mesmo essa parcela dominante, a rigor, não se realiza como homem, pois esta concepção de homem calcada na exploração é anti-social e anti-

humana, portanto se o explorado não é livre, tampouco o explorador o é. O homem vive um processo histórico de autoconstrução, de auto-realização, que se completará com a extinção das desigualdades e da exploração, quando todos os homens tiverem condições de desenvolverem livremente todas as suas faculdades. (BAKUNIN, 1986).

Na concepção anarquista de Bakunin, a educação e a instrução são de fundamental importância para a conquista da liberdade, pois é através da educação, seja aquela institucional, realizada nas escolas, seja aquela informal, realizada pela família e pela sociedade como um todo, que as pessoas entram em contato com toda a cultura já produzida pela humanidade. Desde seus primórdios, o autor já percebe que a educação pode assumir um importante papel de desalienação e ser de grande importância na luta pela liberdade.

Para Proudhon, a educação tem a função de produzir o homem como uma representação das relações sociais e é, portanto, a função mais importante da sociedade, pois é uma das condições básicas de sua manutenção e da perpetuação de sua existência. Desse modo, já se pode iniciar uma análise da educação fornecida pelo capitalismo, pela sociedade burguesa. É óbvio que essa sociedade hierarquizada preconizará uma educação igualmente hierarquizada. A classe dominante precisará receber, por intermédio da educação, os meios e os conhecimentos necessários para dominar todo o processo de produção, circulação e consumo, podendo manter-se na posição de proprietária e gerente dos meios de produção. Sendo assim, uma educação popular mais abrangente e de melhor qualidade traria problemas sérios para o sistema, pois o trabalhador que dominasse o conhecimento sobre o processo geral de produção muito provavelmente não se submeteria mais à dominação burguesa.

À medida que Proudhon estuda a sociedade, percebe que a educação desejada por ele nunca será oferecida pelo sistema capitalista, pois uma educação que tenha por base a liberdade, a justiça e a igualdade é completamente contrária às bases desse sistema, que são a dominação e a exploração. Por esse motivo, o capitalismo nunca educará nem o povo nem ninguém, a não ser aquela camada da burguesia que será destinada ao gerenciamento da sociedade, que a manterá sempre de acordo com a mesma estrutura. E o povo receberá o mínimo de instrução e consciência necessária para ser reconhecido como pertencente ao gênero humano.

Enfim, a educação popular capitalista é, muito propriamente, uma educação servil, que procura manter as massas na ignorância, ensinando-as a obedecer e a servir, para manter a supremacia das classes dominantes. A função da educação é formar o homem segundo os interesses sociais. Não se pode esperar, portanto, que uma sociedade possa fornecer uma educação que forme homens que venham mais tarde a questioná-la e mesmo a destruí-la, minando suas bases político-econômico-sociais. No entanto, presume-se que uma sociedade revolucionária, por sua vez, deverá investir na formação de homens revolucionários, capazes de criar e de manter uma nova sociedade. Proudhon afirma que nenhuma revolução será fecunda, se a instrução pública recriada não se tornar a sua coroação. (PROUDHON, s.d.).

Para que a instituição de ensino seja o veículo da vivência da liberdade e da autonomia, é inconcebível que sua estrutura seja burocrática e autoritária, o que seria uma contradição com os conteúdos trabalhados, realizando mais uma des-educação do que uma educação. Uma escola que queira ser o caminho para a liberdade dever ser, necessariamente, autogerida, não hierarquizada.

É preciso democratizar o ensino e fazer intervir todo o corpo dos professores na administração dos colégios e na direção do ensino. Percebe-se que uma das facetas da dominação burguesa era a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nota-se que no processo de divisão social das atividades produtivas, o trabalho intelectual, de planejamento, supervisão e gerência é sempre realizado pelos burgueses, enquanto que o trabalho manual, o cansativo, desgastante e embrutecedor é realizado pelos operários. No entanto, qualquer trabalho será muito mais gratificante para quem o realiza se o trabalhador dominar todas as fases do processo, da planificação até a realização prática; mas, em nome da produtividade, o trabalho é dividido e quem pode mais fica com a melhor fatia. O filósofo francês, defensor do trabalho artesanal, é um ferrenho adversário da industrialização e da organização da produção através da divisão, a qual institui um trabalho alienado, *o paradigma do capitalismo*, em que o trabalhador não domina o objeto que produz, por não conhecê-lo por inteiro e por não controlá-lo economicamente. (PROUDHON, s.d.).

É nesse contexto que Proudhon propõe que a educação revolucionária tome o trabalho manual como um instrumento de aprendizagem; tem-se, assim, uma educação muito mais completa, que não dicotomizará a realidade em duas facetas

irreais, se tomadas inarticuladamente: o racional e o físico. Por outro lado, a pessoa que domina tanto o conhecimento teórico quanto o conhecimento prático é uma pessoa completa, que não é diferente em nenhum dos dois aspectos.

A educação revolucionária partiria, pois, da vivência prática dos conteúdos para chegar à sua conceituação teórica, mas não seria uma educação especializada. O primeiro passo é fornecer a todos uma *instrução geral*, base necessária para que qualquer especialização escolhida posteriormente possa ser exercida sem prejuízo para o domínio do conhecimento do geral. Um trabalhador especializado na produção de tijolos, por exemplo, não deixaria de conhecer a estrutura geral da sociedade e de sua economia, suas leis, suas condições, seu desenvolvimento, estando apto para a participação ativa em sua gestão. (PROUDHON, s.d.).

Ela apresenta duas características básicas, uma delas é partir do conhecimento prático para a posterior teorização e a outra, partir do conhecimento geral para a espacialidade. São esforços realizados na tentativa de conseguir uma superação da alienação, condição fundamental do trabalhador no sistema capitalista de produção. Vencer a alienação é o primeiro passo no caminho da liberdade. O homem consciente de si mesmo, senhor de seus atos e de seu saber, capaz de manter uma relação fraterna e autônoma com todas as demais pessoas sem tentar submetê-las, subjugá-las ou dominá-las, nem se deixando submeter, é o homem a ser formado para a nova sociedade, a libertária. (BAKUNIN, 1979b).

A educação tem um papel fundamental na revolução social, não preparando para essa transformação, ela já é um dos aspectos da própria revolução. A partir do momento em que se educa para a liberdade e igualdade, numa sociedade de exploração e desigualdade, já se está realmente fazendo a revolução, começando a mudar as consciências, ajudando a que vejam o mundo de maneira diferente. E enxergar o mundo de outro modo é o primeiro passo para a transformação, pois ninguém modifica nada se não consegue perceber as coisas de outra maneira.

A educação burguesa do século XIX tinha por objetivo legitimar e perpetuar a estrutura de classes e as injustiças sociais, sendo ela própria injusta e classista.

> Poderá a emancipação das massas operárias ser completa, enquanto a educação que as massas recebem for inferior àquela dada aos burgueses, ou enquanto houver uma classe qualquer em geral, numerosa ou não, mas

> que, pelo seu nascimento, seja chamada aos privilégios duma educação superior e duma instrução mais completa? (BAKUNIN, 1979b, p. 32).

O saber é compreendido então como um dos sustentáculos do poder. O domínio do conhecimento é a base do domínio econômico. Manter as massas na ignorância é conservá-las na miséria, por não terem condições práticas de auto-organização, de reivindicação dos direitos dos quais nem tomam conhecimento. Logicamente, então, para se acabar com as desigualdades é necessário que o saber seja distribuído integral e igualitariamente para toda a sociedade, que todos dominem todo o conhecimento disponível.

Por isso a educação tem um papel importante na formação do indivíduo, porque o discurso burguês coloca as desigualdades sociais como naturais: todos os homens são naturalmente diferentes, sendo assim, o sucesso ou o fracasso, o domínio ou não do saber, a riqueza ou a miséria são simplesmente o fruto do trabalho desses homens no mundo, trabalho que se processa de acordo com as características e *aptidões naturais* da pessoa. Naturalmente, então, a sociedade será desigual, pois os homens são oportunidades que lhes apareceram; outro é um miserável operário, porque suas características naturais assim o determinaram. A sociedade e a cultura são, em outras palavras, apenas um simples reflexo da natureza.

O homem é um produto social e não natural. É a sociedade que molda os indivíduos, segundo suas necessidades, através da educação. E se a sociedade é desigual, eles serão todos diferentes e viverão na desigualdade e na injustiça, não por um problema de aptidões, mais propriamente por uma questão de oportunidades. Não se pode mudar a *natureza humana*, mas se pode alterar aquilo que o homem faz dela na sociedade. Se a desigualdade é natural, se está condenado a ela, mas se é social, pode-se transformar a sociedade, proporcionando *uma vida mais justa para os seus membros.* E uma sociedade assim produzirá, por sua vez, homens mais justos e felizes. Novamente, fica claro aqui o princípio de que a educação completa para todos e o processo de transformação social estão de tal forma amarrados que um não pode ocorrer sem o outro. (BAKUNIN, 1979b).

Assim como Proudhon, Bakunin reconhece na educação a função de formar pessoas de acordo com as necessidades sociais, o que se chama hoje de dimensão ideológica da educação. É isso que ele ataca na educação burguesa, que tem por

objetivo perpetuar a sociedade de exploração, ela ensina os burgueses a explorar, dominando todos os conhecimentos disponíveis e não vendo outro modo de vida possível, e ensina as massas proletárias a permanecerem dóceis à exploração, não se rebelando.

Para Bakunin, existem dificuldades de se trabalhar a educação nessa perspectiva, por dois motivos: pelo movimento contrário que certamente a sociedade burguesa levantaria, pois tentaria ao máximo resguardar-se a fim de não permitir que fossem formadas pessoas críticas e conscientes, capazes de colocá-la em xeque; e pelo efeito maléfico que essa sociedade exerceria sobre as próprias pessoas egressas das escolas que trabalhassem nessa perspectiva crítica. A educação não se processa apenas na instituição escola, mas na sociedade como um todo, uma escola revolucionária não lograria alcançar plenamente seus objetivos numa sociedade reacionária. (BAKUNIN, 1979b).

O russo, chamado de anarquista, alerta que a sociedade é sempre mais forte do que os indivíduos e uma sociedade corrompida não tardaria em desmoralizar quem foi educado à sua margem. Assim ele tenta mostrar que, apesar de ter uma participação fundamental no processo revolucionário, a escola não pode jamais fazer sozinha a revolução. Ela não é mecânica. Se existe exploração, porque não há consciência, não basta que aos poucos se eduque e conscientize as pessoas para que a sociedade transforme-se. Os caminhos sociais são mais complexos e obscuros. A educação revolucionária e os trabalhos revolucionários de base, como a organização, por exemplo, devem ser articulados, processados simultaneamente, para que se possam ter esperanças de, aos poucos, conseguir dar alguns passos no sentido da revolução social que destruirá as bases da antiga sociedade.

A educação revolucionária aponta duas facetas fundamentais: educar integralmente o homem e educar para a liberdade. Se não vivemos numa sociedade livre, os indivíduos não estão, assim, acostumados a viver em liberdade e precisam *aprender* a fazer isso. A educação tem que ser vista como fim e não como meio, em outras palavras, a liberdade não é uma opção metodológica, mas um objetivo geral da educação. (BAKUNIN, 1979b).

Uma educação libertadora é, então, uma educação em que na própria atividade pedagógica os alunos e os professores são iniciados num gradativo processo de convivência livre e autêntica. Mas, para que uma pessoa possa assumir sua liberdade é necessário que ela se conheça por inteiro, se descubra como um

corpo, uma consciência, um ser social, tudo isso integrado e articulado. E é por isso que uma educação para a liberdade deve ser também uma *educação integral*, na qual o homem se perceba e se conheça em todas as suas facetas e características.

Além de uma educação ostensivamente das crianças, as massas trabalhadoras devem também ser instruídas na perspectiva da educação libertadora, que lhes retirará os preconceitos que lhes foram inculcados pela educação burguesa. Mas, não se trata de mandar as massas para a escola, tal instituição não estaria preparada e aparelhada para absorvê-las. É necessário, então, que se criem espaços alternativos onde possam ser difundidos e distribuídos os conhecimentos que foram negados para essas grandes parcelas da população. Mas, nessas *academias populares*, para usar suas próprias palavras, o princípio de autoridade já não pode mais ser utilizado, entre adultos, o saber não pode ser instrumento de poder; a atividade pedagógica seria um *ensinamento mútuo*, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude instruída e o povo. (BAKUNIN, 1979b).

A educação integral e liberdade de Bakunin visam ainda a uma integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, superando essa histórica dicotomia. E a realização dessa educação, sua aplicação prática no mundo da produção significará a superação da alienação, todo o trabalhador terá plena consciência de seu trabalho e todo planificador também dominará as técnicas manuais de produção. O produto não escapará ao produtor.

> Mas estamos convencidos de que no homem vivo e completo cada uma destas duas atividades, muscular e nervosa, deve ser igualmente desenvolvida e que, longe de se anularem mutuamente, cada uma delas deve apoiar, alargar e reforçar a outra; a ciência do sábio se tornará mais fecunda, mais útil e mais vasta quando o sábio deixar de ignorar o trabalho manual, e o trabalho do operário instruído será mais produtivo que o do operário ignorante. Donde se conclui que, no próprio interesse tanto do trabalho como da ciência, é necessário que não haja mais operários nem sábios, mas apenas homens. (BAKUNIN, 1979b, p. 38).

A educação de Mikhail Bakunin aparece fundamentalmente como o trabalho de destruir através da ciência e de seu exercício democrático as falsas idéias e os preconceitos criados pela burguesia para manter a estrutura social de exploração. Esse tipo de atividade, desenvolvida junto às massas operárias, sendo distribuída igualitariamente por toda a sociedade, vai além da divisão de classes e da dicotomia

entre trabalho intelectual e trabalho manual, levando as pessoas a um processo de conscientização e libertação, que culmina na luta por uma sociedade justa e livre. Muito propriamente, pode ser caracterizada como uma educação para a liberdade.

1.4.3.2 Educação de tempo integral: realidade brasileira

A compreensão da concepção de educação de tempo integral, desenvolvida nas primeiras décadas do século XX no Brasil, necessariamente passa pelo estudo do sistema de ensino formulado para atender às necessidades de um espaço socialmente destituído das suas raízes pelas novas formas de produção capitalista, no campo econômico, o trabalho assalariado e, no campo social, as práticas assimiladas e traduzidas ou rearticuladas de acordo com os interesses locais dominantes. Essas novas formas de necessidades vão permear os bancos escolares da época repercutindo, indiretamente, na sociedade rural e, conseqüentemente, na escolarização. Isso se deve a doutrina liberal da burguesia européia em ascensão que respaldou ideologicamente o governo oligárquico, que, implantado com a independência do Brasil e consolidado com a República, manteve o *status quo* herdado do período colonial até as primeiras décadas do século XX.

O espaço brasileiro vai desenvolver-se na concretude das relações de força da produção e da circulação de mercadorias. O processo de desenvolvimento da industrialização no Brasil faz com que as relações capitalistas ao organizarem-se e expandirem-se não estejam somente ligadas às raízes de uma economia colonial, mas ao dinamismo de organização e evolução da incorporação econômica a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e ao mesmo tempo ao crescimento interno de uma economia de mercado. (XAVIER, 1990).

A economia colonial brasileira nasce no período em que o capital comercial já dominava o mundo ocidental. No último quartel do século XIX, começa a ocorrer no Brasil a passagem para novas formas de dominação capitalista. A inserção dessa economia no campo econômico internacional precisava de algo que lhe possibilitasse ascender com certa emergência, destruindo as formas de acumulação primitiva e outras subordinadas, sob o risco de retardar o próprio processo de reprodução do capital.

A criação e a recriação de novas formas de relações capitalistas vão consolidando um novo modo de produção que, ao romper com as antigas formas, impõe novas articulações sociais, políticas e culturais que caracterizam a constituição plena de uma ordem econômico-social capitalista imposta. Isso se deve ao poder que o capital tem de subordinar o trabalho através das condições técnicas oferecidas pelo desenvolvimento histórico. Dessa maneira, revolucionam-se as formas de produção e o capital reforça o seu domínio sobre o trabalho, gerando novas condições e modelos tecnológicos para as atividades já existentes.

Diante da dinâmica natural do capital, a industrialização não emerge só do progresso técnico, mas do avanço das relações capitalistas que se expressam no rompimento com as antigas formas de produção e, conseqüentemente, na alteração da ordem a ser realizada pela produção não capitalista, transformando as formas tradicionais de trabalho em novas relações de produção, desenraizando culturalmente as civilizações.

No contexto exigido pelo capital para sua expansão, o Brasil era visto na economia mundial como um país de desenvolvimento fraco e lento das relações capitalistas de produção, porque as suas forças produtivas ainda eram incipientes, mantendo um capital comercial em que o nível de circulação não o deixava competitivo e nem gerava lucro para a economia internacional. A fragilidade nas relações comerciais deixou o Brasil dependente dos centros mais avançados do capitalismo internacional, a divisão social do trabalho o colocou como exportador de produtos agrícolas, enfraquecendo suas relações produtivas, visto que o seu papel era de abastecer o mercado internacional com matéria-prima e depois importá-la como produto manufaturado.

Para que o Brasil ascendesse na economia mundial como um país que fluísse as relações capitalistas precisava mudar o rendimento lento e fraco da produção do capital na economia mundial ou as formas internacionais de dominação do capital, ou seja, a divisão internacional do trabalho. É nesse ensejo de mudança que a partir do final do século XIX, ocorrem transformações no cenário econômico brasileiro com a implantação do processo de industrialização que toma vulto nas décadas de 20 e 30.

O nascimento da indústria acontece no momento em que a produção das áreas de economia agroexportadora tendia cada vez menos a propiciar os recursos necessários para cumprir a função, antes complementar e crescentemente

fundamental de importar os manufaturados produzidos pelo núcleo hegemônico do capitalismo mundial. A crise ora provocada era inerente às condições de mercado geradas pelo esquema clássico de divisão internacional do trabalho e aflorou em conseqüência do desenvolvimento das forças produtivas no avanço das relações capitalistas internacionais. A superação dessa crise estava na alteração dessa divisão internacional do trabalho, através da industrialização das economias periféricas.

O desenvolvimento das forças produtivas no avanço das relações capitalistas que, até então, tinham posição dominante economicamente é assumido pela presença do capital cafeeiro e do capital estrangeiro. Além de estabelecer novas relações específicas da dominação imperialista no Brasil da época, eles também determinavam as contradições particulares do avanço do capitalismo no país, configurando a constituição de uma ordem econômico-social capitalista.

Nos primeiros decênios do século XX, o Brasil começa a superar a crise da economia agroexportadora. O país apresentava uma baixa densidade populacional, sendo ocupado em grande parte por uma agricultura que tinha por base a subsistência e uma pecuária limitada para a economia nacional. As limitações dessa economia abriram espaço para novos campos de atuação das relações capitalistas, como a construção de uma nova ordem econômico-social para a expansão da produção cafeeira capitalista.

Essa nova ordem surge com as novas relações capitalistas que os fazendeiros ligados ao café implementaram, enfraquecendo as antigas formas de relações de produção que ainda existiam por outras formas, como o trabalho escravo e o assalariado, configurando-se, dessa forma, o processo de industrialização no Brasil. Essa industrialização, provocada pela produção cafeeira, deveu-se às mudanças na área da circulação, aos mecanismos de complexidade e variedade de atividades que o núcleo cafeeiro estimulou, criando um complexo econômico desde as estradas de ferro aos bancos, o grande comércio de exportação e importação, assim como a própria mecanização crescente da produção.

O novo padrão de atividade agroexportadora transformou a economia cafeeira num grande centro da acumulação capitalista, devido à mobilidade de capital que começou a circular com os proprietários das fazendas do café. Com isso a economia tradicional passa a ser estigmatizada, de baixo poder aquisitivo,

formalizando uma sociedade brasileira aristocrática, extremamente concentradora da riqueza, do prestígio social e do poder.

Para dar seqüência a esse quadro, a educação nos países periféricos e dependentes é vista como meio de dar continuidade aos mecanismos impostos pelo processo de modernização autônomo dependente, oferecendo uma base científica educacional mínima para o país garantir uma progressiva autonomia de conhecimentos científicos tecnológicos. É encaminhado um ensino que contemple a dominação capitalista internacional sobre o desenvolvimento das economias nacionais, a partir de uma implementação de conteúdos que permita ao capital desenvolver a produção em lugares onde não se haviam constituído plenamente as condições necessárias para o desenvolvimento do mesmo através da invasão cultural de traços característicos, peculiares do desenvolvimento capitalista nas economias em desenvolvimento.

Isso correu no Brasil, porque as novas formas de produção foram absorvidas como parte do movimento de expansão da moderna civilização ocidental, que consolidou o avanço das relações capitalistas nas economias periféricas e dependentes. Nos países hegemônicos, ocorreu o contrário, as transformações econômico-sociais e político-culturais interpenetraram-se, associaram-se ao conhecimento das antigas formas de produção, absorvendo as experiências e formando um conhecimento acumulado que serviu de base à integração global das transformações na constituição plena da nova ordem mundial, o capital internacional.

É sob essa perspectiva que se faz necessário compreender a evolução do pensamento pedagógico e o sistema educacional brasileiro, para entender como a educação de tempo integral acompanhou as propostas e as realizações educacionais no processo de consolidação da ordem capitalista nacional a partir da emergência do processo de industrialização no país.

Nos quatros séculos de predomínio da economia agroexportadora, o sistema educacional brasileiro constitui-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanístico e elitista.

O processo da industrialização, no país, acelerou um crescimento da demanda social por escola, acompanhado de uma intensa mobilização das elites intelectuais em torno da reforma e da expansão do sistema educacional vigente. O

questionamento que se faz é se essa necessidade de escola partiu das camadas populares ou constituiu-se em resposta aos apelos de uma ideologia que queria implantar um processo de modernização para a vida nacional da sociedade brasileira em todas as suas dimensões. O interessante é que antes a necessidade de instrução não era sentida como fundamental, estava relegada a plano secundário pelo poder político. A nova situação de modernização no Brasil acabou impondo à esfera cultural os mesmos tramites verificados na evolução econômica e social do país, modificando, dessa forma, o quadro das aspirações educacionais tanto no discurso como na ação do próprio Estado.

Começam a surgir preocupações com a população que não estava sendo absorvida pelo processo da industrialização. Essa questão passou a preocupar os intelectuais da época sobre o que fazer com as crianças que não estavam na escola, devido a terem que aumentar a renda dos pais para as despesas familiares.

1.4.3.2.1 A concepção de educação integral: Anísio Teixeira

A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que foram delineando-se nos primeiros decênios do século XX, como as autoritárias e elitistas e as liberais.

As correntes autoritárias e elitistas assumem a educação integral no sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. Já as correntes liberais têm como objetivo a reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderá configurar-se a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

Após uma relativa estagnação nas políticas educacionais republicanas, os anos 20 caracterizam-se pela chegada à área educacional de uma efetiva preocupação com a extensão da escolarização às massas da população. O discurso republicano começa a adquirir maior concretude e surgem, nos estados, as políticas que poderiam conduzir ao processo de escolarização das massas da população brasileira.

As reformas estaduais, nos primeiros anos do século XX, com o aumento de vagas, também se preocupam em incorporar uma concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas, como

> [...] a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter paraescolar – com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas. (NAGLE, 1974, p. 190).

Portanto, o processo de urbanização e industrialização, provocador de uma crescente e cada vez mais visível desigualdade social, fez com que as medidas governamentais, que antes delineavam políticas para atender especificamente às necessidades capitalistas, buscassem uma forte valorização pela transformação da educação escolar como um processo social.

Ao mesmo tempo em que se desenvolvia internacionalmente uma proposta de educação integral dos socialistas utópicos que, desde o século XIX, viam-na como marco político, considerando-a como revolucionária na construção da liberdade; no Brasil, as correntes liberais, representadas pelos diversos movimentos de renovação da escola, enxergavam na educação integral o meio de propagação da mentalidade e da reconstrução das práticas sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia dar-se a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. (CAVALIERE, 1996). De acordo com as idéias liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Diante das diversas concepções sobre a educação integral, percebe-se que a proposta esteve presente em diferentes campos políticos e servindo a múltiplas orientações ideológicas. Buscando compreender a concepção liberal de educação integral, desenvolvida no Brasil, no contexto do movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX, faz-se necessário conhecer resumidamente o legado intelectual de Anísio Teixeira sobre os feitos na educação e, conseqüentemente, no pensamento social brasileiro.

O início de Anísio Teixeira no campo educacional é marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, visto que a ânsia pela qualidade na educação vai se compor por dois motivos: pelo crescimento quantitativo dos sistemas escolares e não pelos projetos político-pedagógicos que viessem a subsidiar a formação dos alunos para a vida e o trabalho; e pelas idéias inovadoras que chegam ao Brasil, de diferentes áreas de estudo e de autores, principalmente europeus.

As formulações de Anísio Teixeira abrem uma nova concepção de escola que surge num contexto em que foram apontadas algumas ambigüidades sobre o pensamento da educação. Uma delas, no início dos anos 20, foi o espírito higienista-educacional concedido à alfabetização, libertar o povo da *ignorância*. A ignorância entendida como doença dos analfabetos, como seres que *vegetavam* como *peso morto*, a formulação *povo-criança* a ser educado e preparado para transformar-se em povo-nação levava a um projeto autoritário de educação escolar. O desenvolvimento e a radicalização dessa tendência autoritária conduziriam, nas primeiras décadas do século XX, às formulações educacionais brasileiras. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral do Movimento Integralista Brasileiro (MIB), organizado em 1932 e transformado em partido em 1935. A educação integrada envolvia o Deus, a Pátria e a Família, desenvolvidos pela escola numa intensiva ação educativa, que tinha por base uma educação regeneradora da moral social e individual. O MIB foi criado como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para o que a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população, envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos.

O movimento integralista tinha como lema a *educação integral para o homem integral*. A educação integral, para os integralistas, tinha como sentido básico a ação doutrinária, pois entendiam formação como um processo de *conversão* a uma verdade já estabelecida. Firma-se em uma concepção doutrinária e dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar. Tinham como ilusão que a alfabetização e a escolarização tinham algo de milagroso em si mesmas, o aluno ao passar por esse processo já estaria formado para a vida e ao trabalho. Dessa forma,

a disciplina, a higiene e a alfabetização faziam parte das bases de uma visão política, que correspondia às necessidades de uma nova ordem econômica, modelada pela indústria e pela vida urbana. Enfim, no movimento integralista, havia preocupação com a educação vista como uma prática capaz de reproduzir seu ideário.

Diante desse contexto, em diversos momentos, Anísio Teixeira chega a considerar perniciosa a alfabetização por si mesma e afirma que "desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males." (TEIXEIRA, 1997, p. 83). Mesmo assim, ainda hoje, existe um debate sobre as idéias reformistas de Anísio Teixeira, por alguns motivos: primeiro, por ele ter participado do grupo que versava uma concepção liberal de educação, visando à equilibração social e esses pensamentos se encontram fundados em uma visão evolucionista, a base do positivismo; segundo, por ter encaminhado uma filosofia de educação com base no *pragmatismo americano*, devido às suas viagens aos EUA, por sete meses, em 1927, tendo nesse período participado de cursos na Columbia University e feito visitas a instituições de ensino de educação de tempo integral. Esses contatos marcaram fortemente sua formação e deram-lhe as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto reformista para educação brasileira, absorvendo uma outra concepção de educação escolar e de tempo ampliado que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público. Em 1928, o autor volta aos EUA para aprofundar seus estudos, com vistas ao diploma de *Master os Arts* da Universidade de Columbia, quando toma contato com as obras de Dewey e Kilpatrick[20].

O *pragmatismo americano* de Anísio se pauta nas orientações de John Dewey, diferentemente do pensamento marcado pelo positivismo, que considera o pensamento reflexivo como fruto do enfrentamento com situações problemáticas e gerador a cada momento de formas mais adequadas e não padronizadas para enfrentar as situações. Não haveria, portanto, uma linha de evolução necessária ou previsível. O conceito de educação é um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, não admite a visão curativa moralizadora, não supõe um modelo já pronto a ser alcançado. Vê a educação como vida e descoberta e não como

[20] Filósofos e pedagogos americanos.

preparação ou conserto, impõe novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e cria a necessidade de sua diversificação e ampliação.

A intencionalidade do trabalho de Anísio era provocar mudanças de mentalidades dos indivíduos em geral e das elites como condição para a constituição de uma sociedade democrática. Os estudiosos apontam que a sua trajetória como político e como intelectual permaneceu fiel à visão de uma educação escolar que estivesse de acordo com a realidade educacional brasileira, já que o ensino pautava-se por um caráter etnocêntrico[21].

Para alguns estudiosos, há a hipótese de que tenha sido justamente o *americanismo* de Anísio o responsável pelo deslocamento do modo dominante de conceber a educação e a causa educacional nesse período. Esse deslocamento se expressaria, por exemplo, na passagem do consenso em torno da bandeira da *alfabetização* e o conteúdo moralizador que ela continha, para os movimentos em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático, ou seja, a educação integral. (CARVALHO, 1998, 2000). Acrescentando a esse pensamento, Nagle (1974, p. 211) comenta que

> o ensino primário deve ser mais alguma coisa, as noções mais necessárias à vida, no ambiente que a criança terá que viver. Afinal de contas, ler e escrever não adianta nem atrasa a ninguém, se, na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para agir com inteligência, isto é, de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção de riqueza geral e no conforto da vida.

Ao mesmo tempo que a idéia de educação integral cresce estritamente associada à alfabetização, aumenta também o desejo de alfabetizar em massa os brasileiros, de torná-los cidadãos através do acesso à leitura e à escrita. As concepções de educação integral dos pensadores reformistas se opunham às idéias da reforma paulista de 1920, que ocorria naquele momento. A reforma foi elaborada pelo intelectual Sampaio Dória e tinha como foco central a alfabetização, diferenciando-se na sua dinâmica. Visava ao crescimento rápido do número de alfabetizados no estado, reduzindo o ensino primário de quatro para dois anos, a jornada escolar de quatro ou cinco horas para a metade, justificando que a redução

[21] Privilegia os conhecimentos do mundo ocidental.

do tempo devia-se a melhor qualidade do trabalho, quando desenvolvido em tempo compacto e em turmas seriadas.

Naquela época, os conflitos que a educação em termos gerais estava problematizando geraram inúmeras críticas dos intelectuais da educação que perceberam o equívoco de ter a alfabetização como um fim em si mesmo, sem um projeto de inserção educacional mais amplo e culturalmente conseqüente. Para o grupo dos profissionais da educação que apontava nas primeiras décadas do século, a diminuição do número de anos e do número de horas das atividades na escola foi compreendida por muitos como um retrocesso para o ensino paulista da época.

Portanto, a partir da década de 30, a bandeira da educação integral obteve, no campo das idéias, um importante papel no estabelecimento do consenso em torno da necessária ampliação do tempo de escolarização primária e da jornada diária do aluno. Os projetos previam a reformulação dos programas, tornando-os mais diversificados, criando atividades extracurriculares e paraescolares, fazendo surgir uma nova concepção de educação escolar primária com grande responsabilidade social e grande amplitude de ação. A realização concreta das propostas teóricas e normativas, entretanto, ficou muito aquém das pretensões dos reformadores, gerando mudanças ainda bastante limitadas no sistema educacional.

Em 1931, Anísio Teixeira, assumindo um cargo político na área educacional, tornando-se Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal (Rio de Janeiro), entusiasmado com o que observou nos Estados Unidos, traz para a educação um novo modelo de proposta: a concepção ampliada de educação escolar, tempo integral. Em meio à prática administrativa, reafirma as mais importantes vertentes de seu pensamento, que é uma educação como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento. As suas propostas evidenciam um ensino primário que vai além das disciplinas de português e matemática. Ele argumenta sobre a necessidade do ser humano ser trabalhado com outros conhecimentos a que viesse contribuir nas suas decisões diante das circunstâncias impostas pela sociedade. A escola deve ter o poder de informar outras noções que desenvolvam inteligência, de modo a aproveitar as forças da natureza na produção de riqueza geral e no conforto da vida, não dissociando, dessa forma, a qualidade da quantidade.

Não admitia a visão curativa moralizadora, porque não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta e não

como preparação ou conserto, dessa forma, impõe novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e cria a necessidade de sua diversificação e ampliação, como também uma união básica entre o administrativo e o pedagógico, ligação essa que estrutura uma escola em

> dois ou três pelotões de alunos que, com um horário-rodízio, teriam aulas nas salas fundamentais (português e matemática) e nas salas especiais (ciências, geografia, história, desenho, auditório, biblioteca, jogos e música), o que demonstra outra concepção de ensino, uma vez que elimina a idéia de sala de aula como algo fixo, estático e previsível, onde cada turma tem apenas uma professora. Pelo contrário nessa nova ordem, as salas deveriam ter o seu número de alunos controlado, por sua vez, além de não terem mais uma sala fixa teria entre duas ou oito professoras, dependendo da série ser mais ou menos adiantada. (CHAVES, 2002, p. 52).

Ao constatar o alto índice da evasão escolar, com o seu inconformismo frente a ela, ele passa a ser um dos motores da sua ação enquanto secretário. Apresenta diversos levantamentos de dados que demonstram o fracasso da escola pública brasileira, a enorme quantidade de crianças que eram dela excluídas. Um desses dados referia-se ao Estado do Rio de Janeiro em 1932, em que 39.978 crianças do 1º ano transformavam-se em 4.150 no 5º ano regular da época. Esse era um de seus principais argumentos para contestar a qualidade da escola que se fazia no Brasil.

Nesse contexto, cria-se a defesa por uma escola com funções ampliadas, não mais só para o ensino primário, mas de uma forma que atingisse os demais anos escolares. O estudo da idéia começa nos anos 20 e se fortalece entre os intelectuais reformistas nos anos 30, principalmente quando aparece, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o posicionamento do

> [...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), intelectuais reformistas aprofundam o debate sobre a escola com funções ampliadas para que a

educação pública pudesse alcançar diversas dimensões na formação do ser humano e apresentam diversas vezes em seu texto o termo *educação integral*. A idéia de educação integral presente no Manifesto é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Também veiculam a idéia do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848, com a expressão *formação integral das novas gerações* bem como *direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral* e a defesa da necessidade da escola aparelhar-se de forma a *alargar os limites e o raio de ação.* (CARVALHO, 1998, 2000).

O autor diz que os objetivos renovadores da escola não são alcançáveis a curto prazo. Ainda tendo o fetichismo da alfabetização como pano de fundo, afirma que depois de atingido o domínio da leitura, da escrita e das quatro operações,

> [...] resta toda a obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-lo ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanente. (TEIXEIRA, 1997, p. 85).

As experiências que mais tarde se tornaram prática do revolucionário intelectual da educação remetem a uma reflexão. Anísio Teixeira tem a idéia de uma nova escola complexa, cabe a ela garantir que a civilização feita pelo homem não se *aniquile e destrua,* para evitar esse desastre é necessário mudar a proposta da estrutura escolar, porque

> [...] as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação – a família e apropria sociedade – não têm elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie as suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade;
> [...] o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de suas tarefas econômicas, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade;
> [...] a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução;
> [...] uma concepção nova esclareceu que a educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanece

> desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver. (TEIXEIRA, 1997, p. 89).

Com base nos itens sobre os porquês das mudanças para uma nova escola, ele procede a reorganização da Direção Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, à medida que implantava um aparelhamento que permitisse à educação escolar ampliar efetivamente seu raio de ação. Nessa reorganização, aparece a grande preocupação com o ensino de música, artes, desenho, artes industriais, educação física e saúde, recreação e jogos, rompendo com a visão estritamente utilitária da educação escolar. Para melhor qualificar o tempo ampliado, Anísio Teixeira destaca a formação de professores primários em nível superior e a necessidade da Escola de Educação vir a formar mestres especializados nas áreas de música, artes, desenho, artes industriais e domésticas, educação física e saúde.

Na década de 50, após um período de afastamento da vida pública, devido à ditadura de Vargas, Anísio Teixeira assume o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, retomando sua ação política intelectual com a mesma convicção no poder da escola que caracterizaria sua prática nos anos 30. Apresenta e desenvolve a concepção de educação escolar não especializada, não intelectualista, isto é, educação para a formação *comum* do homem. Defende a escola pública ou escola comum que se liga ao trabalho, à prática e à ciência. É na caracterização de uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve a qualidade para a escola primária que ele retoma e desenvolve sua concepção de escola ampliada e defende o horário integral.

Em seu livro *Educação não é privilégio* (1994), afirma que a escola primária a qual tem um fim em si mesma e só secundariamente prepara para os níveis posteriores não pode ser uma escola de tempo parcial. Pois esta não será apenas uma escola de letras, mas de formação de hábitos de pensar e de fazer, de conviver e participar em uma sociedade democrática, porque

> não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Segundo o autor, para uma educação inicial efetivamente pública seria necessário manter e não reduzir o número de séries escolares, prolongar e não reduzir o ano letivo, enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual e preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola.

Além da jornada escolar, a duração do ano letivo era motivo de atenção de Anísio Teixeira que, desde os anos 30, quando a carga horária anual da educação elementar era de cerca de 640 horas, afirmava ser este número de horas absolutamente insuficiente, propondo 1080 horas, isto é, 180 dias de seis horas em média. O tempo ampliado torna-se uma necessidade prática imposta pela proposta educacional abrangente, ou seja, é decorrência da concepção de educação escolar primária, cuja prioridade defende, que

> sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial. (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

Teixeira (1994) demonstrava muita clareza e segurança quanto ao fato de que o projeto de tempo integral levaria as escolas a passarem por necessárias modificações estruturais de programa, de métodos e de processos.

> A escola já não poderia ser a escola dominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. (TEIXEIRA, 1994, p. 162).

Sendo assim, os planos de Anísio Teixeira, que vinham sendo elaborados desde a década dos anos 30, realizam-se no complexo educacional, o Centro Carneiro Ribeiro, Salvador/Bahia, em que são feitos prédios conjugados, as escolas-

classe e as escolas-parque. Essa estrutura garantiria a presença da criança na escola durante os dois turnos.

> Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigado a criança freqüentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito tempo vem funcionando. Daqui por diante será diferente, no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

No início dos anos 60, o sistema educacional de Brasília foi organizado por Anísio Teixeira, nos moldes do que havia realizado no Centro Carneiro Ribeiro, Salvador/Bahia, mas o seu trabalho foi interrompido pelo processo ditatorial que se instalou nessa década, afastando-o da vida política e, dessa forma, as suas propostas não lograram continuidade, ficando esquecidas por cerca de 20 anos.

Nos anos 80 e 90, o programa dos CIEPs do Rio de Janeiro se apresenta como uma espécie de *aggiornamento* da proposta de Anísio Teixeira. Há enormes convergências entre as duas propostas. Embora nos textos oficiais do programa apareçam incorporações de um discurso típico do materialismo histórico, como o do pensamento de Paulo Freire, também se revela nos textos de Darcy Ribeiro, seu idealizador, proposições concretas com a tradição do pensamento de Anísio Teixeira.

É principalmente através de Anísio Teixeira que a educação integral adquire uma nova dimensão, de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de treinamento intensivo com vistas à adequação das populações *indisciplinadas* às novas exigências do sistema industrial urbano. (CAVALIERE, 2002).

2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 Localização e características da área pesquisada

O local onde hoje se localiza o município de Arroio Grande pertencia, originalmente, a Rio Grande, a primeira vila criada em terras do sul do Brasil, a qual foi fundada em 1737 e deu início à vida administrativa do Estado do Rio Grande do Sul. O território da Vila do Rio Grande abrangia grande parte dos municípios que hoje conhecemos como Pelotas, Jaguarão, Arroio Grande, Herval, Piratini e outros. Com a paulatina concessão de sesmarias e o surgimento das primeiras estâncias, esse espaço foi sendo desmembrado.

Após um longo período de conflitos e a emancipação de alguns municípios, os limites de Arroio Grande passaram a ter a seguinte configuração: norte – município do Capão do Leão; sul – Jaguarão; leste – Lagoa Mirim e Canal São Gonçalo; e oeste – município de Herval.

Figura 1 – Localização geográfica do município de Arroio Grande/Rio Grande do Sul

Arroio Grande localiza-se na planície costeira da Zona Sul do Rio Grande do Sul, entre a Lagoa Mirim e o Escudo Sul Riograndense, em uma área de 2.663 km², a uma altitude média de 39 metros, com as seguintes coordenadas geográficas de referência: latitude 33º14’21” e longitude 53º08’12” a oeste de Greenwich. A partir da lei municipal nº 441 de 25 de julho de 1961, passa o município a figurar com a seguinte divisão política: Distrito Sede, Distrito de Mauá, Distrito de Pedreiras e Distrito de Santa Isabel do Sul.

O Distrito Sede divide-se em três subdistritos. O primeiro subdistrito engloba a zona urbana com suas confrontações determinadas em lei, denominado Sede ou ainda Arroio Grande. O segundo subdistrito compreende o território da rodovia estadual entre Arroio Grande e Jaguarão. Ele parte do limite da zona suburbana até a divisa com o município de Jaguarão, no arroio Bretanha, seguindo até a foz deste na Lagoa Mirim e continuando pela margem da lagoa até a foz do Arroio Grande, desce por este até encontrar, novamente, os limites do primeiro subdistrito, tendo Solidão como sua localidade principal. O terceiro subdistrito compreende o território da rodovia estadual entre Arroio Grande e Pedro Osório. Ele parte dos limites do

primeiro subdistrito (zona suburbana) até encontrar o arroio Parapó, seguindo até a foz deste na Lagoa Mirim e pela margem dela até a foz do Arroio Grande, segue por este na margem esquerda até encontrar novamente os limites do primeiro subdistrito. Tem como localidades principais Palma, Sarandi e Pombal.

O Distrito de Mauá, com sede na Estação Mauá, parte dos limites da zona suburbana (1º subdistrito da sede), segue pela estrada Arroio Grande-Jaguarão até encontrar a divisa com o município de Jaguarão no arroio Bretanha, segue a divisa com o município de Jaguarão e com Herval até o Passo da Divisa no arroio Arachanes, daí por uma estrada municipal, até encontrar a estrada estadual Arroio Grande-Herval e por esta até chegar novamente aos limites da zona suburbana (1º subdistrito). Tem como localidades principais Mauá, Figueirinha e Capão das Pombas.

O Distrito de Pedreiras, com sede na localidade de Pedreiras, começa nos limites do primeiro subdistrito, segue pela estrada Arroio Grande-Herval até o passo da divisa, daí pelo limite entre os municípios de Herval e Pedro Osório e continua por essa mesma estrada até encontrar novamente os limites do primeiro subdistrito. Tem como localidades principais Pedreiras, Airosa Galvão, Estiva e Pontas do Chasqueiro.

O Distrito de Santa Isabel do Sul, com sede na Vila de Santa Isabel do Sul, parte da foz do rio Piratini e segue por este até o passo do Ricardo. A partir daí, continua pelos limites com o município de Pedro Osório até o arroio Parapó, segue por este até sua foz na Lagoa Mirim e dela pelo canal do São Gonçalo até a foz do rio Piratini. Tem como localidades principais Liscano e Santa Isabel.

O sistema hidrográfico de Arroio Grande pertence à Bacia da Lagoa Mirim, constituindo-se basicamente de lagoas, canais, arroios, sangas, barragens e açudes, com destaque para as lagoas Mirim, Formosa, dos Jacarés e o Canal São Gonçalo, que une a Lagoa Mirim à dos Patos, margeando a cidade de Pelotas. No curso do Canal São Gonçalo, foi construída uma barragem tipo eclusa com a finalidade de evitar a sanilização da Lagoa Mirim e permitir a captação de água doce bruta para tratamento e distribuição na cidade de Rio Grande. O Arroio Grande que deu nome ao município é navegável até próximo da cidade, onde existia um porto fluvial.

A atividade agropecuária no município é diversificada, apresentando, principalmente, orizicultura, bovinocultura de corte e leite, ovinocultura, cultivos de

subsistência, pesca artesanal, fruticultura e reflorestamento. Na agricultura, devido à característica do relevo de campos planos e com boa área hidrográfica – que facilita a irrigação das lavouras –, destaca-se, com maior expressão econômica, *a cultura de arroz irrigado*. A primeira plantação de arroz foi feita pelos irmãos Osório (Manuel Luiz e Joaquim Luiz) na localidade do Liscano na Fazenda de Alfredo Moreira. Desde então, o cultivo de arroz progrediu vertiginosamente, tendo as lavouras se multiplicado e o arroz passado a ser o sustentáculo da economia do município. O primeiro produtor de arroz da Costa do Arroio Grande foi Carlos Augusto Peter em 1918.

A bovinocultura de corte pode ser considerada a segunda atividade econômica do município, com um rebanho contando em torno de 130.000 cabeças (EMATER, 1997), no qual predomina o cruzamento das raças européias com zebuínos. A exploração de bovinos de corte é realizada, em sua grande maioria, de maneira extensiva e alicerçada, na maior parte, no campo nativo. Existem, em menores escalas, áreas de pastagens cultivadas e outras com melhoramento. O maior potencial desse campo nativo encontra-se na zona de várzea, intimamente ligada à cultura do arroz. As terras em descanso são ocupadas pelo gado numa integração entre lavoura e pecuária.

A estrutura fundiária apresenta-se da seguinte forma: 129 propriedades com menos de 20 ha, totalizando 1.342 ha; 356 propriedades de 21 a 100 ha, totalizando 16.057 ha; 289 propriedades de 101 a 500 ha, totalizando 52.911 ha; 114 propriedades de 501 a 2.000 ha, totalizando 59.650 ha; 14 propriedades de 2.001 a 10.000 ha, totalizando 33.764 ha; 4 propriedades com mais de 10.001 ha, totalizando cerca de 90.000 ha. (EMATER, 1997).

A população total do município, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE (2000), é de 19.152 habitantes. O censo demonstrou um aumento da população urbana em relação à rural entre os anos 1970 e 2000.

2.2 Formação educacional no município de Arroio Grande

A partir da sua emancipação política, Arroio Grande começa a organizar-se em todas as atividades, inclusive as ligadas à educação, na época, tratada como

instrução pública. Nesse período da história, fim do século XIX, a educação era um privilégio dos homens, que estudavam em aulas públicas[22] mantidas pelo governo estadual e administradas pelo município, nas quais se ensinavam as primeiras letras (aritmética, literatura, francês e música); as meninas, por sua vez, ou eram educadas em casa, no caso das famílias mais abastadas que contratavam professores particulares, ou permaneciam analfabetas.

No mesmo período, surgem no interior em Santa Isabel (na época um povoado muito próspero) duas aulas públicas (sexo masculino e sexo feminino), o mesmo acontecendo depois em outros lugares. Aqui, no entanto, não houve sucesso em virtude dos pais não compreenderem o valor do conteúdo atribuído às aulas e, conseqüentemente, não estimularem a freqüência dos filhos.

Em 1883, a Câmara de Vereadores, sob a orientação e a subvenção do Estado, decide ceder seu prédio, situado à Praça da Matriz, para que as aulas da Instrução Primária tivessem acomodações menos acanhadas e mais higiênicas. Nesse mesmo ano, a Câmara decidiu que a obrigatoriedade da Instrução Primária seria restrita ao perímetro urbano. Também a Corte Imperial realizou uma exposição pedagógica para tornar conhecido o estado de adiantamento do ensino primário no país. A Câmara de Vereadores enviou trabalhos que contribuíram com essa exposição através da Companhia Nacional de Navegação a Vapor, a qual transportou gratuitamente os volumes destinados à exposição.

Ao fim de cada ano formavam-se comissões de vereadores para visitar as aulas públicas e apresentar relatórios sobre o que haviam observado, bem como constituir uma banca examinadora para os exames finais.

Em 1885, o professor Cyrino Luiz de Azevedo (professor da cadeira pública do sexo masculino) criou uma aula pública gratuita primária e secundária para o ensino de adultos, especialmente para os *ingênuos* (analfabetos e índios) e *libertos* (ex-escravos).

As revoluções por que o Estado atravessava, principalmente a de 1893, desorganizaram a instrução primária. Em 1896, houve, talvez, a primeira preocupação do poder público municipal com a instrução pública do interior (para a qual não havia nenhum atendimento): a solicitação para a criação de aulas públicas.

---

[22] O termo aula pública tem o sentido de local.

A partir daí, os Intendentes municipais passaram a preocupar-se com a criação de Aulas Municipais no interior, pois acreditavam ser isso um importante melhoramento, haja vista a grande extensão territorial do município com muitas crianças pobres não podendo freqüentar as aulas nos povoados.

Em 1901, Manuel Aníbal Ribeiro, Intendente municipal, em mensagem dirigida ao Conselho Municipal (Câmara de Vereadores), sugeriu aos Conselheiros que aprovassem a criação de uma Aula Primária no lugar onde achassem conveniente, pois, segundo o Intendente,

> da instrução fluem benefícios incalculáveis, social, industrial e administrativamente falando; demanda do avanço instrutivo a ordem, apreciável fundamento do progresso e liberdades, ampliando estes a riqueza pública e particular, que anima artes, indústrias, comércio e mais atividades engrandecedoras da sociedade. (REVISTA TEMPOS, 2004, p. 30).

A aula foi aberta e mantida pelos cofres municipais, mas, infelizmente, os pais não compreenderam a boa vontade e os esforços do Intendente, e os alunos matriculados não freqüentaram as aulas, dedicando-se a outras atividades determinadas pelos pais, ocorrendo o fechamento da escola.

Em 1904, a Aula Municipal no Chasqueiro também foi fechada por falta de freqüência dos alunos. O Intendente sugeriu, então, para aproveitar a verba decretada para instrução pública, a criação de um *Colégio Distrital*, na sede do município. Esse era um benefício que muitos municípios já possuíam, e os que não o tinham, lutavam para adquiri-lo, uma vez que a preocupação era melhorar intelectualmente a juventude estudiosa.

Em 1907, a Aula Municipal da localidade chamada Serra estava funcionando sob a regência do professor Gregório de Oliveira e agora com uma freqüência média de 25 alunos, considerada, na época, muito boa. O Intendente, em seu relatório ao Conselho (Câmara de Vereadores), muitos elogios fez à atuação do referido professor. A escola ainda era exclusivamente do sexo masculino. Na cidade, havia apenas aulas particulares regidas por professores particulares.

Em 1911, havia, no interior do Município, sete aulas públicas, custeadas pelo Estado, com muito boa freqüência e aproveitamento, cabendo ao Município apenas

subvencionar uma aula pública para o sexo masculino na campanha do 1º Distrito (Serra).

Em 1912, começou a funcionar regularmente o Colégio Elementar (hoje Escola 20 de Setembro), que havia sido criado por decreto em 1909 e passou a ser a primeira escola pública organizada em Arroio Grande[23]. Seu primeiro Diretor foi João Rodrigues Pereira, substituído pela professora Orfila do Nascimento, quando ele se afastou para ocupar um elevado cargo no Governo Estadual. Na época, estavam matriculados 200 alunos de ambos os sexos. Nessa escola, além das disciplinas formais, ensinavam-se trabalhos de agulha, bordados, crochê e outros trabalhos manuais. Além disso, ministrava-se aulas de desenho, instrução cívica e moral, exercício militar e ginástica. O Colégio Elementar funcionou em diversos lugares e sempre em prédios alugados, até a construção da sua sede própria em 1946. Essa escola passou a ser o pólo centralizador das atividades culturais, sociais e cívicas da cidade, papel até então desempenhado pela Igreja e Prefeitura.

Em 1914, o quadro de instrução sofria uma grande modificação, pois o Governo do Estado estava muito empenhado em investir na instrução pública para combater o analfabetismo. Nesse ano, o Dr. Protásio Alves, Secretário de Estado dos Negócios do Interior, mandou apresentar ao Intendente Municipal, Dr. Mário Maciel Costa, um relatório enviado ao Governo Estadual pelo Senhor Silvério Ramos de Oliveira, Inspetor Escolar, a quem foi dado o encargo de inspecionar as Aulas Rurais do município de Arroio Grande. Nesse documento, o inspetor fazia muitas referências honrosas pelo particular interesse que o Intendente dispensara à instrução pública.

Portanto, a partir de 1914, o ensino público no município ficava assim constituído: um Colégio Elementar, três Aulas Estaduais (duas na Estação Piratini, uma no povoado de Santa Isabel) e oito Aulas Rurais subvencionadas, todas com um quadro de professores. Esse mesmo Intendente, Dr. Mário Maciel Costa, criou, em 24 de junho de 1914, o Regulamento da Instrução Pública (responsável por organizar a instrução municipal), contendo os seguintes capítulos: Do Ensino Público Municipal, Da Direção do Ensino Municipal, Da Inspeção do Ensino, Do Provimento das Aulas, Do Regime das Aulas e Das Disposições Gerais.

---

[23] Até essa data, o espaço “escola” não existia; as Aulas Públicas aconteciam em residências particulares, em espaços cedidos pelos proprietários.

Com relação à educação, o Dr. Mário Maciel Costa resolveu ainda igualar o ensino cívico às demais matérias da instrução pública. Para tanto, regulamentou entre as práticas escolares, a instrução moral e cívica.

Em 1915, a instrução pública, sob a ótica do Intendente, prospera e frutifica. Nesse ano, eram mantidas oito Aulas Rurais subvencionadas, com matrícula superior a 240 alunos e freqüência relativa. O Magistério Municipal era composto por sete professoras e um professor, que na época tinham toda a confiança do Poder Público e dos pais de família. O Intendente costumava visitar continuamente o Colégio Elementar e verificar pessoalmente as atividades que eram feitas em agulha, crochê e outros trabalhos manuais, sentindo-se honrado com a deferência dos professores em recebê-lo em suas aulas. Ainda em 1915, os trabalhos manuais do Colégio Elementar foram expostos na Escola Complementar de Porto Alegre, recebendo grandes elogios da imprensa, bem como de todas as pessoas que visitaram a exposição.

Arroio Grande, em 1918, contava com o mesmo número de escolas e dispensava a mesma preocupação com relação à freqüência nas aulas. No ano de 1919, o Intendente Dr. Mário Maciel Costa mandou fazer instalações sanitárias no Colégio Elementar que funcionava ao lado da Prefeitura. Em 1920, era grande a dificuldade em se obter da população prédios que cediassem Aulas Municipais. Pais e proprietários negavam ajuda nesse sentido, fato pelo qual muito lamentava o Intendente. Nesse mesmo ano, o Município instaurou, na sede da Liga Operária, uma aula noturna para a alfabetização de menores e adultos, filhos de operários e de seus sócios.

Nos anos de 1922, havia em Arroio Grande dez Aulas Municipais Rurais, com professores de nomeação interina. Assim, o Intendente, seguindo a determinação do Regulamento da Instrução Municipal, fez o primeiro Concurso Público para tornar efetivas essas nomeações. Como o Governo Estadual aumentou o valor da subvenção repassada ao município, o Intendente aumentou também o salário dos professores e proveu o cargo de Inspetor de Ensino (Secretário Municipal de Educação), previsto pelo Regulamento da Instrução, mas vago até aquele momento. Era nomeado, então, Agostinho Hermes da Conceição, primeiro Inspetor de Ensino de Arroio Grande.

A situação da instrução pública, em fins de 1923, continuava inalterada, e as Aulas Municipais eram transferidas de lugar sempre que havia necessidade, devido à flutuação de população, acontecendo sempre em locais cedidos.

Em 1925, apesar do esforço do Intendente para dotar a zona rural de aulas de Instrução Primária, não foram encontrados locais adequados que as alocassem. Não obstante, havia ainda o problema da falta de pessoal com competência para ministrar aulas.

No período de 1930, o Governo Estadual lançava uma Campanha para erradicar o analfabetismo no Rio Grande do Sul, uma vez que pretendia comemorar o Centenário da Revolução Farroupilha, em 1935, sem analfabetos. O Presidente Getúlio Vargas empenhou-se para que todos os municípios fossem atingidos pela Campanha. Criou, para isso, Grupos Escolares e Aulas Isoladas por todo o Estado. Após fazer levantamentos para averiguar onde havia núcleos com 100 crianças, criava nesse lugar uma Escola. Foi assim que surgiu o Grupo Escolar na Estação Piratini em Pedro Osório (nessa época uma vila de Arroio Grande).

O Colégio Elementar *20 de Setembro* era a única escola de Instrução Pública mista na cidade de Arroio Grande em 1936. A partir desse ano, surge o Colégio da Irmandade do Sagrado Coração de Maria (Colégio das Irmãs), que teve diversos nomes tais como Colégio Santa Terezinha e Nossa Senhora B. Maciel. Essa escola era particular e por muitos anos serviu à comunidade, sempre de acordo com sua filosofia, até ser extinta na década de 70.

Ainda na década de 30, surgiram escolas isoladas no interior do município, criadas, mantidas e administradas pelo Governo Estadual, que se inspirava na campanha da erradicação do analfabetismo, as chamadas *Escolas Rurais*. O compromisso do município era doar uma área de 4 hectares e cercá-la. No final dessa mesma década, surgiram outras escolas rurais, como Peregrino Garcia, Pedreiras, Mauá e mais tarde Airosa Galvão.

No período de 1933 a 1939, durante a administração do Prefeito Aymoré Carriconde (eleito), foram criadas mais aulas isoladas com a finalidade de ampliar a Instrução Primária. O Prefeito também premiava, ao fim de cada ano letivo, o professor que se distinguisse na difusão do ensino, especialmente aquele que, com hinos e lições patrióticas, procurasse *incutir* o amor à Pátria no espírito de seus alunos. No exercício das atividades do Prefeito, a nomeação dos professores acontecia através de concurso.

Na cidade, muito importante para a educação, dentro dos parâmetros filosóficos da época, foi a fundação, em 1939, da Praça dos Esportes, criada com o objetivo de desenvolver o esporte, o lazer e o aperfeiçoamento físico dos jovens. Nesse local, hoje conhecido por Praça Getulio Vargas, havia aparelhos para ginástica e lazer, canchas de tênis, voleibol e basquete, além de pista para corridas. Atualmente, ela é apenas um espaço de lazer.

Na década de 40, a educação caminhava devagar. O Prefeito Oscar Carpes (nomeado) preocupava-se com o despreparo do professor e percebia que só qualificando o corpo docente haveria de fato uma educação mais positiva, sólida, perfeita. Acreditava também no empenho dos pais, na educação dos filhos e sugeriu a criação do Círculo de Pais e Mestres nas escolas.

Nessa década, estava em funcionamento um Grupo Escolar na sede (20 de Setembro), um na Vila Olimpo, um no Peregrino Garcia, um em Santa Isabel e 17 aulas Municipais no interior do município. A prefeitura fornecia livros modernos a todos nas aulas. Além dessas aulas públicas, funcionavam normalmente, prestando relevantes serviços à instrução pública, os seguintes estabelecimentos particulares: Colégio Nossa Senhora da Graça (sede), Sagrado Coração de Jesus (Vila Olimpo) e três colégios ferroviários. Pensava-se também em uma Academia de Comércio para a cidade, que de fato viria a funcionar no início dessa década, sob o nome de *Academia de Comércio Mauá.* Edson Barbosa foi diretor e fundador dessa academia, que funcionou no prédio da Rua Zeca Maciel esquina Júlio de Castilhos onde acontecia o Curso de Guarda-livros.

Em 1946, a Delegada Regional de Educação, Profa. Silvia Mello, visitou Arroio Grande, sugerindo e encaminhando a proposta para a criação de um *Clube Agrícola* no *20 de Setembro*, com o objetivo de desenvolver o gosto entre os alunos pela horticultura. Nessa época, os uniformes escolares obrigatórios não mais eram militares, sendo substituídos pelos aventais brancos (Guarda-pó). Em 1947, o *20 de Setembro* inaugurava sua nova sede, dessa vez definitiva e a primeira Escola construída com esse fim em Arroio Grande.

Na década de 50, estavam em funcionamento 24 aulas municipais. O Prefeito Aymone Carriconde criou mais 7 aulas, totalizando 31 aulas, por acreditar que o ensino rural, a cargo do Município, precisava de mais atenção e melhores instalações, visto que o mesmo continuava funcionando em salas de prédios cedidos pelos proprietários, muitas vezes sem conforto ou higiene. Dessa forma, procurou

dotar essas aulas de equipamento propício. Preocupando-se também com a ausência do ensino cívico, ele acreditava que as crianças desconheciam até o *Pavilhão Nacional*, por isso dizia:

> Em face desta circunstância nunca serão suficientemente louvadas as dedicadas professoras municipais, que parcamente remuneradas, lançadas ao desconforto e lutando com a escassez do material, conseguem, à força de sacrifício, boa vontade e patriotismo, ir difundindo a instrução em nosso meio-rural. (REVISTA TEMPOS, 2004, p. 34).

Nesse tempo, persistia a preocupação com o descaso dos pais em relação à aprendizagem de seus filhos. O Prefeito achava que a culpa do fracasso escolar era dos pais, que não se empenhavam sequer com a freqüência de seus filhos à escola. Surge, então, o início da construção da primeira Escola Rural construída pelo Estado (Pedreiras). Além disso, mais dois prédios seriam também edificados em Mauá e Airosa Galvão, mas não foram feitos simultaneamente por falta de verba.

Também na década de 50, a situação escolar de Arroio Grande sofria outra grande modificação, com a criação, em 12 de junho de 1953, do Ginásio Municipal (depois Ginásio Estadual), primeira escola de nível secundário criada no município. Com esse estabelecimento, tornou-se possível para os jovens, principalmente os de baixa renda, completarem seus estudos nesse nível, bem como aspirar a um futuro mais qualificado.

Em 1954, foi criada uma Cooperativa Escolar junto ao Ginásio Municipal, para fornecer livros e material escolar em condições favoráveis. O Ginásio Estadual funcionou até 1979, quando o Governo Estadual resolveu juntá-lo à Escola Nossa Senhora da Conceição, que era uma escola de 2º Grau também mantida pelo Estado, formando a escola que hoje conhecemos por Instituto Aimone Soares Carriconde, em homenagem ao idealizador e criador da 1ª Escola Secundária de Arroio Grande.

Em 1959, a população estudantil pedia veementemente que fosse anexado ao Ginásio Estadual o curso Técnico em Contabilidade, de maneira a favorecer os jovens que não tinham recursos para realizar, em outra cidade, o Curso Científico, o qual viria substituir o Curso Clássico em sua finalidade. Essa aspiração foi alcançada quando, em 1959, sob a administração do município, criou-se o Curso Técnico Ginasial, o qual depois se transformou em Escola Técnica de Comércio

Irineu Evangelista de Souza, responsável pela formação da maioria dos técnicos em contabilidade da cidade.

Na década de 60, a escalada educacional de Arroio Grande acelerou-se com a criação da Escola Normal *20 de Setembro*, mantida pela Fundação Arroio-Grandense de Educação (FAGE). Essa escola tinha como único objetivo preparar para o magistério, formando por muitos anos os professores que atuaram e ainda trabalham no meio educacional arroio-grandense. A Escola Normal funcionou até 1974, quando foi transformada no Colégio Integrado *20 de Setembro*, depois em Nossa Senhora da Conceição e por fim em apenas mais um curso dentro do currículo da Escola de 2º Grau, criada pelo Estado, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente.

Ainda nessa década, é concluída a obra da Escola Rural da Airosa Galvão. As décadas de 50, 60 e 70 do século XX foram momentos de grandes atividades organizadas pelas escolas, de formas criativas e variadas, envolvendo não só os alunos como também toda a comunidade.

Paralelo ao ensino na cidade ia se desenvolvendo o ensino no meio rural através das escolas rurais do Estado e das Aulas Municipais. Algumas se transformaram em Escolas, ora fechando, ora abrindo, conforme a flutuação da população rural. O município, já na década de 70, também resolveu investir na cidade e implantou a Escola Silvina Gonçalves (com ensino mais completo) no perímetro urbano. Somaram-se outras a ela. Hoje se tem três escolas municipais, que atendem da Educação Infantil à 8ª série na cidade e mais algumas no interior do município.

Após a criação da escola 20 de Setembro e da inauguração do seu prédio próprio, o Estado começa a investir na criação de escolas nos bairros, e hoje, em Arroio Grande, existem sete Escolas Estaduais com uma população estudantil de cerca de 4.000 alunos. Em Santa Isabel e Airosa Galvão, também há duas grandes escolas. Desde então muita coisa se modificou nessa trajetória da instrução pública, com o surgimento de novas leis, novos currículos, novas idéias e novas filosofias.

2.3 Área de estudo

A pesquisa realizou-se na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman, localizada no km 25 do Distrito de Pedreiras, Airosa Galvão, região denominada Monte Alegre, por onde cruzava a ferrovia que ligava Pelotas a Jaguarão, passando por Pedro Osório, Carvalho de Freitas, Mauá e Cerrito. A Estação de Monte Alegre tornou-se ponto estratégico por ficar próxima à rodovia que ligava a cidade de Arroio Grande a Herval, o que vinha a facilitar o embarque de pessoas e o escoamento da produção da região, como o transporte das bolsas de lã.

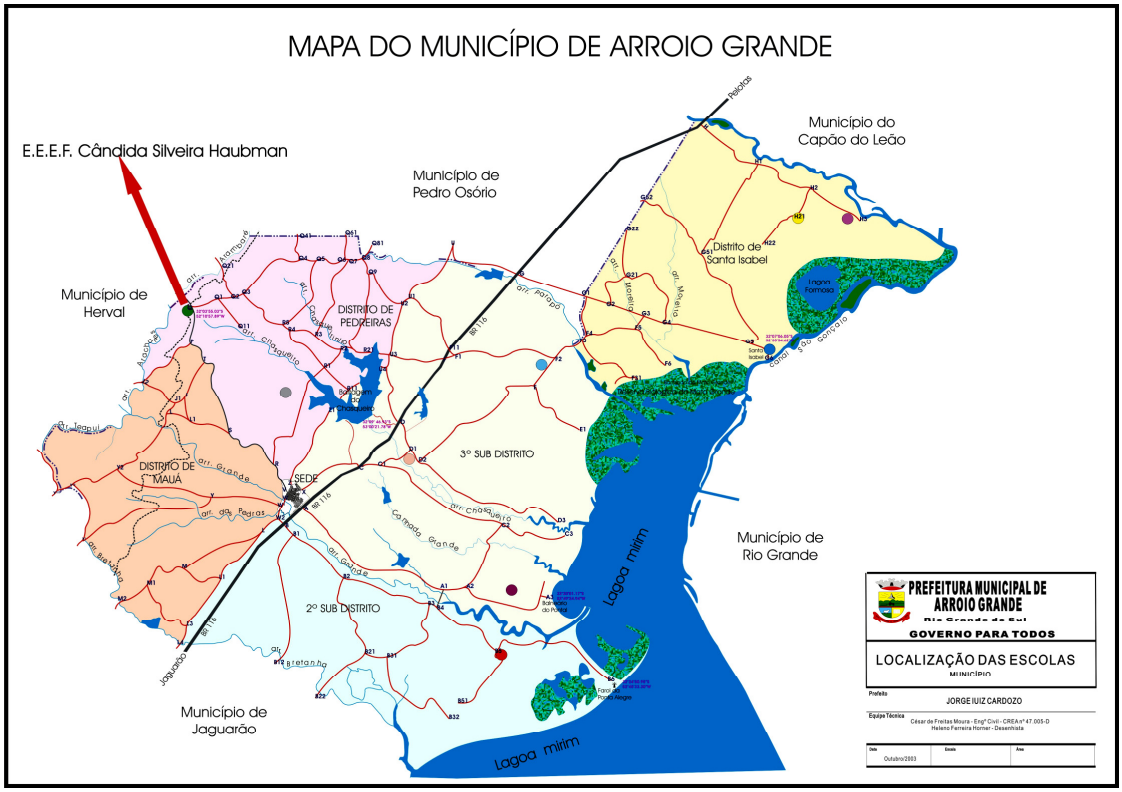


Figura 2 – Localização geográfica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman

Nos anos 40, a localidade de Airosa Galvão já apresentava um crescente número de habitantes, com filhos em idade escolar, fazendo-se necessária a criação de uma escola, a qual teve como primeiro local a própria Estação Ferroviária. No dia 07 de setembro de 1940, foi hasteada, pela primeira vez, a Bandeira Nacional e, em 12 de maio de 1950, foi oficializada a criação da escola pelo Estado através do Decreto 1.211, após a doação do terreno pela senhora Cândida Silveira Haubman.

Em 23 de setembro de 1964, através do decreto de número 16.828, o estabelecimento recebeu a denominação de Escola Rural Cândida Silveira Haubman.

A escola possui a seguinte identificação: Decreto de Criação nº 1.211 de 22/5/1950 do CEE, Decreto de Denominação nº 16.828 de 23/9/1964 do CEE, Decreto de Reclassificação nº 19.818 de 13/8/1969 do CEE, Portaria de Reorganização nº 22.185 de 06/5/1981 do CEE, Portaria e Designação nº 5.053 de 24/4/1986 do CEE e Portaria, Autorização e Funcionamento nº 4182/190 do CEE.

A escola atende a alunos das comunidades de Mauá - Distritos de Mauá; Pedreiras, Airosa Galvão, Estiva e Pontas do Chasqueiro – Distrito de Pedreiras e filhos de assentados. A região possui quatro assentamentos: Santana, Novo Arroio Grande, Potreiro da Torre e Renascer. Conta com uma clientela diversificada quanto às suas características sociais, econômicas e culturais, pois os alunos abrangem filhos de pequenos proprietários de fazendas, assalariados, arrendatários, assentados e da sede municipal. A área da escola é de aproximadamente 5 hectares e o prédio da mesma tem oito salas de aula, uma sala de professores, biblioteca, laboratórios de ciências e informática, direção, coordenação pedagógica, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros masculinos e femininos e um banheiro para professores. A área externa é composta de cancha de futebol, horta, espaço para criação de animais (porcos e galinhas) e espaço para recreação. No que se refere aos recursos audiovisuais, a instituição dispõe de três aparelhos de som, três televisores, dois aparelhos de DVD, um retroprojetor, um episcópio e treze computadores. Conta com os colegiados do Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres, importantes na construção coletiva do projeto político-pedagógico. No seu entorno, há um pequeno vilarejo e nele uma sede social da Associação Comunitária.

A escola possui uma equipe administrativa composta por quatro funcionários e dezoito professores. Com relação ao gênero de professores, já que são relações sociais construídas pelos seres humanos de uma comunidade em seu dever histórico, o gráfico 1 aponta que 58 de professores são femininos e 42%, masculinos.

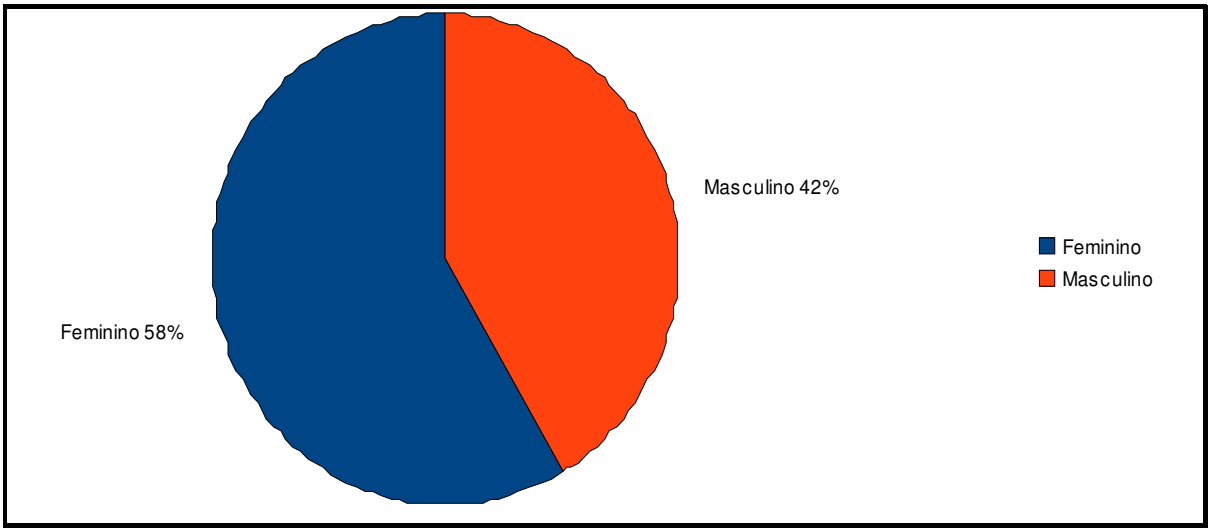


GRÁFICO 1 - Gênero dos professores
Fonte: pesquisa realizada com 12 professores da Escola Cândida Silveira Haubman em maio de 2006.

Pelo menos teoricamente já foram abandonadas concepções baseadas em explicações biológicas que tratam de justificar uma relação hierárquica entre ambos os sexos em determinados períodos históricos e geográficos. A missão de uma hegemonia patriarcal é a de reproduzir no plano ideológico as condições para a dominação de gênero e a perpetuação das atuais relações sociais de produção e distribuição. Para estudiosos sobre a questão de gênero, a presença das mulheres em diversos níveis educacionais acaba definitivamente com o tão discutido conceito da inferioridade de suas capacidades em comparação com o homem.

O gráfico 2 mostra que 16% dos professores têm uma formação de ensino médio entre ensino técnico agrícola e normal/magistério e 83% possuem o ensino superior em diversas áreas da licenciatura.

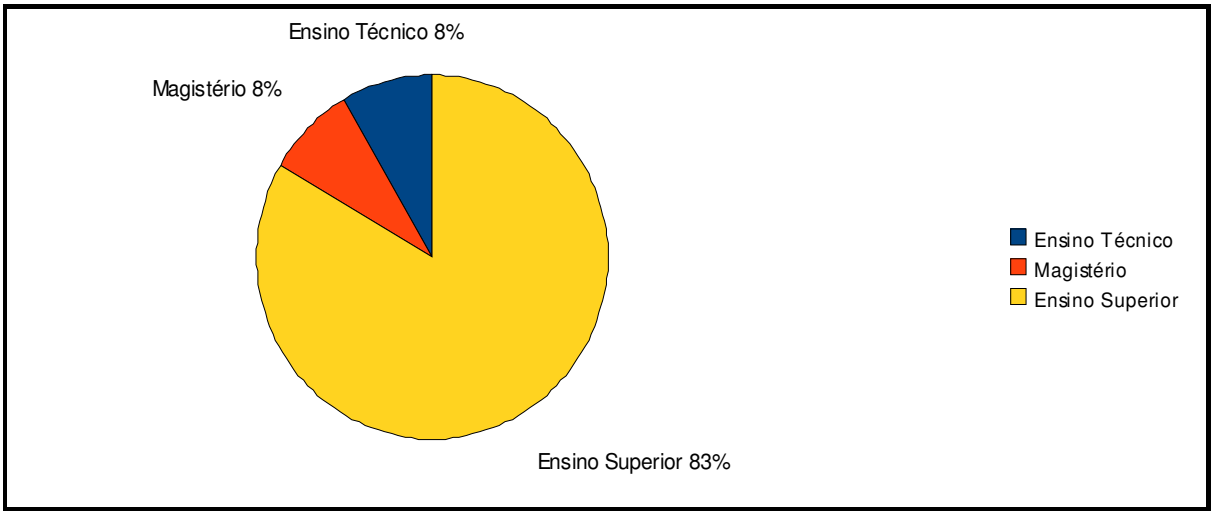


GRÁFICO 2 - Formação dos professores
Fonte: pesquisa realizada com 12 professores da Escola Cândida Silveira Haubman em maio de 2006.

Do número total de pesquisados, o gráfico 3 mostra que 92% dos professores possuem curso normal/magistério e 8% ensino técnico agrícola.

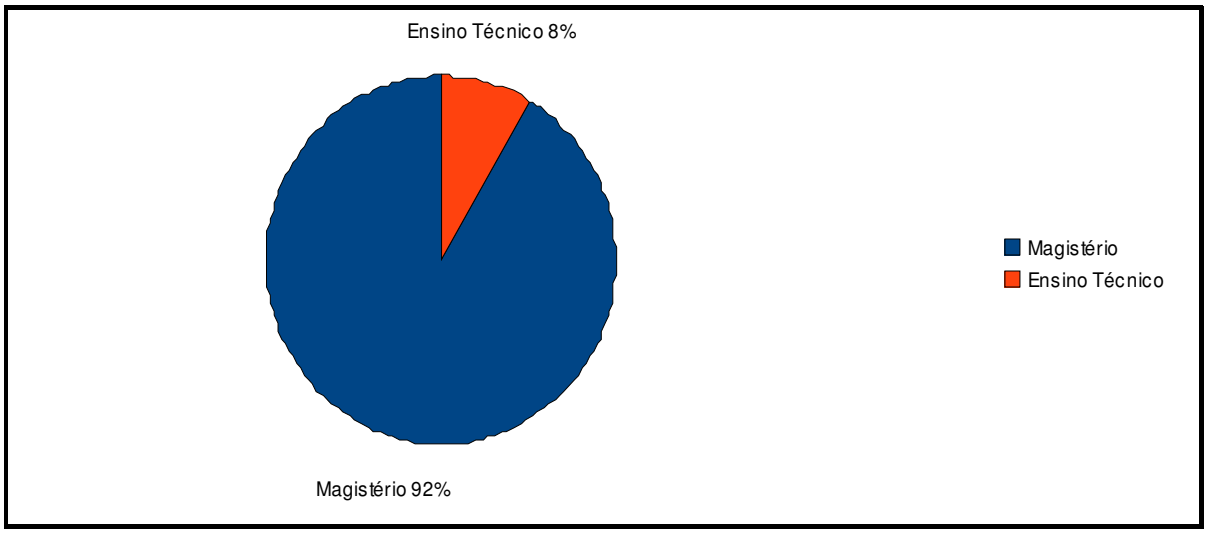


GRÁFICO 3 – Formação ensino 2º grau/ensino médio
Fonte: Pesquisa realizada com 12 professores da Escola Cândida Silveira Haubman em maio de 2006.

Buscando a atualização, os professores retornam às instituições de ensino e freqüentam cursos de atualização, qualificando não só seu trabalho didático-pedagógico como também as condições salariais. Dessa forma, o gráfico 4 mostra que 58% cursaram pós-graduação, nível de especialização.

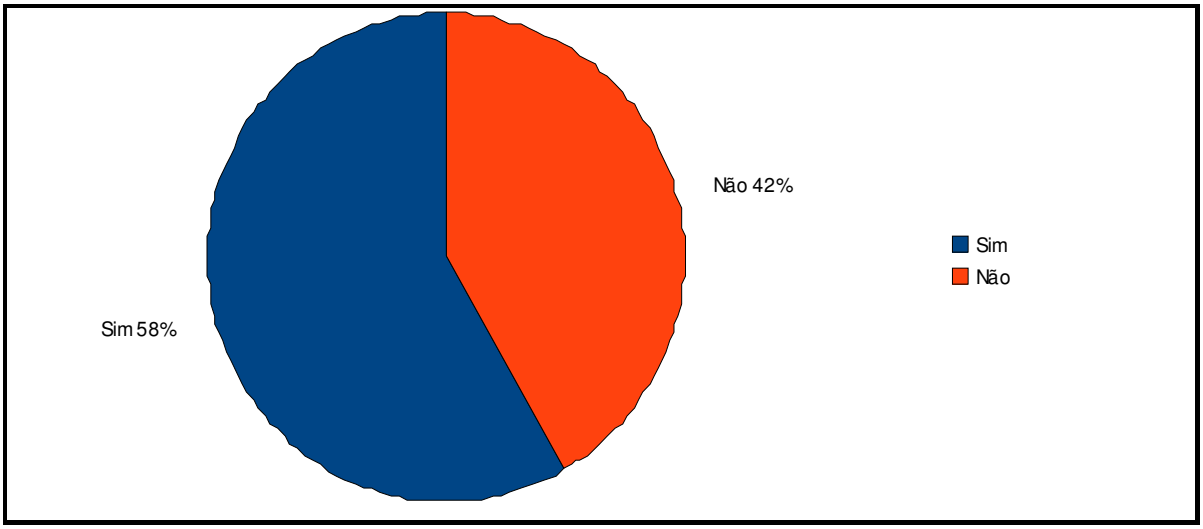


GRÁFICO 4 - Curso de pós-graduação/especialização
Fonte: pesquisa realizada com 12 professores da Escola Cândida Silveira Haubman em maio de 2006.

A atualização, na maioria das vezes, acontece em campos específicos. As áreas de especialização escolhidas pelos docentes concentram-se na educação com 57% e 43% em outras áreas, como gestão escolar, supervisão, geografia e meio ambiente. A educação rural não apresenta nenhum profissional com formação acadêmica, conforme o gráfico 5.

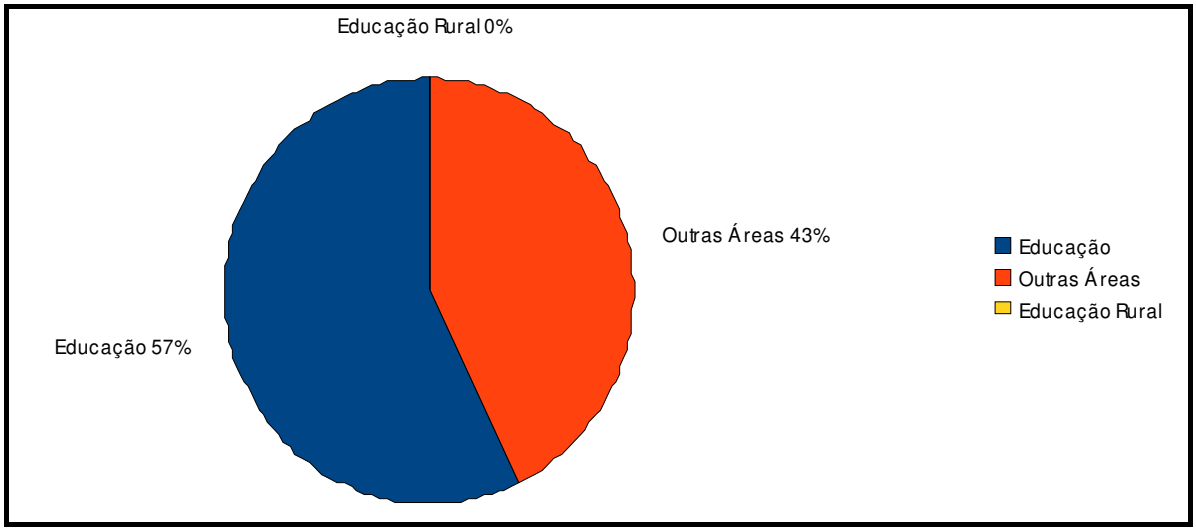


GRÁFICO 5 - Área de especialização
Fonte: pesquisa realizada com 12 professores da Escola Cândida Silveira Haubman em maio de 2006.

Outra questão que fortalece o sistema de ensino é o tempo de serviço dos docentes. O gráfico 6 revela certa vivência com a rede escolar, 17% dos professores que atuam na instituição pesquisada têm 5 anos de experiência em escolas do estado, 33% entre 6 e 10 anos e 50% possui mais de 11 anos. O tempo, às vezes,

pode contribuir com o desafio de novos paradigmas, porque o passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos.

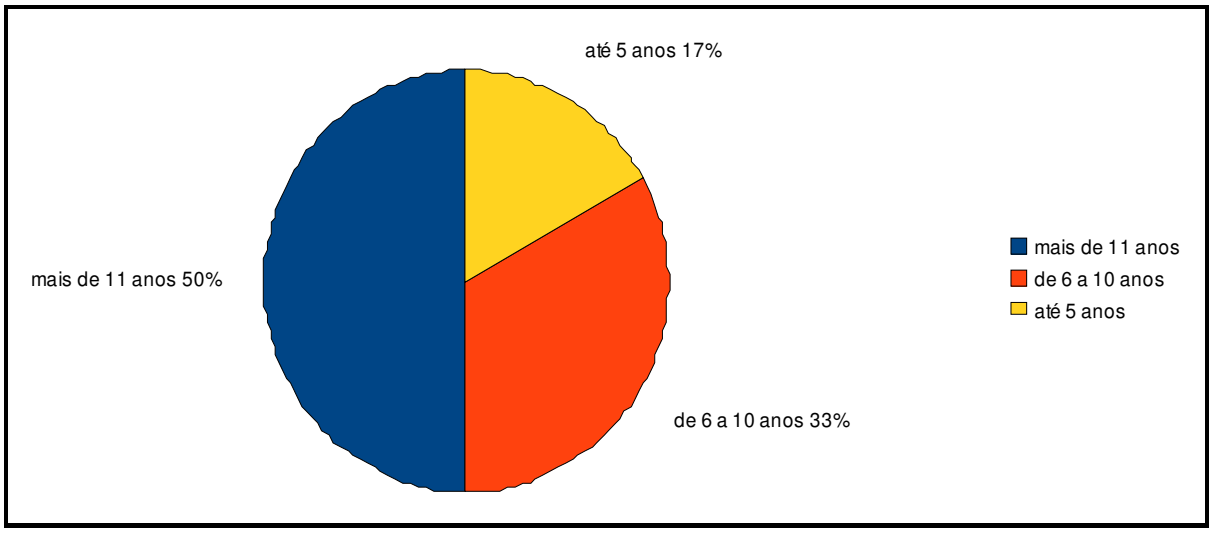


GRÁFICO 6 - Tempo de docência
Fonte: pesquisa realizada com 12 professores da Escola Cândida Silveira Haubman em maio de 2006.

O projeto político-pedagógico e o plano de estudos (ANEXO B) da escola apresenta como prioridade a valorização do homem do campo, preservando seus valores, como ponto de partida na busca do aprofundamento de estudos e de experiências para o aproveitamento e produção de conhecimentos, capaz de suprir as expectativas e necessidades do aluno, preparando-o para a construção do desenvolvimento rural sustentável.

A partir do ano de 2004, a Escola passou a desenvolver o Projeto de Escola de Tempo Integral, elaborado de acordo com os critérios estabelecidos pelo projeto da Secretaria de Educação do Estado Rio Grande do Sul (ANEXO C). A equipe diretiva (diretor, vice-diretores coordenação pedagógica) e os professores, percebendo que o homem do campo possuía difícil acesso às atividades sócio-culturais (as crianças começavam a trabalhar com pouca idade e apresentavam dificuldades de aprendizagem e socialização), buscam alternativas para combater os índices de evasão e repetência através da permanência do aluno na escola por mais tempo.

Portanto, o plano de ação da escola de Tempo Integral (ANEXO D) foi construído e o currículo organizado de maneira que fossem desenvolvidas atividades de oficinas pedagógicas, ou seja, oficinas de grupo e de aprendizagem

em um período e a progressão parcial no outro, além do turno formal. O horário foi distribuído de forma que o aluno permaneça na escola durante sete horas.

2.4 Método

Desde o início da humanidade, o homem mostrou-se preocupado em conhecer a realidade. “[...] as tribos primitivas, através dos mitos, explicaram e explicam os fenômenos que cercam a vida e a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução.” (MINAYO, 1994, p. 9)

Diante do seu interesse, o homem buscou novas descobertas que facilitassem seu modo de vida, passando a pesquisar desde então a natureza, seu grupo e a relação entre ambos. Mas, ao mesmo tempo, enfrentou o modelo da racionalidade que preside à ciência moderna, constituindo-se na revolução científica do século XVI, desenvolvida nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que esse modelo de racionalidade estende-se às ciências sociais emergentes.

O grande embate sobre a cientificidade das ciências sociais, em comparação com as ciências da natureza, se dá porque há os que buscam a uniformidade dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de ciência ao campo social, e outros que reivindicam a total diferença e especificidade do campo humano. (MINAYO, 1998). Existem pontos distintos que diferenciam as Ciências Sociais das Naturais, como o objeto das Ciências Sociais que é *histórico.* As sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas, “os grupos sociais que as constituem são mutáveis e que tudo, instituições, leis, visões de mundo são provisórios, passageiros, estão em constante dinamismo e potencialmente tudo está para ser transformado.” (MINAYO, 1998, p. 20).

Durante muito tempo, a prática de pesquisar seguiu o modelo positivista que, do ponto de vista filosófico, está muito relacionado com o modo de entender a natureza do saber e do conhecimento. O conhecimento positivo é aquele que provém dos sentidos e define que os fatos são os únicos objetos possíveis de

conhecimento, distinguindo-o da explicação metafísica, teológica e conhecimento válido. A ciência proporciona um conhecimento puramente descritivo que deve estender-se a todos os campos do saber, incluindo o homem. (KUHN, 1995). A pesquisa *qualitativa* surgiu da contraposição de alguns autores a esse modelo. Ela pressupõe a teorização do tema pesquisado, isto é, relaciona dinamicamente a teoria e a prática.

Algumas opções metodológicas nascem como exigência epistemológica de coerência com a temática abordada e com as interlocuções teóricas delineadas ao longo do projeto. A abordagem metodológica *qualitativa* se preocupa nas ciências sociais em responder às questões muito particulares com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

No contexto da abordagem dialética, realizou-se uma pesquisa participante, visto que os elementos orientadores foram a participação e a ação dos sujeitos envolvidos, dessa forma, não dissociando a teoria da prática. Pesquisa participante significa conhecer a sua própria realidade. (BRANDÃO, 1984). É participar da construção de um conhecimento, é tomar posse dele sem alterar o sentido do ser das pessoas daquele grupo pesquisado, e, sim, mostrar-lhes como se deve fazê-lo. (MATURANA, 2000).

A pesquisa participante tem como princípio a relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, é uma atividade de estudo e do conhecimento da realidade. Retoma o que historicamente, na participação na pesquisa, foi negado, ou seja, o fato de os pesquisados serem sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações diferentes, tornando a participação um instrumento a mais na reconquista popular. Paulo Freire, considerado um dos pioneiros e inspirador do método participativo, a define como

> [...] ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelada, a realidade concreta. Quanto mais, em tal forma de conceber e praticar a pesquisa, os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos [...]. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento. (BRANDÃO, 1999, p. 35-36).

É de fundamental importância não confundir *pesquisa participante* com a técnica da *observação participante* em que a realidade muitas vezes não é demonstrada no estudo, pois é realizada sobre um grupo social e não com ele. Por isso é importante que se faça essa pesquisa através do contato direto com o grupo pesquisado, analisando o seu cotidiano, suas opiniões e perspectivas. (MINAYO, 1994; BRANDÃO, 1999, 2005).

Referindo-se à experiência pioneira de Freire com a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) em Genebra, Brandão (1999, p. 11-12) afirma que:

> [...] a idéia tradicional da observação participante na Antropologia Social pretende chegar ao seu limite. A participação não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares cuja situação de classe, cultura ou história sequer conhecer porque se quer agir.

A investigação desenvolveu-se num mecanismo formal com um método de pensamento reflexivo, que requereu um tratamento científico e constitui-se no caminho para conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais. À medida que a pesquisa evoluiu através dos encontros realizados, a abordagem social foi aperfeiçoando-se, e o presente passou a ser marcado pelo passado e este projetado para o futuro, num embate constante entre o que as entrevistas semi-estruturadas problematizavam, projetando um caminho a ser construído. (MINAYO, 1994). A trajetória da investigação participante busca não só investigar os envolvidos no processo como também incluir o pesquisador na ação, estimulando a ação-reflexiva da prática. O termo adequado a essa prática seria concepção de pesquisa, porque o pesquisador e o pesquisado constroem um novo agir a cada momento em que vivenciam a pesquisa, influenciando nas decisões coletivas, nas quais os participantes passam a vivenciar o princípio da democracia.

A abordagem qualitativa de pesquisa é um tópico que tem recebido atenção especial, principalmente com temas que se relacionam com a educação. Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Enfim, “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

O uso desses dados qualitativos permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural e captura os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre o corpo docente, funcionários, pais, alunos e a comunidade no seu contexto e nas suas ações. Não tem a pretensão de desprestigiar a contribuição dos dados quantitativos para elucidar o qualitativo, pelo contrário, são os números que vão oportunizar a pesquisa fazer uma análise crítica e construtiva da realidade. Já que esta só é apreendida por aproximação, compreendendo a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, analisando a complexidade e a dinamicidade da sociedade. Segundo Lênin (*apud* MINAYO, 1998, p. 21), a realidade social “[...] é mais rica do que qualquer teoria, qualquer pensamento que possamos ter sobre ela.”

Nesse contexto, através do comprometimento do pesquisador com o pesquisado que se compreende como a realidade social. O que se percebe é muito mais rico do que aquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos. Nas palavras de Minayo (1994, p. 15), “[...] a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante.”

Uma investigação planejada precisa de um caminho para chegar a um conhecimento e a uma determinada ação. Esse caminho será sinalizado por técnicas que o auxiliarão, porém é importante alertar que, nem sempre, quando se está desenvolvendo uma pesquisa, o pesquisador tem as direções completamente definidas. Nem por isso deve abandonar a metodologia ou mesmo as técnicas de pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). O método representa uma trajetória que dá certa tranqüilidade e segurança, uma via de acesso que permite uma interpretação com mais coerência e organização das idéias.

Dentre os modos de investigação empregados no cotidiano das ciências sociais, o *estudo de caso* se constitui em ferramenta largamente utilizada para se conhecer, de forma intensiva, tanto organizações quanto fenômenos sociais específicos. De maneira geral, pode contemplar objetivos diretos para uso prático

em diagnósticos como também se oferecer como proposta prescritiva, à proporção que se intenta descrever sobre a complexidade de um caso concreto. A rigor, trata-se um modo investigativo cuja caracterização é abrangente e que pode ser detalhada e tipificada sob várias perspectivas, possibilidades e limites. (CHIZZOTTI, 1995).

É com base nessa compreensão sobre metodologia que se tomou como princípio da pesquisa o estudo de caso. Ele veio a facilitar a compreensão da realidade, pesquisando um caso particular como o da Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman, por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo da rede de ensino estadual do RS, localizando-se em uma área rural. Demonstrou de forma fidedigna como ocorria a vivência do grupo pesquisado através da coleta de dados quantitativos e qualitativos, os quais se complementaram e interagiram dinamicamente. Os dados obtidos e a análise final foram relevantes a essa realidade de escola que, após a coleta de dados e a organização de um relatório final, terá a oportunidade de ser avaliada analiticamente, objetivando tomadas de decisões ou até mesmo proposição de um planejamento transformador. (CHIZZOTTI, 1995).

2.4.1 Procedimentos metodológicos

Para a realização deste trabalho foi necessário um levantamento teórico, metodológico e prático, sem os quais teria sido impossível compreender a realidade dos dados e os objetivos que se deseja obter. Por isso, fez-se necessária a busca por informações que pudessem provir de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos, ou ainda do acervo de conhecimentos reunidos em bibliotecas, centros de documentação bibliográfica ou qualquer registro que contivesse dados. (CHIZZOTTI, 2003).

O levantamento bibliográfico referiu-se ao pensamento clássico dos estudos agrários, pressupostos da agricultura familiar no Brasil, à educação brasileira e às origens do ensino rural no contexto das transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade. A pesquisa bibliográfica, através das leituras e/ou releituras,

serviu para iluminar o método de pesquisa como *caminho* para chegar ao conhecimento que se pretendia. Evidenciou aquele conhecimento silencioso, implícito, que o investigador conhece, embora às vezes não consiga expressá-lo de forma adequada. A bibliografia orientou sobre o que observar, estabeleceu as fronteiras da investigação, dirigiu os critérios de inclusão e exclusão, ajudou a selecionar as informações relevantes, os atores e cenários, enfim, propiciou a identificação e localização de outras fontes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1994; CHIZZOTTI, 2003).

A pesquisa utilizou-se de técnicas como a *observação participante*, porque, tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. E permite que observador chegue perto da realidade pesquisada e dos sujeitos que dela fazem parte, sendo um importante momento nas abordagens qualitativas. À medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Diante das variações nos métodos de observação, desenvolveu-se o *observador como participante.* Nele a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Em um primeiro momento, solicitou-se à equipe diretiva, no final do segundo semestre de 2004, uma reunião com os mesmos para apresentar a proposta de pesquisa. Após a explanação, formalizou-se um debate pelos membros da equipe sobre questão agrária, movimentos sociais, agricultura familiar, as Diretrizes Educacionais para Educação Básica do Campo/2002 e, principalmente, pesquisa participante. Esta última causou maior preocupação, porque não tinham muito claro como se dava a operacionalização da mesma. Estavam acostumados a fazer um questionário, distribuir, recolher e analisar as respostas. Não percebiam a importância das entrevistas, das observações e de se conhecer os documentos da escola. Após a explicação dos caminhos e do porquê de realizar esse tipo de pesquisa, o diretor e a sua equipe, sentido-se esclarecidos, colocaram-se à disposição.

Durante a conversa, foi sugerido que se fizesse uma reunião com os professores, pais e alunos para também expor a pesquisa e saber da vontade a

respeito da participação no estudo. Ao se aceitar a sugestão, marcou-se uma data próxima. No contato com os professores, o que os deixou apreensivos também foi o fato da metodologia participativa da pesquisa. No primeiro momento, procurou-se satisfazer as inquietações dos futuros pesquisados, respondendo àqueles que não conseguiam sentirem-se confiantes sobre como seriam as coletas de dados, através das observações participantes, das entrevistas individuais semi-estruturadas e coletivas, visando ultrapassar a aparência imediata para descobrir a essência do tema delimitado para a pesquisa. Além disso, os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como criatividade e pensamento crítico que, por serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes de serem mais extensamente investigados. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Após um longo diálogo, alguns ficaram mais abertos e outros se interessaram em ver como o trabalho se encaminharia.

Segundo Denzin (1978, p. 183), a observação participante é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção.” As observações realizaram-se em média de duzentas e duas, no período de outubro de 2004 a dezembro de 2007.

O período da pesquisa ficou distribuído em encontros. De outubro a dezembro de 2005, aconteceram dez encontros, começou-se a fazer observações e algumas entrevistas informais com alunos, professores, funcionários e pais. Houve também a participação na festa de final de ano. De março a dezembro de 2006, foram oitenta encontros, neles desenvolveram-se observações, entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com pais, alunos, funcionários e a equipe diretiva. Houve também a interação com os documentos da escola, através da secretária da mesma, bem como com a direção e vice-direção. De janeiro a março de 2007, foram vinte e dois encontros, visitou-se os pais da zona rural e urbana para entrevistá-los. Ocorreu a participação em reuniões pedagógicas para organizar o início do ano letivo e acompanhou-se a vice-direção junto à Promotoria do município para encaminhar a questão do transporte escolar. De abril a dezembro de 2007, ocorreram noventa encontros, neles continuaram as observações, entrevistas semi-estruturadas, conversas informais com pais, alunos, professores e funcionários. Aconteceu também maior relação com os documentos da escola e com os trabalhos desenvolvidos pelos professores, bem como a participação nas reuniões

pedagógicas e administrativas, Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, comemorações do aniversário da escola, Dia das Mães, Dia dos Pais e Dia da Criança, além de atividades cívicas, como Semana da Pátria e Semana Farroupilha.

Organizou-se uma parte descritiva, compreendendo registros detalhados do que ocorreu na pesquisa de campo. Foi feita a enumeração dos professores, alunos, funcionários e pais, através de depoimentos, gestos e palavras dos tais, incluindo uma descrição de como eles se relacionavam entre si mesmos; o detalhamento do espaço físico da escola, desde as salas de aula, biblioteca, secretaria até o refeitório e outras dependências; a narração de eventos especiais, como apresentações da escola em eventos artísticos e cívicos, as atividades encaminhadas e apresentadas por ocasião de datas comemorativas, como Dia do Meio Ambiente, Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia da Árvore, trabalhos com a EMATER e outras atividades concernentes ao calendário da escola; como também as intervenções com os pesquisados. Igualmente foram observadas situações que envolveram relações entre professores, alunos, funcionários e pais em salas de aula e outros locais tais como o pátio do recreio, a sala dos professores, secretaria da escola, biblioteca, salas do serviço de orientação pedagógica e do serviço de supervisão escolar, em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e em outras atividades escolares.

A trajetória da observação participante não se contemplou só nos registros descritivos, trouxe também muita reflexão entre teoria e prática. Começou-se visitando a escola duas vezes por semana, mais tarde passou-se para três visitas semanais. Essa alteração suscita um questionamento baseado na leitura de Horton e Freire (2003) no livro *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*, no qual se buscou embasamento para a realização da pesquisa. Horton, em uma das suas experiências sobre como desenvolver um trabalho para melhorar a qualidade de vida das pessoas, pretendia fazer reuniões para divulgar suas idéias socializadoras, nos sentido de fazê-las refletir sobre sua realidade, através de uma educação de adultos. De início, começou a achar-se estranho, porque não entendia como fazê-lo, pensando que ainda não estava pronto, precisava estudar mais. No decorrer das suas reflexões, constatou que estava procurando um processo de como se relacionar com as pessoas. Na caminhada, chegou à conclusão de que não encontraria uma receita pronta para essa prática, que ela viria de outra forma, a partir do cotidiano, ou seja, ele precisava ter um contato mais direto com a realidade, já que morava em outra região, fazia as reuniões e se deslocava para sua cidade de

origem. Na trajetória, o autor percebeu que não era possível somente fazer visitas e registrá-las, precisava também estar mais próximo. Então, a atitude que adotou foi encontrar um lugar para se mudar e morar a fim de conviver com as pessoas do local onde pretendia realizar as reuniões.

Nesse sentido, justificam-se também as duzentas e duas visitas que foram realizadas. Percebeu-se que não era suficiente somente chegar à escola para buscar respostas às questões norteadoras e aos objetivos. Precisou-se de algo mais - estar mais presente na mesma. Dessa forma, encontrar-se-iam mais elementos para analisar o dia-a-dia da instituição. Para que isso pudesse acontecer, aumentou-se o número de visitas, com o objetivo de observar o movimento da instituição desde as primeiras horas da manhã até o final da tarde.

Para os primeiros encontros, embarcava-se no ônibus em Pelotas às sete horas e chegava-se em Arroio Grande às oito horas e trinta minutos. Às nove horas pegava-se outro ônibus para Herval e às nove horas e trinta minutos chegava-se a Airosa Galvão, 25 quilômetros da Sede. Ao chegar à escola, havia o encaminhamento à sala da direção e depois às demais dependências da escola.

No início, nas vezes em que se necessitava perceber como a escola começava as suas atividades, pegou-se o ônibus que vinha de Porto Alegre para Jaguarão, passando por Pelotas entre três e quatro horas da manhã, chegando a Arroio Grande por volta das cinco ou cinco e meia. Descia-se do ônibus, caminhava-se três quadras até chegar a casa de uma professora, ali se aguardava o transporte escolar que passaria mais ou menos às seis horas e cinqüenta minutos. Dessa forma, percorria-se um dos trajetos do transporte, acompanhando a dinâmica de apanhar alunos e professores e as relações que se davam dentro do ônibus entre professores x alunos x professores até se chegar à escola e o começo das atividades da mesma.

Durante as observações como participante, acompanhou-se conclusões de projetos; apresentações comemorativas, como desfile na Semana da pátria, Semana Farroupilha, apresentações de invernadas, Festival Nativista Estudantil (FENAE); visitas da 5ª Coordenadoria Regional e Secretaria de Educação do Estado; reuniões de professores, da equipe diretiva, do Círculo de Pais e Mestres, do Conselho Escolar; festa das mães, dos pais, de natal, formatura da oitava série e tardes de lazer na praia do Laranjal/Pelotas. Nas férias de verão, continuou-se visitando os professores em suas casas, participando de almoços, jantas e cafés durante os

meses de janeiro e fevereiro no clube de piscina, freqüentado por quase todos os docentes.

No segundo semestre de 2007, participou-se das reuniões em que se organizaram e confeccionaram os chapéus, desde a costura até a colagem, para os membros da Banda da escola que, pela primeira vez, iriam desfilar. Ao participar dessa tarefa, permaneceu-se de dois a três dias por semana ajudando nos trabalhos. Durante o dia, a ocupação era com os uniformes e à noite, participava-se dos ensaios da banda. Muitas vezes, foi-se à escola especialmente para assistir aos ensaios à noite. Essa inter-relação fora da escola foi muito rica, porque nesses encontros percebeu-se o diálogo entre os professores e como eles reagiam diante dos acontecimentos do dia-a-dia da sociedade e também como pensavam em preparar as suas aulas, como as desenvolviam, suas críticas às questões econômicas, sociais e políticas do país, enfim, esses momentos foram tão proveitosos quanto as entrevistas que se realizou na escola.

Outro momento importante foi a participação por dois anos no carnaval de Arroio Grande. No final de 2006, recebeu-se um convite da professora que hoje é vice-diretora para conhecer como eles se organizavam para a festa do carnaval, conhecido como o melhor da zona sul do estado. Aproveitando as sugestões das leituras e releituras de estudos sobre pesquisa, para que haja uma intensa comunicação entre o pesquisador e as pessoas ou grupos a fim de não ocorrerem intervenções pessoais no estudo, participou-se de diferentes fóruns para que se pudesse ter uma variedade de informações que dessem subsídios a uma análise mais próxima da realidade da pesquisa. Continuou-se em contato com os pais, professores, alunos e funcionários, pois os mesmos se distribuíam pelas quatro escolas de samba do carnaval. Novamente, ficava-se dois ou três dias na semana colando adereços e participando dos ensaios das escolas à noite, os quais se distribuíam pelos bairros da cidade. Nesses dias, sempre se encontrava professoras, mães e alunos que circulavam pelas casas das professoras, as quais, na época do carnaval, são coordenadoras de *alas* do enredo de samba.

Em 2007, houve o convite para a participação no grupo de alegorias de uma *ala* da escola de samba. Com o intuito de aprofundar as relações entre pesquisador e pesquisados, começou-se novamente a ir dois ou três dias na semana para ajudar na confecção das alegorias e da fantasia. No período de carnaval, participou-se do desfile na passarela do samba de Arroio Grande com pais, alunos e professores. Os

encontros com os professores continuaram, porque a maioria participa do carnaval e se encontra para trocar idéias e comentar sobre suas escolas de samba e nesse vai e vem o assunto escolar e outras questões emergiam.

Diante dessa realidade que se expôs para a realização do trabalho, é que se associa a revisão bibliográfica com a realidade. Como não havia a possibilidade de fixar residência em Arroio Grande, a maneira encontrada para interagir e conhecer a realidade mais de perto foi freqüentar e participar de todas as atividades possíveis que circundavam o grupo que formava a escola, sendo necessário para isso um despojando da dinâmica normal de vida. (FREIRE; HORTON, 2003).

Portanto, essa dinâmica mostrou que conhecer a realidade não se dá simplesmente por fazer entrevista, ter conversas informais, fazer observações em sala de aula, distribuir algumas questões para serem respondidas, porque no início se estava querendo fazer com que as técnicas levassem adiante a pesquisa, mas a qualidade não está aí, e sim no contato com o cotidiano das pessoas. Mais tarde, compreendeu-se porque no primeiro ano de contato com o grupo da escola a integração foi um pouco difícil, truncada. As avaliações do desenvolvimento da pesquisa demonstraram que não se conhecendo como o pessoal trabalhava não se chegava na hora mais adequada para fazer a entrevista, a observação. Nem sempre o momento adequado da entrevista era na escola com a formalização do caderno de anotações e o gravador. À medida que se passou a conviver mais com os professores, eles conseguiram compreender a importância da pesquisa, não só porque havia a necessidade da conclusão de curso, mas porque se dialogava sobre diversos temas. Os professores incitaram o pesquisador a fazer novas leituras e estas acabavam em conversa de estudos no ônibus escolar, no almoço ou durante os espaços entre as oficinas. Esses debates, comentários dos professores sempre tinham um retorno positivo tanto para eles quanto para o pesquisador, então ambos saíam fundamentados para refletir sobre a práxis.

Prosseguindo os procedimentos utilizados na pesquisa, é necessária a referência ao método da coleta de dados. Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta e também uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas utilizadas nas ciências sociais. Sendo assim, optou-se por entrevistas *semi-estruturadas*, pois contribuem na descrição e análise do que se passa no dia-a-dia de uma escola. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; HAGUETTE, 1987; BOGDAN; BICKLEN, 1994). Falando-se de

pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, as entrevistas com professores, pais, alunos e funcionários não são consideradas como uma problemática estranha, pelo contrário, trata-se com eles de assuntos que lhes são muito familiares, sobre os quais terão facilidade de fazer os seus comentários. Dessa forma, o roteiro prévio que guia as entrevistas através de tópicos principais a serem destacados não tem como ser considerado como invasão cultural. As entrevistas seguiram um roteiro pré-organizado (ANEXO E), sendo o direcionamento alterado de acordo com o cotidiano da escola.

Elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Também ocorreram registros escritos, porque existem duas situações que se ajustam. A gravação registra as expressões orais. O pesquisador, na transcrição, não capta os gestos, expressões faciais e mudanças de postura, já as anotações feitas paralelas à entrevista prendem mais a atenção do pesquisador e este, por ficar mais atento, consegue transcrever as diversas nuances que se processam durante a entrevista e ao mesmo tempo já seleciona e interpreta as informações emitidas.

A fim de buscar informações no discurso livre dos entrevistados trabalhou-se com entrevistas *individuais* e *coletivas não-diretivas*. Foram realizadas em média trinta entrevistas individuais e quarenta coletivas não-diretivas com cada um dos professores. Os alunos de 1ª a 4ª série foram entrevistados individualmente cinco vezes e em trinta coletivas não-diretivas. Já os alunos de 5ª a 8ª série foram entrevistados em dez oportunidades individuais e quarenta coletivas não-diretivas. Com os funcionários as individuais ocorreram em menor número devido à concentração de atividades, foram cinco entrevistas cada um, já as coletivas não-diretivas foram cinqüenta. A inter-relação entre pesquisador e pesquisados ocorreu constantemente durante todas as visitas que se realizou, porque ao passar o dia na escola, desde a primeira hora da manhã até a hora da saída, circulando por todo o estabelecimento escolar, o diálogo que se aflorava era sempre as intenções da pesquisa. Nas viagens de ida e volta no ônibus, hora do almoço (quando todos os professores, alternadamente, passavam pela sala de refeições), nos intervalos entre os turnos da manhã e no início da tarde também aconteciam entrevistas individuais e coletivas, só que de maneira mais informal. O diálogo com os pais no coletivo ocorreu em torno de oito vezes, nas ocasiões da festa do Dia dos Pais, das Mães, Natal e formatura da oitava série. Individualmente ele aconteceu duas vezes, devido

ao fato de eles dependerem do transporte escolar e de dispensa no trabalho para irem à escola a não ser em dia de festa.

Além das entrevistas com os pais rurais e urbanos na escola durante as horas festivas, buscou-se conhecer onde eles residiam. Nos meses de janeiro e fevereiro de 2007, visitou-se e se entrevistou as famílias rurais e urbanas. No primeiro dia de visita, partiu-se de Arroio Grande às nove horas e trinta minutos em direção ao Distrito de Pedreiras, passando pelas comunidades das Pedreiras, Pontas do Chasqueiro e Passo da Divisa. Desse modo, conseguiu-se entrevistar dez pais e chegou-se em Arroio Grande por volta das vinte e três horas. No segundo dia, a partir das treze horas, houve o direcionamento para o Distrito de Mauá, Airosa Galvão, sendo que o retorno ocorreu por volta das vinte e duas horas. Assim conversou-se com mais dez pais. No terceiro dia, partiu-se às dez horas, retornando às dezoito horas, passou-se por dentro do Chasqueiro, Fazenda do Sol e os assentamentos Santana, Novo Arroio Grande, Potreiro da Torre e Renascer. Nesses locais visitou-se mais dez pais. Dessa forma, das 70 famílias, 30 foram visitadas em suas residências e as demais, 40 famílias, foram entrevistadas nas dependências da escola.

Na semana seguinte, durante três dias, voltou-se a Arroio Grande, visitou-se e entrevistou-se trinta pais de um total de 56 famílias. Dessa maneira, foram realizadas sessenta entrevistas domiciliares aos pais dos alunos entre a zona urbana e rural. Ocasionalmente, ocorreram em média cem *conversas informais* que, à medida que permitiram o devido registro, foram igualmente consideradas na análise de dados.

A seguir, foi feita a *coleta de dados*, consubstanciada em documentos (sem, porém, objetivar um processo acumulativo e linear) e, posteriormente, a *análise* documental. Técnica que pode ser considerada valiosa na abordagem de dados qualitativos. Os instrumentos de coleta de dados foram realizados junto aos documentos na secretaria da escola, à Secretaria de Educação de Estado e à 5ª Coordenadoria Regional do Estado. A análise documental envolveu documentos tais como Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos, Resoluções dos Conselhos de Classe, Normas de Avaliação, Formação do Círculo de Pais e Mestres, Normas do Conselho Escolar, atas de registros de atividades escolares, registros de aula, arquivos de história da escola, que fazem parte da

estrutura administrativa e serviram para reafirmar as categorias de análise. (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1994; CHIZZOTTI, 2003).

Na seqüência dessas etapas, procedeu-se à *análise dos dados coletados*, o que significa trabalhar com os dados qualitativos de todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações colhidas no decorrer do processo da pesquisa. Para melhor interpretá-los, a análise baseou-se na *de conteúdo.* Segundo Bardin (*apud* MINAYO, 1998, p. 199), a análise pode ser definida como

> [...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativo às condições de produção/recepção destas mensagens.

Após a organização de todo o material, ele foi divido em partes. Elas foram relacionadas e procurou-se identificar nele tendências e padrões relevantes com as categorias de análise. Embora seja impossível estabelecer limites precisos entre cada uma das categorias, uma vez que elas se sobrepõem de maneira orgânica no cotidiano escolar. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Mesmo assim, as *categorias de análise* foram levantadas a partir da organização inicial dos dados, da consolidação sistemática do quadro teórico e do afunilamento do foco inicial de interesse. Entretanto, em vista da temática eleita, a metodologia escolhida e os referenciais teóricos, as categorias se mostraram evidentes tais como educação rural/educação do campo, educação integral/tempo integral e projeto político-pedagógico.

Num segundo momento, as questões apresentadas foram reavaliadas. Buscando-se relações e inferências num nível de abstração alto, para que não haja pressupostos, valores e julgamentos, faz-se necessário ter um controle sobre a objetividade e a subjetividade, porque a forma como são direcionadas pode afetar a coleta e análise dos dados. Nesse momento, o importante é manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas.

Portanto, a pesquisa participante proporcionou um processo abrangente, valorizando uma visão holística das relações da escola com o espaço rural,

resultando em uma síntese da totalidade. O que se obteve do entrevistado é o retrato do que ele faz das coisas, de suas situações de vivência, ou seja, de seu mundo propriamente dito. Ao pesquisador restou a convicção de que, tratando-se de uma entrevista, interpõem-se, naturalmente, a presença de um filtro entre ambos, um campo de forças em que o manifesto e o verificado não se constituem, necessariamente, no espelhamento do real.

A pesquisa, sendo busca e construção de um conhecimento, pode descrever as diferentes experiências que foram vividas no decorrer do estudo, de modo a facilitar certa generalização em alguns momentos, a partir de pontos em que o estudo permita tal análise. Desse modo, procurou-se retratar a realidade complexa, de forma completa e profunda, focalizando o objeto a ser estudado na sua totalidade, sem deixar de enfatizar os importantes detalhes que fazem parte desse todo complexo.

Nesse sentido, é importante reportar-se ao diálogo entre Freire e Horton (2003, p. 39) sobre suas experiências, quando Horton diz que "[...] para começar, é preciso começar [...]". Na continuidade do diálogo, Freire comenta: "[...] a questão para mim é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem nos vai ler [...]".

A partir dessa mensagem, no terceiro capítulo, descreve-se o caminho percorrido para compreender o cotidiano da escola, ou seja, como o conhecimento encaminhava a conduta na vida diária da mesma. Expõe-se a realidade sobre os valores e conhecimentos desenvolvidos através da prática pedagógica, no caso do professor, como ele vive e dá-se conta das regras do jogo escolar, que pensamentos conduzem a sua prática, de que forma os verbaliza no seu discurso e que relações estabelece com os alunos e com a comunidade em que vive. (CUNHA, 1991).

Levando em conta esse contexto, a pesquisa será descrita no próximo capítulo, através dos relatos transcritos dos professores, direção, coordenação pedagógica, supervisão educacional, equipe diretiva, pais, funcionários e alunos. Os grupos serão identificados por abreviações e numeração, as quais serão: professor - P1 a P10, equipe diretiva - ED1 e ED2, coordenação pedagógica - CP1 e CP2, diretor - D1 e D2, funcionários – F1 e 2, pais - p1 a p3, mãe – m1, coordenadores da CRE – CCRE1 e 2 e coordenação de seção - CS1 e 2.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Projeto político-pedagógico

Para que os objetivos da pesquisa formassem um núcleo de respostas sobre como a escola em uma localidade rural contribui com a formação e a permanência do jovem no campo, levou-se em conta as observações feitas em salas de aula, a participação em reuniões pedagógicas e atividades festivas da escola, as entrevistas realizadas com professores, funcionários, pais e alunos, bem como a análise de documentos tais como planos de estudo, regimento interno e o projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

Os primeiros contatos demonstraram que os professores desenvolvem um trabalho denso, com muitas atividades a serem cumpridas e nem sempre se sentem compensados. Essa questão suscitou a vontade de conhecer que proposta organizava o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula. Sendo assim, o PPP tornou-se uma categoria a ser estudada pela pesquisa, uma vez que descreve, em sua especificidade e memória, uma trajetória particular, por meio de experiências bem ou mal sucedidas que permitem ao coletivo a constante reflexão sobre sua ação educativa.

Em reunião com a equipe diretiva sobre como o projeto político-pedagógico tinha sido construído, o diretor comenta: “vem quase pronto, a CRE orienta como a escola deve fazer, a gente não tem muita autonomia, altera-se muito pouco, se não estiver como a CRE recomenda, não aceitam, isso já é padronizado, está na LDBEN.” (D1).

No entanto, ao mesmo tempo em que a LDBEN surge no cenário educacional brasileiro como forma de estruturar o ensino regular, a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996 diz que, entre as incumbências de todas as escolas, está a de elaborar e executar sua proposta pedagógica. E que os professores devem participar da elaboração da mesma. É importante salientar que se desenvolvem, paralelamente, novos instrumentos de planejamento participativo e novas concepções pedagógicas que começam a ser estudadas para que se enfrente a complexidade da prática educativa.

Conseqüentemente, portanto, passam a existir diversas formas de conceber-se e se fazer o projeto político-pedagógico tais como: é um dos momentos do planejamento, ao qual deve juntar-se um diagnóstico para julgar a prática e uma proposta concreta, para uma nova prática; é a própria organização do trabalho pedagógico da escola e um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo feito; e vai além, supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhado da análise dos resultados. (VEIGA, 1995; VASCONCELLOS, 2006).

A estrutura básica desse projeto na linha do planejamento participativo oferece duas grandes contribuições: o rigor teórico-metodológico (qualidade formal) e a participação (qualidade política). As reflexões a respeito do PPP da escola observada serão baseadas no *planejamento participativo*, a fim de propiciar um debate teórico acerca da prática dos membros integrantes dessa escola (equipe diretiva e professores) e possíveis contribuições na formulação de novas propostas pedagógicas. O embasamento desse estudo será feito à luz dos autores Pinto (1981), Demo (1996), Gandin (1999) Bordenave (2001) e Vasconcelos (2006).

No planejamento participativo, todos os cidadãos e cidadãs participam na tomada coletiva e co-responsável de decisões sobre os objetivos políticos, pedagógicos e administrativos que se pretende atingir a curto, médio e longo prazo; decidem, coletivamente, sobre o conjunto de ações e atividades necessárias para alcançar os fins almejados e sobre os mecanismos de controle da execução. Mas, o que é planejar? Por que planejar? Para quem?

A escola busca ter no planejamento uma atividade de reflexão e, a partir da avaliação dele, adequá-lo às transformações da sociedade. Contudo, os professores têm uma diversidade de atividades durante o dia para manter os alunos ocupados.

> Muitas vezes nos consideramos ativistas, porque não temos tempo de refletir sobre nossas ações. Cumprimos um horário muito fechado que não possibilita aprofundar certos assuntos que contribuam para a nossa formação, ou seja, como a senhora fala, para a vida e o trabalho. (P1).

Embora haja várias definições sobre planejamento, os autores concordam que o planejamento é um processo e, por isso, não é algo estático, mas em permanente movimento. Portanto, é um processo contínuo, sistematizado e global.

Nas conversas realizadas durante as visitas, os professores demonstram planejar as suas aulas, mas comentam que não participam de forma mais ativa no desenvolvimento da escola e que nem sempre são chamados a dar opiniões sobre o andamento da mesma. Ao mesmo tempo, dão a entender que não se vêem na obrigação de opinar na administração escolar, pois já se envolvem muito com as atividades de tempo integral.

No pensamento dos professores, infelizmente o processo de *planejamento participativo* não vai além do plano de aula, não chega a atuar como um instrumento a serviço da construção de uma nova concepção de escola, capaz de organizar e qualificar a mesma como um todo, superando o ativismo, rompendo com o espontaneísmo, o imediatismo[24] e a fragmentação das práticas pedagógicas e administrativas.

Vasconcellos (2006) defende que o planejamento é importante e necessário, não só por conferir transparência ao trabalho, como também por constituir um instrumento que intervém na realidade concreta, seja para mantê-la, qualificá-la ou transformá-la, tornando possível prever as possibilidades do amanhã. Conseqüentemente, propicia que se tomem iniciativas no presente, quer para evitar, quer para viabilizar um *estado futuro*.

As observações e as entrevistas mostram que não há um planejamento participativo nem de ordem administrativa nem pedagógica. Por um lado, nas

---

[24] A cultura do imediatismo se preocupa com os problemas intermediários – *ações de apaga fogo* e abandona os problemas ou ações fins. (VASCONCELLOS, 2006).

reuniões de caráter administrativo ou pedagógico, “as questões são decididas pela equipe diretiva e, na maioria das vezes, somos apenas comunicados”, comentam os professores. “Quando nos perguntam, a gente já percebe qual é a resposta que querem, nem adianta contrariar, porque enquanto não sai o que eles decidiram antes, não se passa para outro assunto” (P2). Por outro lado, o planejamento adotado pelos próprios professores está de acordo com o que *cada um* organiza para melhor fechar a *sua* carga horária diária. Não há consenso entre eles de que o hábito de reuniões pedagógicas, as quais fomentem a troca de idéias e a reflexão sobre o trabalho que realizam, pode vir a ser uma ação qualificadora da sua prática, ainda que tais encontros sejam freqüentemente pautados por conflitos e desacordos, segundo seu próprio relato.

De acordo com Veiga (1995), no ambiente escolar, coexistem diferentes sujeitos com diferentes saberes, experiências, leituras da realidade, todas condicionadas pela posição e inserção de cada um nessa realidade, que interagem ora em cooperação, ora em conflito. Daí a importância de que a interação entre os sujeitos desse processo se fundamente no diálogo e no consenso possível. Vasconcellos (2006) acrescenta que o planejamento fica comprometido quando há um esforço individual de cada um em cumprir a sua tarefa, sem uma ação integralizadora. Não ocorrendo uma prática social, um processo dinâmico, dialético, não existe um método participativo, e, sim, várias práticas que dependem, em parte, das posturas e das opções políticas que os agentes assumem conscientemente para se fazerem sujeitos.

Interrogados sobre de que forma haviam participado na formulação do projeto político-pedagógico da escola, professores, pais, alunos e funcionários não responderam de imediato. Continuando a entrevista, foi perguntado se tinham sido chamados para participarem de reuniões, de encontros para identificar as necessidades prioritárias da escola, da formação da Comissão Coordenadora da elaboração do PPP, da problematização com perguntas relevantes e provocativas para esclarecer o que significa um projeto político-pedagógico. Pais, alunos e funcionários responderam negativamente, declarando ignorar o significado do termo PPP. Já os professores diziam conhecê-lo, mas alegavam que não fizeram parte da sua organização.

Esse momento seria o diagnóstico [25] de leitura da realidade escolar, objetivando confrontar as reações do presente com os objetivos de uma sociedade que se pretende ajudar a construir. O diagnóstico pode ser considerado o ponto ou o marco inicial do planejamento, entretanto ele perpassa todo o processo. Uma vez que se fala em planejamento participativo como instrumento transformador, o diagnóstico dever ser participativo.

Para que não ocorra um projeto prescrito, cada instituição deve traçar o seu caminho. Quanto maior a oportunidade de diálogo com outros sujeitos a partir de espaços garantidos para reuniões, seminários, respeitando os tempos e as disponibilidades para que os diferentes sujeitos possam participar ativamente do mesmo, maior será o comprometimento da comunidade escolar. Também deve ser constituída uma Comissão Coordenadora da Elaboração, Execução e Avaliação do Projeto Político-Pedagógico que, com uma visão de conjunto de toda a proposta, incluirá uma metodologia a ser aplicada, bem como de previsão do tempo demandado. Vasconcelos (1995, p. 148) afirma que "[...] o projeto deve ser desencadeado quando houver por parte da instituição o desejo, a vontade política, de aumentar o nível de participação da comunidade educativa, o real compromisso com uma educação democrática."

Quando indagado de que forma os professores e a equipe diretiva se apropriavam do conhecimento da realidade escolar, o diretor informou que, por atuar naquela região de Herval e da Airosa Galvão já há algum tempo, podia se dizer um conhecedor da comunidade. Expôs, também, que quando era necessário saber de alguma coisa, procurava os alunos ou então conversava com os pais que apareciam na escola. "Geralmente sempre tem um pai ou uma mãe por aqui." (D1). Quando questionado se fazia reunião para chamar a comunidade escolar a participar de assuntos sobre a escola, independentemente ou não daquela comparecer, a resposta do diretor foi negativa: "A gente resolve as coisas conforme elas surgem e precisam ser resolvidas. Os pais têm confiança na gente, já nos conhecem e sabem que procuramos fazer o melhor para os filhos deles." (D1).

Também os professores argumentaram que conheciam de onde vinham os alunos, disseram que isso acontece

[25] Levantamento de dados sobre as necessidades e possibilidades da realidade. (VASCONCELLOS, 2006).

> através do que eles contam em trabalhos de aula, de parentes e de passeios pelos distritos. Mas conhecer, eu sei o que a senhora quer dizer, para servir como problematização de atividades de sala de aula para que o conteúdo relacione-se com a realidade e da mesma forma a avaliação, compreender as dificuldades do aluno, para que não fique simplesmente reprovado e pronto, não. Há pouco tempo começamos a visitar os alunos. O que despertou conhecer melhor de onde vinham os alunos foi devido alguns professores estarem cursando o curso superior e terem que realizarem atividades que envolvessem a história de vida dos alunos. (P3).

Freire (1987) ressalta que partir do conhecimento social, antropológico, político da realidade para melhor transmiti-la aos educandos pode ser um avanço, mas alerta que pode também apenas reproduzir a concepção bancária que ele tanto critica: a de se estar simplesmente renovando os saberes depositados. Observações mais totalizantes sobre a realidade são necessárias, porém sem esquecer que o olhar atento sobre os educandos é o que define um educador. Pode-se ter uma consciência crítica, lúcida sobre a realidade, as ideologias, as relações sociais e ainda assim saber-se muito pouco sobre os educandos e suas histórias de vida. Conhecer com profissionalismo os processos de desenvolvimento pleno exige saberes que não se esgotam no domínio de estratégias e métodos de conscientização. Em outras palavras, Freire alerta para não confundir *educar* com *aplicar métodos formais*, que terminam enrijecendo a relação pedagógica.

Após a conclusão do diagnóstico, a próxima etapa é geralmente a de programação da organização da prática através de ações concretas[26], linhas de ação[27], atividades permanentes[28] e normas[29]. (VASCONCELOS, 1995). As observações e as entrevistas semi-estruturadas demonstram que essas práticas preocupam os professores.

As linhas de ação são organizadas e assumidas pela direção e coordenação pedagógica. O corpo docente e os funcionários admitem desconhecer as metas do PPP e as linhas de ação que a escola se programou para atingir. Dessa forma, nem sempre conseguem acompanhar se a seqüência do trabalho que realizam harmoniza-se com o objetivo central da escola na formação da cidadania.

---

[26] Devem conter uma proposta e sua finalidade.
[27] São os princípios que nortearão as atitudes escolares.
[28] São aquelas que fazem parte da rotina escolar, como, por exemplo, reuniões pedagógicas.
[29] São preceitos que têm um caráter de obrigatoriedade e de sentido restrito.

Conforme se percebe no fragmento a seguir, os professores não vêem com bons olhos as atividades permanentes tais como as reuniões pedagógicas de planejamento, a avaliação das ações cotidianas, o debate dos problemas sobre os alunos e a escola, a socialização das experiências e a problematização da prática de todos aqueles que estão envolvidos com a escola em geral.

> As reuniões não acrescentam muito, servem de cobranças, ocorrem discussões, fazem avaliações do trabalho que a gente faz sem terem o mínimo envolvimento com o objetivo que se pretende alcançar e propõem também outras atividades. A gente se posiciona, mas não resolve nada, porque sempre a equipe diretiva se justifica e a gente acaba assumindo o que eles apontam para não se incomodar. (P4).

Para Vasconcelos (2006), a reunião pedagógica quinzenal ou mensal, sendo um encontro para refletir crítica e coletivamente a prática, já é, por si, um exercício constante de avaliação por parte dos educadores e um espaço singular para que os critérios de avaliação da aprendizagem sejam sempre rediscutidos, aclarados e concretizados. Como afirma Paulo Freire (1999), o autoritarismo tem um medo horrível da pergunta “por quê?”. Ao se perguntarem coletivamente sobre os *porquês* de suas ações, certamente os educadores já estarão ajudando a enfrentar o autoritarismo tão presente na história da educação escolar brasileira.

Diante da desmotivação para se reunir sob a justificativa de *perda de tempo*, evidencia-se que para os professores tudo continua na mesma, sentimento que denota um equívoco em seu pensamento com relação ao planejamento participativo. Para muitos deles há uma espécie de justaposição de tarefas, o que é claramente percebido na prática do dia-a-dia da escola. Por trabalharem dois turnos a fim de cumprirem a carga horária pelo projeto de tempo integral, estes educadores, muitas vezes, acabam formalizando um planejamento que objetiva simplesmente manter o aluno na escola, sem encadeá-lo numa proposta pedagógica interdisciplinar, mas garantindo a renovação de tal projeto.

Embora esse comportamento individualista seja um modo de atuar remanescente da pedagogia liberal brasileira, se o educador tiver um compromisso social, ele poderá, através de uma prática participativa e dialógica, tornar-se um agente mediador de mudança. O ato de planejar se coloca como manifestação de inconformidade, suscita o desejo de mudar; caso contrário, segue-se fazendo como

está. Apesar de a escola pontuar alguns problemas com relação ao projeto político-pedagógico participativo que precisam ser revistos, estes ainda não serviram de motivação para mobilizar a equipe diretiva no sentido de elaborar um estudo sobre a relação escola x comunidade. (LIBÂNEO, 1985; VEIGA, 1995).

Falando-se em ação para transformar, os professores perguntam que tipo de ação é essa. Freire auxilia a responder: é a ação da prática, aquela da qual o educador já se apropriou, sendo capaz de fazer o outro acreditar no que está sendo proposto por ter pleno entendimento da ação e da prática. Quando se pretende realizar uma mudança, não se pode empreender uma ação qualquer já que não se parte de uma realidade qualquer; esta é composta de pessoas que não devem ser tratadas com uma finalidade qualquer. (FREIRE, 1999).

Se a participação não for oportunizada por uma tomada coletiva e co-responsável de decisões pelos envolvidos, recai sobre a equipe diretiva um poder maior no tocante a uma série de deliberações tais como quais normas devem ser instituídas na escola para atender à legislação curricular, casos relacionados a punições de alunos, horário de professores, acordos com a Secretaria de Educação do Estado, com a 5ª Coordenadoria Regional de Educação e outros.

Com relação a essas deliberações tomadas diariamente pela escola, professores e pais comentam que

> não dá para se contrariar, tem que se dar um jeito de fazer e pronto. Em município pequeno, as coisas não são como na cidade grande, aqui tudo é levado para o lado político-partidário, tem perseguições, e a gente precisa trabalhar, tem família. Ah! A senhora não conhece nada.

O exercício do poder é um elemento complicador no contexto brasileiro, marcado fortemente pelo autoritarismo. Inicialmente, é preciso reconhecer a existência do poder, não querer negá-lo. É salutar resgatar a valiosa contribuição de Foucault (1985), quando aponta que o poder não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação; esta é uma característica inalienável dos relacionamentos humanos. Assim, a questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício, a serviço de que e de quem se coloca.

Uma sociedade marcada por longos períodos de autoritarismo apresenta esses reflexos na escola. Grande parte das instituições escolares brasileiras ainda reproduz e busca formas de perpetuação das relações antidemocráticas de poder que se estabeleceram na sociedade.

O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas – são históricas, dialéticas e contraditórias. Isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. A escola é uma construção política e social e como tal expressa e revela as formas de estruturação da sociedade. (FREIRE, 1987). Diante desse contexto, a fala da orientadora educacional contraria o que Freire aponta e reforça a estrutura da sociedade capitalista.

> Não participei da elaboração do projeto porque era a equipe da direção, formada pelos vices e a coordenação pedagógica, que costumava fazer as iniciativas. A minha participação era restrita, só quando eles precisavam complementar algum dado referente a alunos ou pais, que não tinham muita certeza. Participar, de estar sugerindo idéias não, porque eles não gostavam de escutar o que eu tinha para colocar.

Mais adiante procurou-se conversar com os professores e houve um sondamento sobre por que não participaram do PPP. Responderam o seguinte:

> Quando chegamos à escola ela já tinha uma filosofia. Fomos convidados a trabalhar aqui. Devido ao projeto de tempo integral e a preocupação de que os dois turnos dessem certo, não tivemos tempo de pensar que tipo de PPP a escola tinha; começamos a trabalhar em cima do que nos solicitaram, seguimos o mesmo ritmo que fazíamos na outra escola com relação ao ensino regular.

A falta do diálogo na elaboração do PPP gera um descompromisso e irresponsabilidade por parte da comunidade escolar (pais, professores, alunos, direção, funcionários). A elaboração interativa do PPP na escola permite às pessoas o direito da expressão, definindo conjuntamente as normas que orientarão a convivência no grupo. Percebendo que a construção do projeto político-pedagógico não era do conhecimento da maioria que atuava na comunidade escolar, procurou-

se formas de chegar até os alunos e pais para ouvir o que eles tinham a dizer sobre a sua participação em reuniões na elaboração do PPP.

Os alunos de 5ª a 8ª série, em torno de 92, disseram que não tinham nada para comentar, porque não foram convidados a participar da reunião para falar sobre o assunto. As 57 crianças do currículo por atividade não sabiam comentar nada, pois nem entendiam o queria dizer projeto político-pedagógico.

Em janeiro de 2007, os pais da zona rural informaram que nunca tinham participado e nem conheciam o que era PPP. Alguns até perguntaram o que o termo significava. Na área urbana, os pais entrevistados confirmaram a idéia anterior, reforçando o que professores, alunos e pais da área rural tinham relatado – que não haviam participado de evento algum para debaterem sobre o projeto político-pedagógico e que não conheciam o mesmo.

Os agentes educativos devem sentir-se atraídos pela construção de uma proposta que venha ao encontro do desenvolvimento do ensino dos seus alunos, dos filhos e da comunidade local, porque assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia e conseqüentemente de um espaço mais democrático. A prática de construção de um projeto deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e pressupõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes tais como funcionários, professores e direção da comunidade escolar. Dessa forma, serão rompidas as resistências em relação às novas práticas educativas.

Na escola convencional, alunos, pais e professores ou acatam as normas ou então são excluídos. Por outro lado, na escola que se idealiza, é prioridade a construção de princípios de convivência, ou seja, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1994, p. 47). A interação, as relações democráticas e a ação dialógica são práticas indissociáveis do processo educativo.

Para que a construção do projeto político-pedagógico seja uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e à sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central e localizada, precisa-se ter esse projeto como um

movimento de luta[30] permanente. (VEIGA, 1995; FREIRE, 1996; VASCONCELOS, 2006).

Dando seqüência à reflexão de como o trabalho da escola organiza-se pedagogicamente para atuar num espaço rural, há a dedicação, neste segundo momento, de trazer para esta pesquisa os princípios que norteiam o projeto político-pedagógico.

3.1.1 Princípios norteadores do projeto político-pedagógico

Acompanhando-se o cotidiano da escola através de entrevistas e observações, percebe-se que há um empenho constante por parte dos professores em fazer com que ela funcione. No entanto, quando inquiridos sobre os princípios que regulam o projeto político-pedagógico e de que forma esses princípios permeiam os seus planos de aula, a avaliação dos alunos e da escola, os professores respondem que, por desconhecerem esse projeto e por nunca terem feito um estudo minucioso sobre ele, não têm condições de direcionar e avaliar se o seu trabalho está na direção de tais princípios.

Quando se comentou sobre os princípios de *igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério,* do ponto de vista de Veiga (1995) e Vasconcellos (2006), os professores disseram: “Conhecemos o que significam as palavras, mas, quanto ao sentido que elas têm na organização do ensino, não temos certeza se estamos chegando até o aluno, à comunidade como um todo.” Ainda acrescentaram: “É muito complicado trabalhar dentro do que a educação hoje debate. Nem sempre as pessoas que coordenam o trabalho na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou na Secretaria de Educação do Estado entendem da mesma forma.”

O princípio da *igualdade* deve ser entendido no sentido das condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca ainda que “só é possível

[30] Não se pode esquecer da forte presença do tecnicismo na educação em geral e no campo do planejamento em particular.

considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada.” (SAVIANI, 1982, p. 63).

No diálogo sobre a igualdade, um professor questiona qual a mediação que a escola está fazendo hoje, ao mesmo tempo em que diz:

> O professor preenche formulários de rendimento do aluno para a SEE, muitas vezes não demonstra a realidade, porque se colocar o que realmente está vivenciando com o aluno, o professor pode ser interpretado como incompetente. A educação está muito mais voltada a não dar despesas. Indiretamente somos levados a não deixar o aluno prolongar o ano, não pelo sentido de reprovação, mas porque o tempo dele não é o mesmo dos outros. Como não se tem recursos humanos para fazer um atendimento a parte, o aluno que refizer o ano para recuperar algumas limitações representa gasto para os cofres públicos. (P5).

De acordo com os estudos de Gentili (1995), a idéia posta pelo professor exemplifica a política neoliberal determinando o que a escola deve mudar com o intuito de atender às novas necessidades impostas pelo mercado mundial; “[...] é a afirmação da educação como uma mercadoria a mais, ou melhor, a busca sistemática da expansão, de um campo específico do social às das relações mercantis próprias do capitalismo.” (GENTILI, 1995, p. 260).

Quanto à q*ualidade*, esta não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O desafio que se coloca ao PPP da escola é o de propiciar uma *qualidade para todos*. Estão intrínsecas a dimensão formal ou técnica e a política.

A qualidade formal não está feita, necessariamente, para atender a conteúdos determinados. Demo (1994, p. 14) afirma que a qualidade formal “[...] significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento.” Na continuidade do diálogo, outra professora comenta que a escola esforça-se em trabalhar esses dois tipos de dimensões. Por exemplo, na dimensão formal

> estamos tentando fazer com que o ensino desenvolva habilidades de manejar meios, instrumentos, técnicas para o desenvolvimento da comunidade local, atendendo às metas de uma escola rural, mas precisamos de outros atendimentos, como preparação. Fomos ensinados a sermos professores urbanos. Não se tem uma fundamentação histórica sobre a questão agrária e as suas conseqüências. (P1).

Na dimensão política, a qualidade é condição imprescindível da participação, estando voltada para os fins, valores e conteúdos, quer dizer, “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana.” (DEMO, 1994, p. 14). Neste sentido, os professores resgatam:

> Na nossa formação acadêmica não fomos estimulados a fazer um trabalho interdisciplinar, dando competência aos alunos para associar e contextualizar não só o mundo à sua volta, mas o mundo em que vivemos. A nossa prática é um ensino compartimentalizado, cada um vendo a sua disciplina sendo concluída e o seu dever cumprido. Estamos tentando construí-la, mas não está sendo fácil, porque nos faltam subsídios, tempo e espaço para nos prepararmos. (P6).

O pensamento eminentemente político de Paulo Freire (1993, p. 46-47) esclarece o papel da qualidade formal e política, quando diz que

> a compreensão dos limites da prática educativa demanda, indiscutivelmente, a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. [..] Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico.

Prosseguindo com suas idéias, Freire acrescenta que a educação, na perspectiva da totalidade, procura superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo, o maniqueísmo e o mecanicismo, através de uma abordagem interdisciplinar, podendo recuperar o sentido do conhecimento na escola, não se limitando à transmissão de determinados conteúdos culturais.

A *gestão democrática*, num processo social, visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. Os professores da escola ressaltam que é um tema muito polêmico, porque

> não se pode traçar um trabalho coletivo se as pessoas não compreenderem que têm que ser solidárias, aprender, escutar e acreditar no outro, até para serem ouvidas. As pessoas não conseguem se libertar do seu poder. Isso já está dentro de nós, pelo próprio sistema capitalista. Nessas condições não temos possibilidade de elaborar um projeto político-participativo. (P2).

A efetivação de um PPP de caráter emancipatório, a consolidação da autonomia da escola, bem como o avanço do processo de gestão democrática estão vinculados à postura que a direção da escola assume; ela deve ser "[...] o lado objetivo da intencionalidade subjetiva que vivifica o projeto [...]" (SEVERINO, 1992, p. 87) e, portanto, a expressão viva do projeto assumido coletivamente, ainda que a todo momento ameaçado pela lógica desumana instalada na sociedade.

O princípio da *liberdade* está associado à idéia de autonomia. O significado de autonomia remete para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas. Autonomia e liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Uma professora aborda que:

> Essa questão nos leva a pensar como se dá a nossa relação com o aluno no momento de trabalhar o conhecimento. Nem todos os professores conseguem trabalhar numa forma crítica e dialógica a fim de que o aluno pense por si só, formando o seu posicionamento. Isso é difícil, porque o professor não está preparado para uma educação libertadora. A gente sabe que nessa concepção de educação os alunos são considerados sujeitos, porque realizam aprendizagens em diferentes situações, as quais enriquecem as atividades escolares. Nós, professores, estamos engatinhando nesse trabalho. (P7).

Para Freire (1987), a educação libertadora se realiza à medida que se torna significativa, ou seja, a partir do momento em que os alunos conseguem estabelecer as relações entre o que foi aprendido e o significado dessa aprendizagem no seu cotidiano. Essa educação contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos, criativos, capazes de intervir na realidade não mais como oprimidos, mas de exercer plenamente sua cidadania.

A *valorização do magistério* é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico. A qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país relaciona-se estreitamente com a formação inicial e continuada do

professor, com as condições de trabalho e remuneração, elementos estes indispensáveis à profissionalização do magistério.

Esse tema gerou um grande debate entre os professores ao longo da entrevista, que comentaram estar com dificuldades de trabalhar a partir de uma prática educativa do campo, precisando de uma formação permanente. Porém,

> não temos professor substituto, como vamos sair? E como ficam os alunos, os dias letivos, a carga horária de oitocentas horas no ano? *Integração interdisciplinar* também se procura fazer da nossa maneira, mas parece que, de acordo com os teóricos, nós estamos longe. Não temos reuniões pedagógicas sistemáticas. Os encontros mais sistemáticos são nos intervalos pelos corredores, na hora do almoço, mas são alguns que conseguem, os outros ficam de fora. Então isso não é interdisciplinaridade. Não havendo esse trabalho, como o aluno vai associar o que é trabalhado em sala de aula como o mundo em que ele vive lá fora? (P3).

Apesar de nos dias de hoje a discussão sobre a valorização do magistério priorizar a questão salarial muito pertinentemente, tratar-se-á aqui da valorização do professorado do ponto de vista da formação profissional (inicial e continuada), tratando-a como uma subcategoria a ser estudada.

3.1.1.1 Formação profissional inicial

Num tempo histórico de reinvenção da prática social da educação, a formação do profissional da educação está em processo de mudança. A educação é o processo histórico, concreto e dinâmico da produção da existência humana.

A formação do professor passou por duas fases distintas no interior do processo amplo de evolução dos homens. Primeiramente, a humanidade viveu uma longa fase de formação restrita, porque não havia necessidade de intervenções educativas para a maioria da população, pois bastava que alguns garantissem a conservação da cultura. Entretanto, a evolução da humanidade e/a construção da emancipação sócio-antropológica acabou por demandar uma formação ampliada e cada vez mais exigente, dada a necessidade de uma intervenção educativa universal e cada vez mais complexa.

A segunda fase teve um longo tempo de educação dual, educando, de um lado, uma minoria para o trabalho intelectual, as elites dirigentes, e, de outro lado, preparando a maioria para o trabalho manual.

Atualmente, tornam-se cada vez mais irrelevantes tanto as práticas educativas, que formavam para o trabalho intelectual, pelo desenvolvimento da razão instrumental, quanto as práticas de formação para o trabalho manual, pelo desenvolvimento de destrezas para uma profissão no mercado de trabalho.

A evolução do mundo do trabalho indica para a progressiva eliminação do emprego e a institucionalização do trabalho. As práticas pedagógicas que desenvolvem nas pessoas habilidades resultantes mais de treinamentos do que de educação estão sendo progressivamente descartáveis. Um processo educativo, forjador de competências humanas, com princípios da prática humana, com dimensão cognitiva, compartilhada e afetiva, engendra uma nova prática social da educação e, nela, um novo profissional.

As transformações de nosso tempo indicam a necessidade da instauração de uma terceira fase no processo de formação do professor, uma metamorfose de professor, ensinador, garantidor da apropriação do conhecimento/cultura para educador-pesquisador, mediador do processo de formação humana. Essa construção do educador-pesquisador em cada profissional da educação é um processo contínuo de formação e exige intervenções de formação continuada.

Hoje, com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais em curso, a escola e o professor, como meros agentes de acesso ao conhecimento ou socialização do conhecimento, tornam-se, progressivamente, descartáveis. A humanidade já encontrou processos mais agradáveis, menos penosos e mais respeitadores dos ritmos e das diferenças na apropriação produtiva da cultura. A escola, assim como os profissionais da educação escolar, estão num processo de metamorfose, de reinvenção. A humanidade está entrando num estado de assimilação. Todas as pessoas, neste mundo em emergência, precisam de condições subjetivas mais avançadas para se inscrever *no mundo cotidiano* e *no mundo do trabalho*. Essas condições incluem, além da apropriação da cultura, a construção de estruturas mentais avançadas, estruturas estruturantes, as aptidões cognitivas e atitudinais para o novo, que já está posto.

Em resumo, a intervenção educativa, isto é, as instituições educativas estão sendo desafiadas a se reinventarem e construírem propostas educativas pertinentes e relevantes neste novo mundo, do qual são partes integrantes, cada vez mais indispensáveis e insubstituíveis. Já que 58% das 69 famílias pesquisadas sobre suas condições sócio-econômicas, conforme o gráfico 7, reside na zona rural.

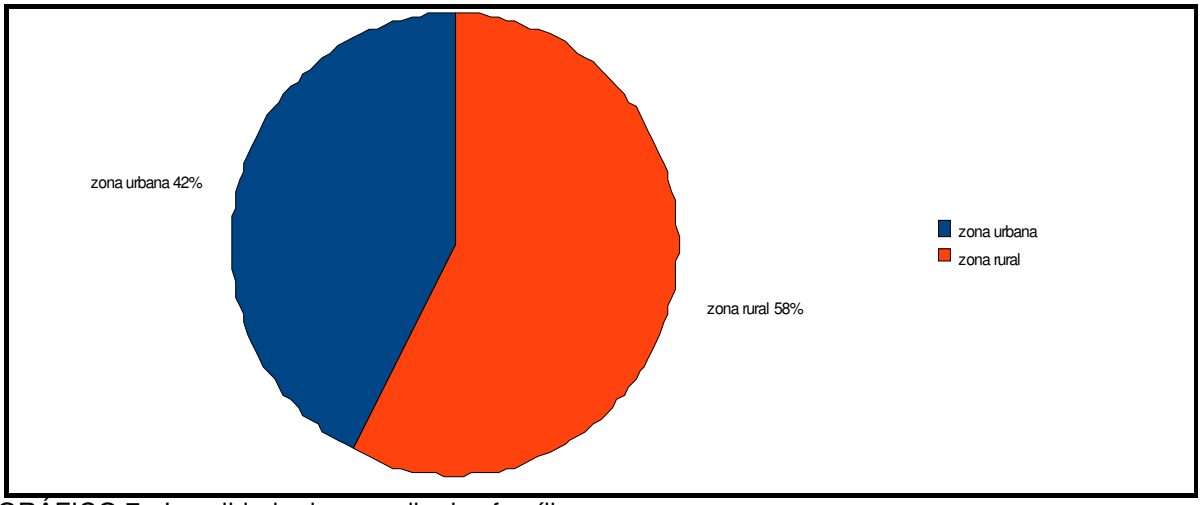


GRÁFICO 7 - Localidade da moradia das famílias
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Outro fator que incentiva o sistema de ensino a buscar metodologias adequadas à realidade do campo é a indicação dos números apresentados pelo gráfico 8. Dentre os que moram na zona rural, muitos têm casa própria e os que trabalham em atividades rurais moram nas fazendas.

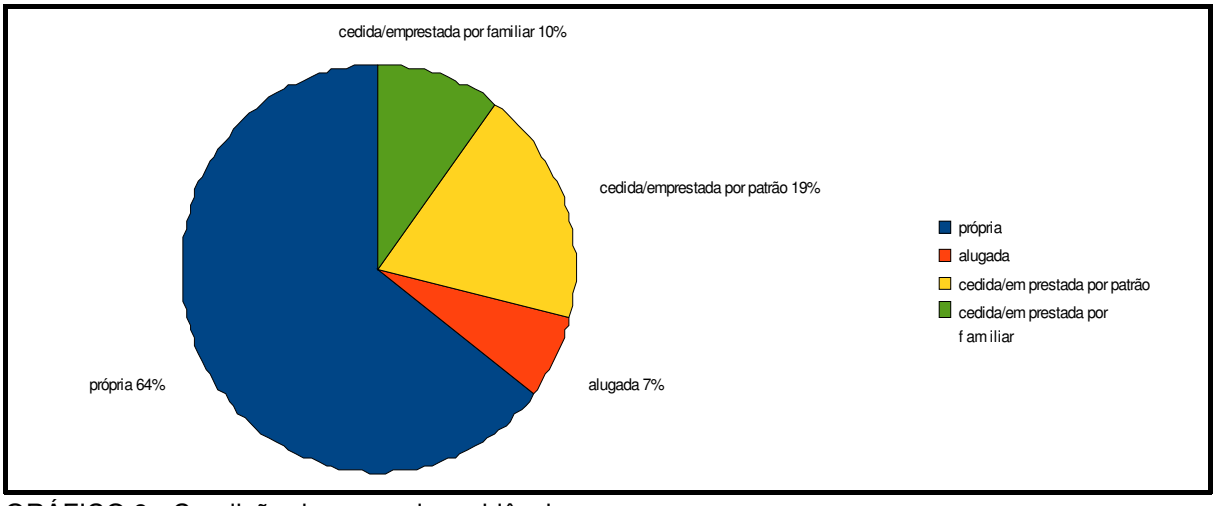


GRÁFICO 8 - Condição de posse da residência
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Esse contexto está pondo em foco a formação inicial e continuada dos professores. Embates teóricos, movimentos de educadores e práticas educativas concretas põem em xeque a formação tradicional. Propõem e experimentam as alternativas na produção das condições subjetivas de um profissional especializado, mediador do forjamento histórico das pessoas, em nova fase de emancipação humana. A preparação para o mercado de trabalho ou a preparação para a cidadania passam a ser horizontes não apenas limitadores, mas inclusive, castradores e impeditivos da prática educativa escolar.

O ato pedagógico, como o momento de produção e construção da formação humana, é um momento privilegiado de exercício pleno de trabalho e de cidadania. É um lugar de trabalho, de formação humana pelo trabalho, que é o princípio educativo. O trabalho é a intervenção inteligente da mulher/homem na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmos. Essa relação com o trabalho é o próprio princípio do forjamento do artefato humano. É no trabalho e pelo trabalho que as pessoas e a humanidade se produzem historicamente. O ato pedagógico é um lugar da cidadania, porque um lugar de formação humana pela convivência na relação com os colegas e o mediador da formação. A produção dá-se pelo olhar dos outros, na convivência. A formação não se dá a não ser na convivência do instruir-se, que é e expressão suprema da cidadania. Portanto, a prática educativa não *prepara para* o trabalho ou para a cidadania, porque constitui o exercício pleno de trabalho e cidadania. O trabalho e a cidadania, fundantes radicais, fundamentos e constituintes da educação como formação humana, são inalienáveis do ato pedagógico.

O profissional da educação é o mediador, responsável pelo ato pedagógico, como espaço social eco-auto-organizativo da produção das pessoas como gente. Para tanto não basta mais acesso ao conhecimento, tendo o ato pedagógico como lugar de socialização do saber historicamente produzido.

Diante desse contexto, inquiriu-se como os professores se sentiam trabalhando em uma escola rural, como desenvolviam os conteúdos programáticos levando em consideração as especificidades de uma educação do campo e se conseguiam problematizar os temas atuais, relacionando-os com a realidade rural. Os professores da escola foram unânimes em dizer:

> Nos esforçamos muito em fazer um bom trabalho que contemple as questões do campo, mas não temos certeza se levamos o aluno a valorizar o trabalho que é feito nas atividades rurais. Reconhecemos que as escolas da área rural são atendidas por docentes que têm uma preparação voltada para a cultura da cidade, que vêm à escola para cumprir a carga horária e depois retornam. Isso não nos dá um conhecimento mais amplo do que seja nascer, criar-se e morar na zona rural. A nossa formação acadêmica é urbanizada e não tem uma especialização mais sistematizada de trabalhar com a realidade rural.

Kosik (1976) contribui com essa questão quando diz que a realidade é um todo dialético e estruturado, que o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e que é justamente nesse processo de correlações em espiral, no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, que se atinge a concreticidade da realidade.

Sobre a importância dos professores conhecerem as questões concernentes à realidade da escola, eles próprios comentam:

> Costuma-se dizer que a escola rural formada por profissionais urbanos favorece o êxodo rural. Sabe-se que esse é um problema estrutural, econômico, porém a própria escola o incentiva quando não trabalha as questões do meio. O ensino não é voltado para o campo, trabalho de roça e tal. É uma situação difícil, conhece-se o trabalho do campo de ouvir falar, mas não se tem uma relação direta com ele, nunca nos detivemos em conhecer a dinâmica desse trabalho para que ela venha a servir como uma orientação para as nossas aulas. Embora sejamos quatorze professores, apenas dois de nós desenvolvem um trabalho direto com as lidas do campo, mas eles também não se sentem capacitados para dizer que estão fazendo um trabalho de sala de aula voltada para a realidade rural.

Sobre conhecer o meio em que atua, o professor 4 reflete:

> Já trabalhei em diversas outras escolas, tenho mais de 20 anos no magistério. Em Arroio Grande trabalhei 18 anos. Sou uma pessoa urbana, sempre trabalhei na cidade. Vim para esta escola no ano de 2000. Até então eu não conhecia essa realidade e mesmo a própria linguagem utilizada pelos alunos do campo era completamente diferente. Eram filhos de assentados vindos do norte do Estado, descendentes de imigrantes

> alemães, italianos, era uma situação completamente diferente de tudo aquilo que até então eu conhecia.

E o professor 5 acrescenta:

> Os estudos apresentados sobre a dinâmica da agricultura familiar em artigos, livros e encontros enfatizam que ela tem uma forma econômica e política própria de se organizar. Porém, eu e os outros professores achávamos que era tudo igual, que todos tinham o mesmo jeito de trabalhar e sobreviver, tanto aqueles que moram na cidade como no campo.

Essa visão errônea de que o urbano e o rural não apresentam especificidades distintas é consolidada através da educação escolarizada, que organiza, desde as primeiras constituições, uma mesma legislação educacional para o urbano e o rural, motivando a luta empreendida pelos movimentos organizados do campo[31]. Tal legislação idealiza o tipo de homem que a sociedade capitalista pretende formar, localizando-o dentro de uma sociedade política e produtiva e definindo o nível intelecto-cultural necessário para que ela se mantenha. Nesse viés, uma correta política educacional para a área rural deveria, conforme Leite (1999), incluir, dentre outros, os princípios de busca e reconhecimento do saber rural, a contextualização da produção e da vida rural na atualidade social e econômica e, especialmente, a intensificação da identidade rural. No entanto, a fala dos professores revela que eles desconhecem esse *saber rural*, ao declararem que:

> De uns tempos para cá se escuta que a agricultura familiar tem um envolvimento de trabalho que não é igual ao que hoje se desenvolve. Distanciou-se da suas origens devido ao modo de produção capitalista, e, por isso, hoje se encontra desestruturada e os problemas sociais agravam-se a cada dia que passa. (P6).

Eles também reconhecem a falta de uma política agrícola para o campo.

---

[31] São constituídos pelos Atingidos pela Barragem, Pequenos Agricultores, Sem-Terra, Educação, PRONERA, Organismos da Igreja (CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, CPT e PJR – Pastoral da Juventude Rural), Representantes dos Trabalhadores em Educação (CNTE e sindicatos estaduais), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e as Entidades de Educação do Campo (EFA's). (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

> Os agricultores foram para a cidade; não conseguindo trabalho no que sabiam fazer, aceitam qualquer atividade e, por isso, recebem um salário baixo e passam a viver uma situação de pobreza. Os que conseguem trabalho estão um pouco melhor, mas também não têm muitas chances de prosperarem, porque não têm oportunidade, muitas vezes, de completar seus estudos, para atuarem de forma diferente na sociedade, pois precisam cumprir uma carga horária intensa, que não os deixa estudar.

A carência de políticas públicas também se dá no âmbito educacional. A escola rural foi estruturada para valorizar e reproduzir a cultura urbana em seu currículo, principalmente no que se refere aos valores e princípios da modernização voltada aos interesses de uma sociedade urbana e industrial.

Nesse debate os professores são unânimes em dizer:

> Fala-se muito em trabalhar com as especificidades do campo, mas a nossa escola tem muita gente que vêm da cidade e os que moram aqui na zona rural não querem continuar no campo, a maioria quer se preparar para estudar na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel), Colégio Agrícola Visconde da Graça (CAVG) e alguns pensam até em cursar a Universidade, mas não para voltar e trabalhar no campo, podem vir para passear ou ter sua área de lazer. Pode-se dizer que da média de 149 alunos, 20% querem trabalhar na terra.

A pesquisa realizada sobre a intenção dos alunos com relação a sua formação acadêmica coincide com o pensamento dos professores. O gráfico 9 aponta que 43% dos formandos pretendem cursar o curso superior.

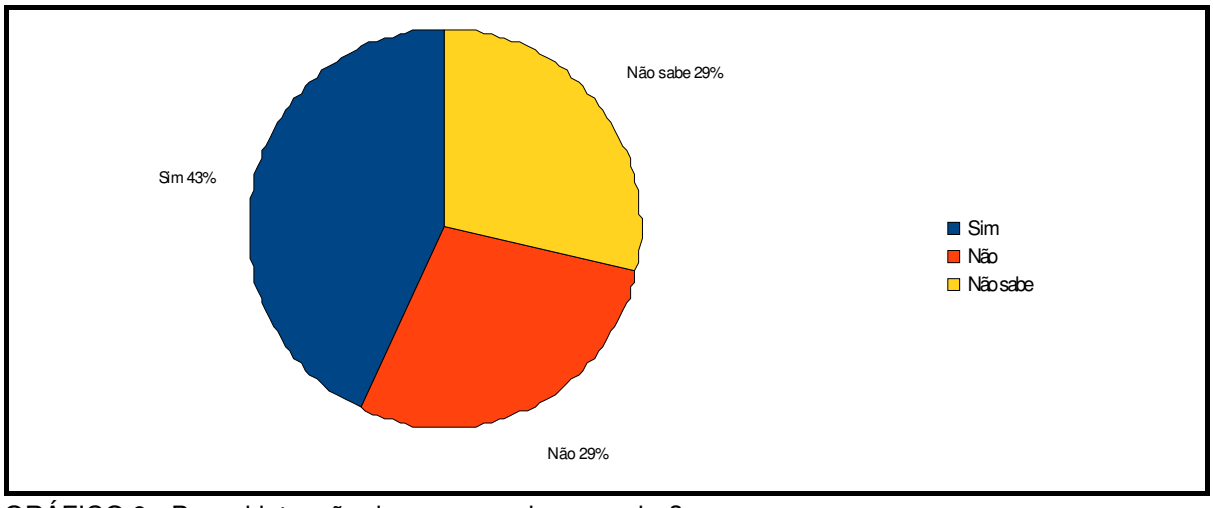


GRÁFICO 9 - Possui intenção de cursar ensino superior?
Fonte: pesquisa realizada com formandos 2006 do ensino fundamental da Escola Cândida Silveira Haubman.

Prosseguindo a tabulação dos dados da pesquisa, percebe-se que o gráfico 10 reforça a reflexão dos professores com relação às atividades rurais. As áreas de conhecimento citadas foram advocacia, veterinária, administração de empresas, educação e medicina. Dentre essas a docência está com 33% de preferência.

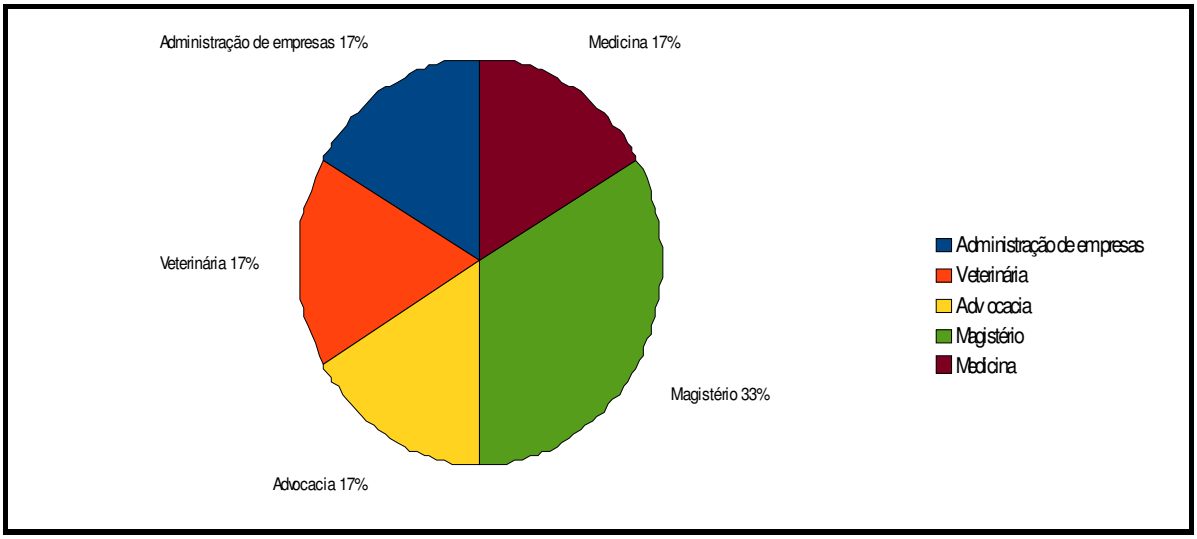


GRÁFICO 10 – Que profissão gostaria de exercer?
Fonte: pesquisa realizada com formandos 2006 do ensino fundamental da Escola Cândida Silveira Haubman.

Dessa forma, uma educação significativa para a realidade rural é aquela que reconhece a importância e a necessidade de a escola rural *ser* do meio rural, isto é, estar a serviço da comunidade, valorizar suas condições particulares, estabelecer metas de acordo com essas condições para a construção de um projeto de desenvolvimento local e geral.

O gráfico 11 reforça a idéia dos movimentos sociais organizados do campo, quando defendem uma política educacional para o campo. Dentre as 69 famílias pesquisadas, 43% possuem horta, 34% pomar ou árvores frutíferas e 23% cultivam jardim.

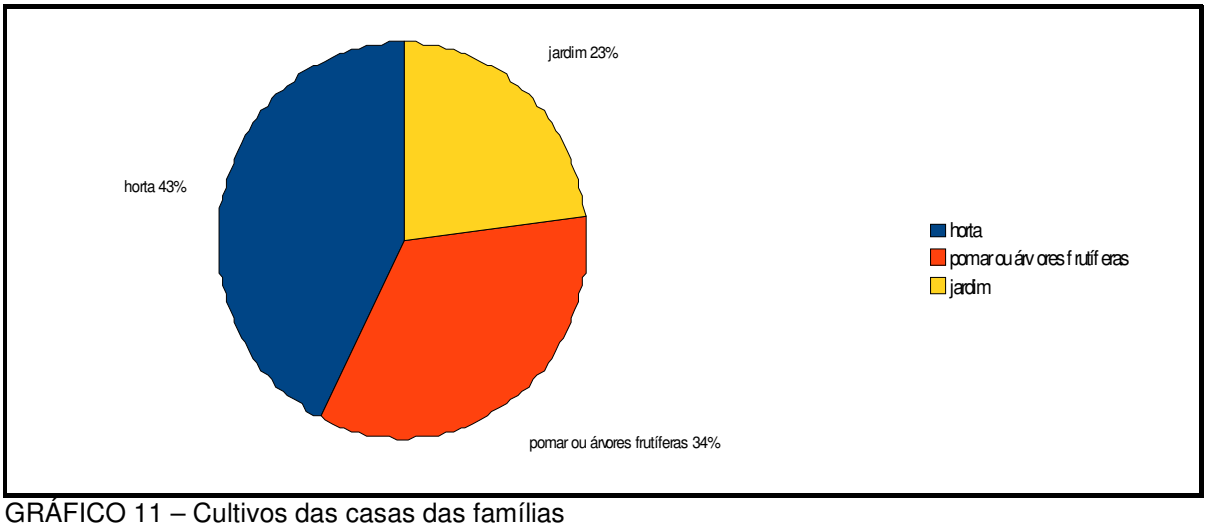


GRÁFICO 11 – Cultivos das casas das famílias
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

A educação rural nada mais é do que um compromisso ético e moral para com as pessoas que fazem parte desse grupo social, as quais têm necessidades, interesses, desejos, saberes e culturas que merecem respeito e seriedade dos governos e, principalmente, dos educadores que diretamente atuam nesse meio na formação humana. Esse compromisso vê-se presente no cotidiano das famílias e dos alunos da escola pesquisada através dos gráficos abaixo. Observa-se que a maioria trabalha para o auto-sustento, caracterizando a dinâmica da agricultura familiar. O gráfico 12 mostra que 26,47% das famílias produzem alimentos caseiros, 79,41% criam animais e 52,94% plantam diversas culturas.

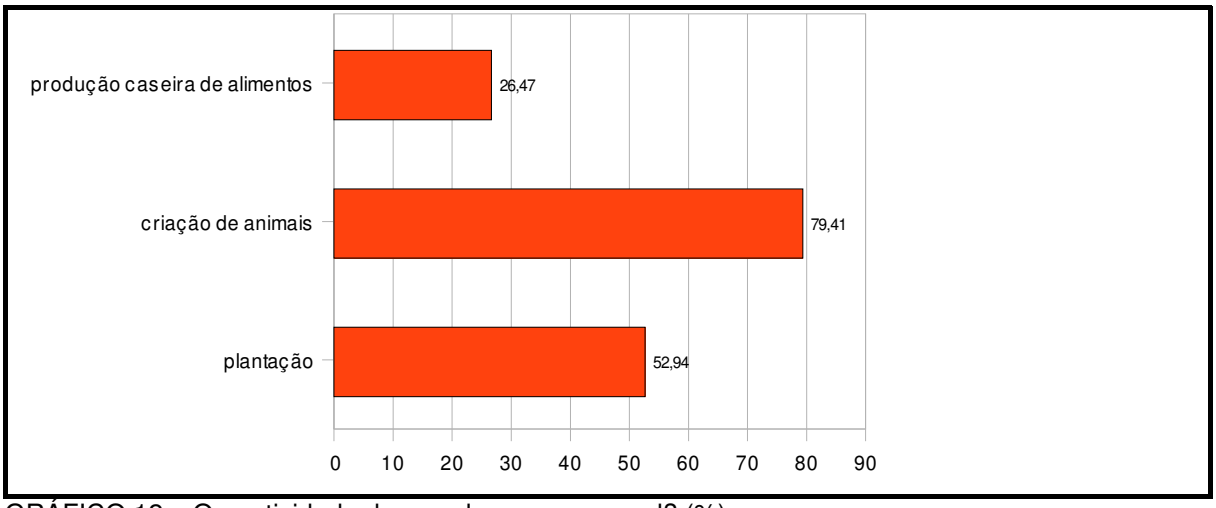


GRÁFICO 12 – Que atividade desenvolve na zona rural? (%)
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

A educação deve ser específica e diferenciada, comprometida com o processo de formação humana, construindo referenciais culturais e políticos que levem à intervenção do homem rural na realidade, visando contribuir para o crescimento e o desenvolvimento das comunidades rurais. Como o gráfico 13 demonstra, a realidade rural é bem diversa da urbana, já que essas famílias também trabalham com pecuária, sendo que a ovelha é o animal comumente criado, com 77,78%.

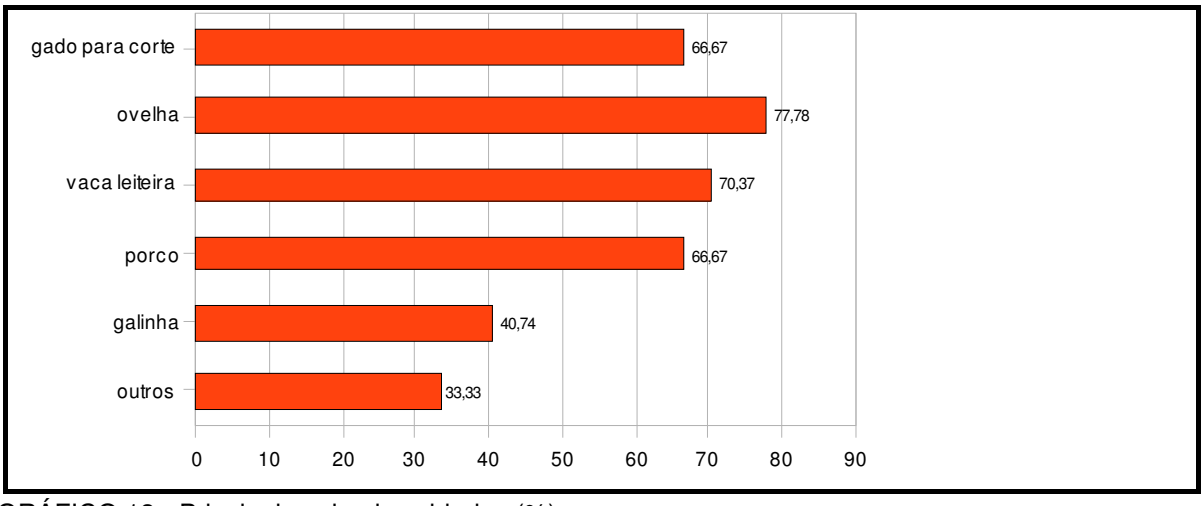


GRÁFICO 13 - Principais animais cuidados (%)
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Da mesma forma que o gráfico acima, o 14 apresenta outro dado com relação às atividades do campo, que são produtos alimentares cultivados, como o milho, feijão e batata doce, que são os que lideram a preferência de plantio.

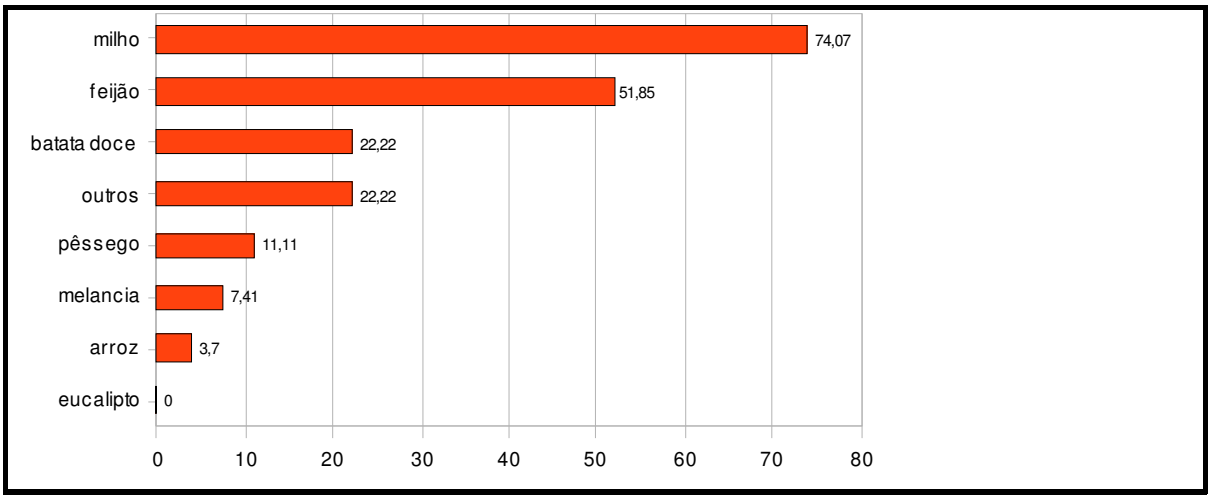


GRÁFICO 14 - Principais produtos cultivados (%)
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Nesse contexto, fica evidente a necessidade de uma transformação ou ao menos de uma adequação do currículo escolar, no sentido de incorporar a realidade rural e processá-la com conteúdos a serem desenvolvidos pela escola.

A coordenadora pedagógica pondera:

> Enfrentamos ainda outro dilema, que é o de atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, interpretada pela SEE, orientam a CRE, a quem nós estamos regionalizados. O projeto político-pedagógico, o regimento interno e o plano de estudos da escola passam pelo grupo pedagógico da CRE. Se nós estivermos dentro da linha de pensamento desse grupo pedagógico, aqueles documentos são aprovados, caso contrário, é preciso alterá-los. Não se recebeu ainda uma regulamentação da CRE de que realmente temos que inserir a escola dentro de uma legislação da Educação Básica do Campo, assim como a senhora comentou a respeito das diretrizes educacionais para o campo.

Embora a coordenadora pedagógica comente que por iniciativa própria os professores adicionem a seus planos de ensino projetos e atividades que estão de acordo com os encontros dos quais participam, com as pesquisas da internet e outras leituras na área da educação rural, outra questão que os impede de implantar mudanças são os cursinhos pré-vestibulares. Eles dizem: “Como vamos deixar os nossos alunos despreparados para freqüentá-los?”.

Ao situar-se a educação como um processo de transformação humana, percebe-se que os valores do campo fazem parte da história da emancipação do homem. A educação deve ser o espaço no qual as classes procuram se apropriar de um saber adequado a seus interesses, provocando uma disputa por hegemonia, uma luta de classes sociais, devido ao confronto de interesses e posicionamentos. Como processo social, a educação deve ter duas funções: permitir o avanço das forças sociais, com a educação acompanhando a conjuntura sociopolítica, enfatizando o saber social; e fortalecer o conhecimento humano, valorizando cada cultura. Essas funções proporcionariam, conforme Leite (1999), conhecimentos, cidadania e continuidade cultural.

Diante dessa realidade, os professores sentem a necessidade de uma formação mais fundamentada sobre as peculiaridades do campo, porque sofrem pressões. De um lado, estão as exigências da LDBEN/96; de outro, a necessidade de preparar o aluno para o vestibular. Apesar das diretrizes para a educação básica

do campo fazerem parte da legislação, depende politicamente dos governos do estado elaborar uma política pública de educação para as comunidades que vivem e moram no rural. (FERNANDES, 1996; CALDART, 2000).

Novamente os professores se manifestam:

> Tudo é novo para nós; ao mesmo tempo em que tivemos que estar nos adaptando a dois tipos de projetos - o de tempo integral e o da escola rural, que na prática é um só - não temos uma formação adequada para trabalhar com essas duas situações, que exigem didáticas diferentes e complexas.

Outra angústia vivenciada pelos professores é a grade curricular, que tem um direcionamento totalmente urbano para atender ao que a LDBEN prevê.

> Apesar das nossas tentativas de buscar novas formas a serem apresentadas aos alunos, através da internet, recortes de jornais, revistas, e participações em eventos com atividades artísticas e culturais, estamos cientes de que não estamos elevando o nível educacional dos alunos a fim de darem seqüência ao trabalho agrícola. Mas como fazer esse projeto?

A preocupação dos professores confirma-se quando se observam os gráficos 15 e 16. Diante de uma pesquisa realizada junto a vinte um alunos que estavam concluindo o ensino fundamental, ficou evidenciado que a pretensão deles estava voltada para prosseguir os estudos em 2007. O gráfico 15 mostra que 57% pretendiam freqüentar o ensino médio, enquanto 29% almejavam o ensino técnico agrícola.

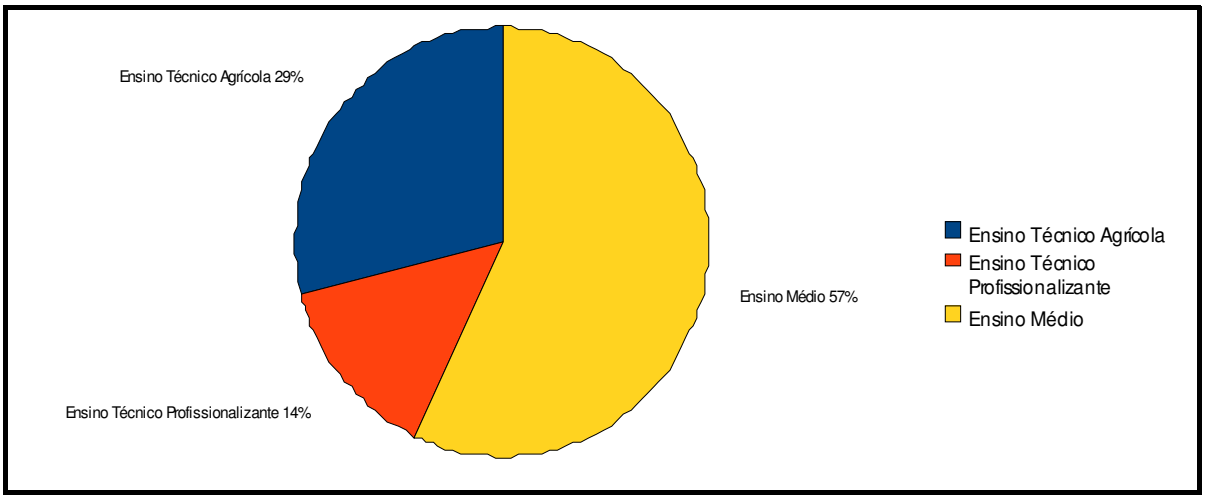


GRÁFICO 15 - Escolha dos alunos para prosseguimento dos estudos
Fonte: pesquisa realizada com formandos 2006 do ensino fundamental da Escola Cândida Silveira Haubman.

Após o término do ano letivo e das provas de vestibulares para o ensino médio, pesquisou-se que curso os alunos estavam freqüentando em 2007. Observa-se, pelo gráfico 16, que dos 29% dos alunos do gráfico 15 que pretendiam freqüentar o ensino técnico agrícola, nenhum ingressou no ano de 2007.

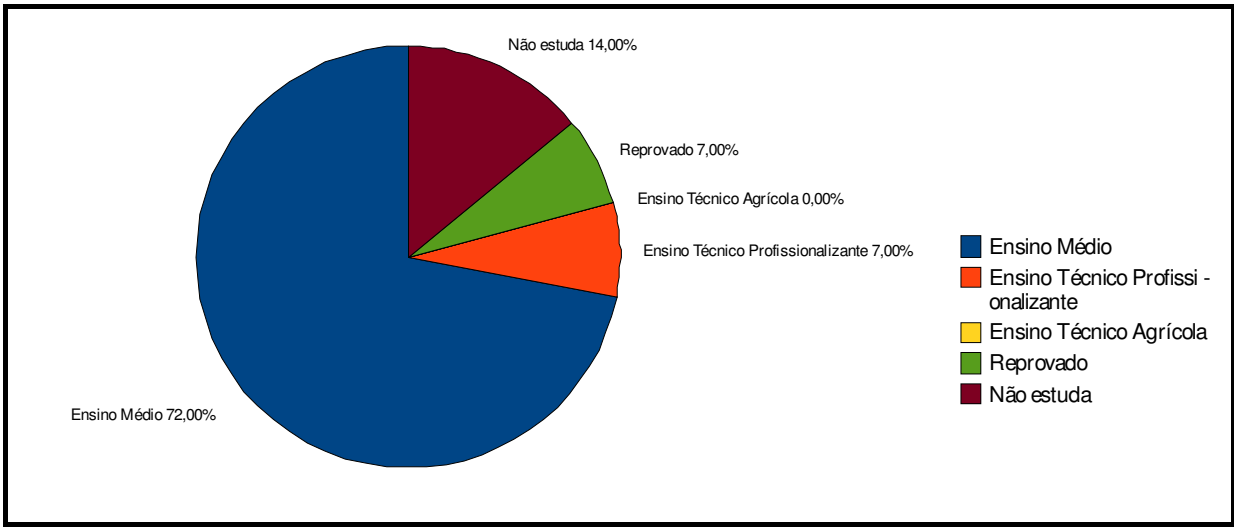


GRÁFICO 16 – Prosseguimento dos estudos dos formandos 2006
Fonte: pesquisa realizada com ex-alunos formandos 2006 do ensino fundamental da Escola Cândida Silveira Haubman, em maio de 2007.

Nesse sentido, assim observa a supervisora educacional:

> Somos poucos que estamos convivendo com o debate da educação do campo. Vejo que somos uns quatro professores aqui da escola que começamos a conviver com esse tema *educação do campo*. Recordo-me que isso foi lá por volta de 2001 e 2002 quando o governo do Estado do Rio Grande do Sul empreendeu diversos Fóruns, Seminários e Conferências

> sobre a *Reforma Agrária* e *Por uma Educação Básica do Campo*. Nessa ocasião, os debates eram mais acirrados do que agora e havia mais resistência de participar, porque não se conseguia entender uma frase que se costumava escutar, *ter um olhar diferente para o campo*. Na nossa cabeça tudo é a mesma coisa, imagine, professora, como deve estar o pensamento daqueles educadores que começam a escutar esse assunto.

E acrescenta:

> Os encontros que tivemos com o Projeto Educampo, instituído pela CRE, EMATER e a Universidade Federal de Pelotas, principalmente o que a senhora e a profa. Carmen Rejane F. Wizniewsky coordenaram, *Formação do Professor da Escola do Campo: um desafio à cidadania,* foram importantes para nós. Os temas que vocês apresentaram nos alertaram sobre questões que foram esquecidas pela história, como a questão agrária, a história da luta da terra, os movimentos sociais e as propostas pedagógicas para a educação básica do campo.

Outro professor comenta:

> Nós participamos de encontro de professores que atuam na área rural, existe uma troca de experiências constantes, nós estamos sempre participando de encontros, de seminários fora daqui, em vários lugares, com realidades completamente diferentes da nossa, proporcionados pelo governo do estado no anos de 2005 e 2006 em Gramado, Porto Alegre e Canela. (P7)

O professor 8 expôs que os encontros dos quais participaram foram de escolas em tempo integral.

> As trocas de experiências estavam mais voltadas para manter a escola funcionando em dois turnos com atividades diferenciadas, porque era um projeto do governo do estado que tinha interesse no seu funcionamento. A nossa participação dava-se por ser de tempo integral e a única rural do estado, mas o encontro em si não era voltado para um estudo relacionado à educação com a questão da terra, para a permanência do jovem no campo, como a senhora fala.

Enquanto se dialogava sobre a importância do professor estar preparado para atuar e contribuir na formação do aluno para a vida e o trabalho, os professores

voltavam a dizer que os cursos que eles fizeram nunca fizeram referência a uma abordagem para a educação do campo. A educação era vista de uma forma que servisse para todos, igualmente.

O distanciamento da cultura agrícola no currículo dos cursos de formação evidencia que a atividade no campo não é reconhecida na sociedade capitalista, tornando assim o currículo um importante veículo de solidificação e transmissão dos interesses sociais dominantes. O processo de inferiorização faz com que a identidade do trabalhador rural seja esquecida e desfigurada, o que certamente influencia no desenvolvimento rural e da sociedade. O gráfico 17 demonstra essa realidade, quando mostra que 71% dos vinte e um alunos que concluíam o ensino fundamental pretendiam sair da zona rural.

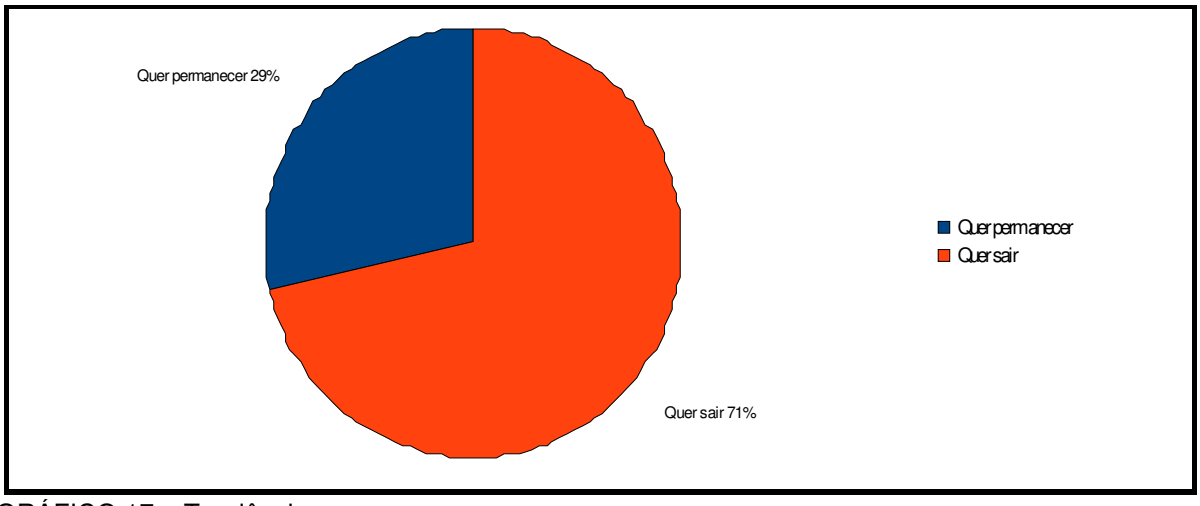


GRÁFICO 17 – Tendência a permanecer no campo
Fonte: pesquisa realizada com formandos 2006 do ensino fundamental da Escola Cândida Silveira Haubman.

Os números apontados pelo gráfico fortalecem as idéias de Paulo Freire, quando diz que partir dos educandos será o melhor caminho para se pensar no currículo e na prática educativa, já que os fará não só reconhecer suas origens como também dar significado a sua cultura. Freire também experienciou e acrescentou a sua prática nos embates sobre a educação, que toda ação educativa e de aprendizagem implica uma ação dos sujeitos que aprendem os saberes escolares, e que estes não podem ser alheios à experiência existencial dos educandos, é preciso iniciar conhecendo os sujeitos. O educador não pode apenas entender a realidade social, econômica, política, mas compreender, sobretudo, os educandos, quem são e como experimentam existencialmente e humanamente o sistema sócio-político-econômico. Em que a realidade e até as ciências, os conhecimentos, os afetam nas

suas possibilidades de se formarem como humanos. (FREIRE, 1987).

Nos primeiros anos da década de 30 até os anos 70 do século passado, a escola primária rural desempenhou um papel fundamental para a expansão do capitalismo no campo brasileiro, formalizando a dependência do agricultor e a expropriação da terra. Nesse período, a educação brasileira recebeu influências norte-americanas nas orientações pedagógicas da escola urbana, as quais, indiretamente, contemplaram a escola rural. Os planos são instrumentalizados através de Seminários no Rio de janeiro, por técnicos norte-americanos que convidados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais) preparam os professores rurais para implementarem uma nova concepção de educação rural, a *urbanizada*.

A formação inicial e as políticas de formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental através do Curso Normal equipararam-se a outros cursos de nível médio com a publicação da Lei nº 4024 de 1961 (a primeira LDBEN). A identificação do *profissional da educação* é uma conquista recente, que vem se fortalecendo nos movimentos de organização da categoria, expressando uma nova visão das funções sociais da educação. As políticas de formação de professores têm pressupostos que lhes conferem especificidade, trazendo implicações para quaisquer programas ou cursos que venham a concretizar cada uma delas. Esses pressupostos estão relacionados principalmente às concepções de educação, aprendizagem, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, relação teoria/prática e interdisciplinaridade.

Até algumas décadas atrás não se julgava necessário que o professor das séries iniciais do ensino fundamental tivesse uma formação sistemática aprofundada. O Curso Normal, que preparava os professores, não enfatizava a formação geral nem os aspectos teóricos da educação, detendo-se quase que apenas em aspectos metodológicos. Dava-se mais importância à chamada vocação e às características pessoais tais como a paciência, a abnegação, a doçura e o jeito para lidar com crianças. Assim, o magistério das séries iniciais era visto como uma atividade apropriada para mulheres, compatível com a personalidade feminina, as atividades domésticas e a maternidade, ou era identificado com o cumprimento de uma nobre missão, que requeria mais idealismo do que formação específica. (CUNHA, 1991).

Ao considerar-se que educação não é apenas escolarização (ir à escola),

mas preparar as pessoas para a cidadania (construção e garantia de vida digna), não se pode mais fechar os olhos para a problemática no meio rural. Vê-se que a formação profissional tem sido pautada por modelos funcionais em que se traçam as características demandadas ao profissional, quer em termos de perfis profissionais, quer em termos de tipos ideais ou papéis-imagem. Mas os modelos funcionais não conseguem dar conta dos dinamismos da profissão no confronto dos projetos de vida e trabalho com as formas em que, em determinado momento histórico, se estrutura a sociedade e com os interesses que a estruturam.

O confronto de interesses que se estabelece entre os que prestam serviços profissionais e os que deles se utilizam é mediado, nas sociedades modernas, pelo Estado, que, no entanto, sob a forma de legitimação de uma hegemonia, busca a construção e consolidação da sociedade política dos iguais, capazes de reflexão e ação próprias. À práxis política do espaço público da palavra e da ação cabe propor um projeto alternativo, diverso quer dos arranjos corporativistas ou de interesses particularistas, quer da mediação exclusiva do Estado. A visão tecnocrática, seja estatal ou corporativa, orientada para fins de manipulação estratégica deve ser substituída pela publicidade crítico-reflexiva das amplas discussões livres de qualquer dominação.

Nesse primeiro momento, focalizou-se a formação dos docentes das primeiras séries do ensino fundamental, porque para construir um debate a respeito de uma educação do campo que atenda às suas necessidades precisa-se de um currículo que potencialize os conhecimentos e a valorização sobre as técnicas de produção agrícola herdados de uma família. Até um passado recente, a educação formal não era vista como prioritária pelos agricultores para o exercício da profissão agrícola; considerava-se que o estudo até a 4ª série do ensino fundamental e conhecimentos adquiridos no seio familiar eram suficientes. Mas as grandes transformações tecnológicas criaram um grande desafio a ser superado: a formação de uma nova geração de agricultores para enfrentar as demandas que se colocam, ou seja, recuperar os conhecimentos locais e elevar o nível educacional dos jovens. (ABRAMOVAY, 2003).

Mas, por que razão é tão importante que as crianças freqüentem creches, pré-escolas, programas de educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental dentro de uma proposta pedagógica de educação para o campo? Porque a criança inserida na realidade concreta caminha na perspectiva do

fortalecimento da cultura rural, entendendo que desde cedo ela é alguém que vive e faz história, num tempo e num espaço determinado e que é ali onde ela constrói sua identidade.

Sabe-se que para se assumir o protagonismo da própria vida é preciso que se seja uma pessoa interessada no conhecimento do mundo e que conhecer outros mundos serve para poder admirar o próprio, compreendendo-o dentro de um marco referencial e não o tendo como único, melhor ou pior que outros. Para conhecer é preciso ir além dos saberes tradicionais, empíricos, é necessário apropriar-se de conceitos e técnicas que não se aprendem na vida, mas apenas na escola. Quando a escola realiza um trabalho comprometido em estimular as crianças a fazerem novas conquistas intelectuais, perspectivas, motoras, criativas; em fazer abstrações, generalizações, deduções, inferências; em resolver problemas com imaginações; em transpor para novos contextos, conhecimentos advindos dos diferentes campos científicos – que apontam novos elementos para encontrar novas soluções; em fazer auto-análise dos seus atos e criar a capacidade de projetar, ela contribui para o desenvolvimento das crianças. A intervenção de educadores qualificados do campo promoverá o desenvolvimento das crianças. A recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas. (RODRIGUES, 1991).

A formação do educador é um processo que acontece no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso é importante que esse cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico. (CUNHA, 1991).

Continuando o tema da entrevista sobre a formação dos professores, o professor 6 comentou:

> O processo educacional predominante é excludente e alienante e, por isso, é necessário fazer uma avaliação do ensino. Para muitos a escola passou a ser o local da esperança e da desesperança ao mesmo tempo. A maioria dos alunos vem de famílias que foram excluídas da agricultura, foram para a cidade e hoje estão sem fazer nada. Os ensinamentos estão fora da realidade e sua estrutura não contempla o aluno trabalhador e muito menos forma cidadãos, profissionais para a vida e o trabalho.

O mesmo professor complementa: “O capitalismo aprimorou a tecnologia da qual a escola ficou à margem, distanciada, não atendendo às expectativas da sociedade”. Esse assunto perdurou por vários encontros e ainda os professores colocaram:

> O que nós discutimos são questões que precisamos resolver, por exemplo – avaliação, conteúdo, nota, carga horária (se está fechando ou não), se tem aula para recuperar, aluno para fazer o provão e outras exigências que surgem no final do ano. (P7).

Numa relação de escola e trabalho, o professor vê-se subjugado a um sistema hierárquico em que a tecnologia determina a forma, conteúdo e avaliação, sem que possa participar da elaboração do seu trabalho. (GENTILI, 1995).

Os professores ressaltam que:

> Não havendo um acompanhamento na qualidade do ensino com o desenvolvimento da sociedade e uma reestruturação nas escolas, as mesmas irão distanciar-se do seu compromisso, que é o de formar uma consciência crítica de homem para atuar nas mudanças necessárias de uma nova sociedade, porque nós enquanto escola não estamos conseguindo fazer essa relação, nós aqui temos uma realidade complexa, alunos que moram na zona rural e outros que vêm da zona urbana.

Marques (1993) afirma que não se trata apenas de colocar o saber produzido, com suas variáveis tecnológicas, à disposição da práxis política dos homens, mas também de recuperar o dito saber para o patrimônio lingüístico da comunicação ao nível do mundo da vida. Na formação revela-se e se desperta o movimento real do mundo vivo, da cultura, das ciências, das artes, na reconstrução desse patrimônio comum em novas circunstâncias, por outros atores e na ampliação de seus horizontes teórico, prático-operativos e emancipatórios.

Na formação do professor, não se pode desconsiderar a necessidade de gerar *educadores* e não simples peças de uma engrenagem viciada a serviço do sistema e do poder dominante. “Há uma falta da prática de trabalhar em grupo, não conseguimos trabalhar as disciplinas em conjunto. Essa prática não deixa a escola

desenvolver um ambiente próprio para a interdisciplinaridade", argumenta um professor.

Deve estar a cargo das Universidades manter uma integração com o Ensino Fundamental e Médio, para que os professores formados tenham condições de enfrentar os desafios impostos pelo sistema sem se sentirem despreparados. Ponderam os professores:

> Quando a gente faz uma faculdade o que a gente aprende é o 'bê-a-bá'. Aprendi coisas maravilhosas, mas para aplicar em sala de aula particular, com recursos. Cabe às próprias universidades que nos formam, nos socorrer. Eu vejo que tem muita teoria, que se coloca muita coisa no papel e que na prática não acontece.

Diante das mudanças que aconteceram nas grades curriculares das universidades, pode-se dizer que se precisa ainda de muitas reflexões sobre o rol das disciplinas e dos conteúdos, porque em alguns casos ainda paira um isolamento da universidade com a sociedade, questão implementada na época da ditadura e que se arrasta até nossos dias. A ditadura fez com que a fermentação intelectual ficasse crepitando sozinha, como se ali estivesse um pequeno inferninho, que não interessasse a mais ninguém. (FERNANDES, 1987).

A universidade do século XXI não pode só pensar em realizar mudanças, precisa, em termos práticos, por exemplo, atentar às reivindicações que estão sendo colocadas pelas massas trabalhadoras, atender a uma idade mais madura da sociedade como também a todo um dilema político na sociedade brasileira. A academia precisa compreender que está havendo uma revolução muito grande na sociedade e que ela precisa estar lá para saber como encaminhar os acadêmicos a associar os conhecimentos de sala de aula com a realidade fora das classes.

Os centros imperiais têm um núcleo, uma dinâmica própria e não se voltam para as nossas necessidades de conhecimento, e sim para centros avançados de investigação. Pode-se tomar conhecimento de tudo isso, colaborar com qualquer desses centros de investigação, mas mantendo a autonomia.

No Brasil, a burguesia consegue desenvolver muitos controles diretos em nível empresarial e local. Já em nível global, ela depende muito do Estado, que opera como uma espécie de comitê da classe dominante. O Estado acaba sendo a instituição mediadora central e universal.

A universidade não deu um giro sobre si mesma, como também não deram as escolas primárias e secundárias nas periferias e nos bairros pobres. Essas instituições têm que ser diferentes, porque a sociedade está exigindo um novo aprendizado com o objetivo de aprofundar o conhecimento e intensificar o gosto pela construção coletiva do pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. Sendo uma universidade de classe, ela é sujeita a um controle externo, que se realiza a partir das probabilidades que a classe dominante tem ou não de exercer controle. Uma classe social dominante, marcada por uma série de limitações intelectuais insanáveis, naturalmente não pode exercer toda a sua missão cultural.

Hoje o drama da universidade não é só o de melhorar a sua qualidade, a sua transparência, a sua capacidade de produzir bom ensino, conhecimento original, mas o de levar, principalmente, o conhecimento mais avançado àqueles que não tiveram a oportunidade de aprender, àqueles que foram expulsos – primeiro socialmente, depois cultural e economicamente - e que precisam ser reincorporados. Tem-se que aprender.

Na realidade, o que se vê são compartimentos, como se o conhecimento fosse uma espécie de saleiro, põe-se um pouco de vinagre, um pouco de azeite e nenhuma matéria que diga respeito à capacitação política do professor para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre essas coisas, será mais acomodável e acomodado.

Os professores questionaram:

> Quando a senhora fala do coletivo, da economia solidária, nos lembra do cooperativismo, do associativismo, da forma de sociedade, fomos educados de outra forma, os conflitos se dão aí, como é que nós professores vamos nos adequar a trabalhar numa forma de cooperação se nós lá na nossa vida privada estamos com a cabeça capitalista?

Essa escola vai ficando cada vez mais na contramão da história, deixando de acompanhar as profundas transformações que atravessam o meio rural brasileiro, feitas pelas mãos dos novos sujeitos sociais que as contradições do processo capitalista vêm gerando Isso se confirma quando os professores posicionaram-se dizendo que eles não conhecem a história do desenvolvimento agrário do Brasil.

Depois de longos debates, os professores entendem que

> a escola pode contribuir socialmente com a comunidade local, permitindo que a mesma construa o seu desenvolvimento através de um currículo envolvido com a área rural. Deve-se sair daquela história do livro didático, porque ele traz conteúdos totalmente urbanizados, claro que isto é fundamental, mas tem que ser visto paralelo a um currículo voltado para as atividades agrícolas. Dessa forma, não dá chance aos que comandam econômica e politicamente a sociedade determinarem a estrutura das escolas.

Nesse contexto conturbado, cada vez mais o educador se torna indispensável e dele se exigem maiores competências para dar conta da complexidade que é o trabalho com o conhecimento e com os mais diferentes sujeitos que interagem no ambiente escolar e não escolar. A capacitação do professor é um assunto que sempre foi abordado na relação direta com a qualificação do professor em sua formação inicial e continuada. Os problemas que surgem da inadequação entre conteúdo e forma em qualquer área do conhecimento precisam ser enfrentados nos diversos espaços educativos, formais e não-formais. A busca de superação das dificuldades, de eliminação de barreiras, do questionamento dos erros precisa ser alvo de trabalho e pesquisa constante por parte do docente e daqueles que com ele trabalham. Não se pode esquecer que o dilema nos procedimentos para efetivar a seleção e organização dos conteúdos e métodos é vivido pelo professor na sala de aula e também nas atividades diversificadas.

3.1.1.2 Formação continuada

Diante desse contexto, a formação continuada é direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que ela não só possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulados com as escolas e seus projetos.

Veiga (1995) alerta que a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico. Assim, compete à escola:

> a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa. (VEIGA, 1995, p. 20).

Portanto, a formação continuada dos profissionais da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade, como questões sobre cidadania, gestão democrática, avaliação, metodologia de pesquisa e ensino, novas tecnologias de ensino, entre outros. O grande desafio que se tem hoje é a escola "ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera 'repetidora' de programas de 'treinamento', [...] ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais." (VEIGA; CARVALHO, 1994, p. 51).

A capacitação é um assunto que sempre foi abordado na relação direta com a qualificação do professor em sua formação inicial e continuada. Os problemas que surgem da inadequação entre conteúdo e forma em qualquer área do conhecimento precisam ser enfrentados nos diversos espaços educativos, formais e não-formais. A busca de superação das dificuldades, de eliminação de barreiras, do questionamento dos erros precisa ser alvo de trabalho e pesquisa constante por parte do docente e daqueles que com ele trabalham. Não se pode esquecer de que o dilema nos procedimentos para efetivar a seleção e organização dos conteúdos e métodos é vivido pelo professor na sala de aula e também nas atividades diversificadas.

Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A idéia é que a própria escola é lugar de formação profissional, por ser, sobretudo, nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais. O desenvolvimento *profissional*, como eixo da formação docente, precisa articular-se, ao mesmo tempo, com o desenvolvimento *pessoal* e com o desenvolvimento *organizacional*. A articulação desses três níveis de formação docente ressalta a importância das decisões que ocorrem no âmbito da escola, dos projetos de trabalho compartilhados. O pessoal diz respeito aos investimentos

pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio do trabalho crítico-reflexivo sobre sua práxis da reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. O organizacional refere-se às formas de organização e de gestão da escola como um todo, especialmente àquelas referentes ao trabalho coletivo. (NÓVOA, 1992).

As ações de desenvolvimento profissional estão muito ligadas à cultura organizacional, à dimensão informal da organização que afeta o desenvolvimento da cultura. Com efeito, a atividade profissional dos professores está inserida em uma organização, em seus modos de agir e de ser, cujas regras são aprendidas e ao mesmo tempo produzidas por seus membros (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais). Como se trata de uma organização educativa, em que tudo educa - o prédio escolar, as condições materiais, a conduta de professores e funcionários da secretaria, o nível de limpeza e outros elementos –, as ações de desenvolvimento profissional não podem estar separadas das práticas de gestão e da cultura organizacional. Nesse sentido, pode-se afirmar que

> - a escola como organização e contexto da ação dos professores, pode ajudar na vida pessoal e profissional do professor;
> - uma vez que a organização escolar como um todo constitui espaço de aprendizagem, os professores aprendem sua profissão com a escola e a escola aprende com seus professores;
> - os professores podem influenciar a organização da escola na definição de diferentes objetivos, na criação de uma cultura organizacional, na introdução de inovações e mudanças. (LIBÂNEO, 2003, p. 376).

O aspecto relevante dessa análise é que tanto a cultura influi no desenvolvimento profissional dos professores (positiva ou negativamente) como eles podem produzir o espaço cultural da escola, ou seja, os próprios agentes escolares podem construir a cultura organizacional da instituição. Cabe, nesse sentido, destacar o papel da direção e da coordenação pedagógica da escola relativo ao apoio e à sustentação desses espaços de reflexão, de investigação e de tomada de decisões, a fim de instaurar uma cultura de colaboração, como ingrediente da gestão participativa.

Os dilemas que se apresentam atualmente para a formação continuada dizem respeito a como promover mudanças nas idéias e nas práticas profissionais e

pessoais docentes. Não se pode esquecer que certas dificuldades dos professores para se tornarem melhores profissionais decorrem de fatores já conhecidos, de modo que as formas de desenvolvimento profissional recaem sobre algumas situações:

> a) Os professores são portadores de percepções, de significados, de esquema de ação já consolidados, em decorrência de sua formação, da cultura profissional dos colegas. [...]; b) Algumas características sociais e culturais dos alunos que freqüentam a escola atualmente decorrem, em boa parte, de fatores externos e podem levar à deslegitimação da autoridade do professor, à sua baixa auto-estima, à insegurança para exercer sua liderança na classe, ao despreparo profissional em face desses novos problemas. [...]; Surgem, assim, novas necessidades a ser atendidas na formação continuada no próprio contexto de trabalho. [...]; c) O despreparo profissional pode estar associado, também, a uma frágil formação inicial, de modo que se faz necessário investir nas situações de trabalho, em maior conhecimento teórico, envolvendo tanto os saberes pedagógicos como os específicos. (LIBÂNEO, 2003, p. 377).

Programas de desenvolvimento profissional precisam começar por lidar do modo possível com esses fatores como requisito para pôr em prática ações de desenvolvimento pessoal pela auto-reflexividade crítica.

Constata-se que a concepção de formação continuada está centrada na idéia do professor acumular novas técnicas, deixando de lado a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, capaz de (re) construir a profissionalização do professor a partir da docência. Para muitos a educação continuada está nos cursos de aperfeiçoamento de curta duração; outros dizem que as atividades desenvolvidas nos encontros devem provocar atualização de conhecimentos pedagógicos. É claro que não se pode desconsiderar que toda atividade de formação tem como um dos objetivos principais o aprendizado de novas teorias e metodologias. Porém esse aprendizado só irá acontecer se houver um cotejamento (comparação crítica de idéias e práticas) entre as novas idéias ou práticas pedagógicas e o contexto específico de atuação do professor. Também é necessário que o professor tenha garantido um período de reflexão para "[...] regular, otimizar, ordenar, fazer evoluir uma prática particular do seu interior." (PERRENOUD, 1999, p. 14).

A educação continuada é vista como encontros promovidos pelas representantes das CREs, formando um grupo maior com as demais CREs vizinhas, nos quais elegem uma cidade para receber professores lotados nessas regiões.

Organiza-se, assim, uma programação de três a cinco dias com atividades manhã, tarde e noite. Os palestrantes e oficineiros são as entidades parceiras a critério dos Coordenadores das CREs regionais. O projeto é organizado e enviado para o Setor de educação rural da SEE para ser aprovado a fim de receber a verba para a realização do encontro. Observando a dinâmica, percebe-se que os professores gostam muito das atividades que lhes são oportunizadas, mas fica uma lacuna na questão pedagógica, pois não se mexe na estrutura da escola, por exemplo, o projeto político-pedagógico da escola, a grade curricular, o sistema de avaliação, enfim, não é proporcionada uma reflexão do cotidiano da prática da sala de aula do professor. Há um estímulo de conhecimentos mais gerais tais como fazer velas perfumadas, detergentes, amaciantes de roupa, artesanato e outros.

A dinâmica é diferenciada do que os autores como Veiga (1995), Perrenoud (1999), Libâneo (2003) e Vasconcellos (2006) assinalam como educação continuada. A formação do professor passou de um processo limitado, restrito e inicial para um processo de formação ampla, complexa e continuada, realizada em instituições e em serviço. Vive-se um tempo de duas tendências na formação do professor. Uma parece indicar a precarização dessa formação, para dar conta de um *processo educativo* produtivo[32]. A segunda atenta à complexificação da formação humana, a construção de sujeitos históricos da construção de si e do mundo, aponta na direção do aprofundamento da formação necessária para o aprendizado na mediação da formação humana. A humanidade está construindo condições materiais para que haja uma grande sociedade em aprendizado, na qual o educador-pesquisador situa-se cada vez mais como o mediador, catalisador do processo histórico, dinâmico e sempre novo do processo de construção sócio-antropológica da humanidade e das pessoas.

Também se percebe que não há uma política da SEE que determine uma orientação da educação do campo, a fim de que as escolas tenham uma linha de pensamento a seguir de acordo com a sua realidade. Ao contrário, as CREs têm a liberdade de estipularem o que melhor for para a sua região. Fica confuso, porque não se percebe um critério que tenha como fundamentação as pesquisas e os debates que estão emergindo no espaço brasileiro com relação à educação do

[32] Cursos superiores aligeirados, que melhoram estatísticas com pouco investimento, satisfazendo exigências as quais não têm nenhum fundamento em teorias pedagógicas e parecem reduzir o profissional da educação a um produtivo ensinador.

campo, porque fica a critério do Coordenador da CRE, setor pedagógico, e da responsável pelas escolas rurais. Observando o todo do estado, cada CRE pode criar o seu sistema de ensino, de acordo com a sua visão e também podem ser incluídos os interesses econômicos, políticos e sociais da própria Coordenadoria da Região.

Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A idéia é que a própria escola é lugar de formação profissional, por ser, sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoas e profissionais. Em vista disso, as conversações de capacitação entrecruzam-se com as conversações de formação humana. Conforme Maturana (2000, p. 15), a separação entre as conversações suscitam, dois momentos:

> [...] primeiro treinar as emoções e o entendimento do professor ou a professora, de modo que possa sempre se relacionar com seus alunos na biologia do amor e interagir com eles sem corrigir seu *ser*; segunda, criar um espaço de conhecimentos reflexivos e capacidades de ação no professor ou na professora, de modo que possam, por sua vez, guiar seus alunos na contínua ampliação de seus conhecimentos reflexivos e de sua capacidade de ação apenas corrigindo o seu fazer e não o seu ser.

Prosseguindo as observações e entrevistas, percebeu-se que os professores, a coordenação pedagógica e a direção demonstram entusiasmo no aguardo da presença dos técnicos das instituições que desenvolvem práticas de atendimentos à agricultura e à pecuária, como a EMATER ou a EMBRAPA. Dessa forma, notou-se que o científico está relacionado com os técnicos e que estes sabem transpor o conhecimento para a prática. Pinto (2003) diz que a compreensão científica do mundo iluminado na ação humana constrói o profissional capaz de orientar-se nos campos de sua atuação, onde os conhecimentos científicos possam ser interpretados e transformados em consciência reflexiva do necessário sob o ponto de vista prático, a técnica convertida em instrumento da práxis reflexiva dos homens em sociedade.

Após o trabalho dos técnicos, seria ideal outro de ordem interdisciplinar, envolvendo as demais disciplinas curriculares, mas que na realidade não chega a acontecer, ficando a proposta restrita à demonstração, por parte dos técnicos, das

práticas aos alunos, pais e mães. Escuta-se, também, pela comunidade escolar: “Que bom que eles vão vir apresentar algumas práticas para os alunos e pais, é uma oportunidade que eles têm a mais de integrarem-se com as lidas campeiras.”

Cruz (1996) alerta para a influência e dependência do processo de conhecimento externo da EMATER, do técnico da EMBRAPA, do professor da universidade, do agrônomo, do veterinário, do educador, dos conselheiros políticos e religiosos, porque esse conhecimento geralmente é importado, e isso é um fato político muito importante. Essas agências e agentes estão atrelados a interesses muitas vezes contrários à proposta social do projeto político-pedagógico da escola, destruindo seu saber social e lhe oferecendo, em troca, a reprodução de um saber científico comprometido com os interesses e com a lógica do capital.

Freire (1979), ao situar as compreensões que podem suscitar o termo extensão, opta pelo sentido que indica a ação de estender algo a alguém, relacionando esta ação ao contexto em que o agrônomo desenvolve o trabalho de extensão rural junto a agricultores. O extensionista, portanto, atua como um mediador de conhecimentos entre o agricultor e o problema que em seu contexto o desafia.

Ao invés do conceito mecanicista de extensão, no qual está implícita uma visão de inferioridade e de passividade do agricultor, Paulo Freire propõe o paradigma relacional da comunicação que pressupõe a produção de conhecimentos no diálogo entre sujeitos, daí o porquê da pergunta *extensão ou comunicação?* (FREIRE, 1979). Assim sendo, a educação precisa ter uma concepção distinta; faz-se necessário um reconhecimento do saber dos povos, das experiências, dos desejos, dos projetos e de suas aspirações. Existe também muita sabedoria fora dos terrenos das escolas, das universidades e dos centros de pesquisa. É necessária uma revalorização desse saber, na busca de uma síntese entre o conhecimento dito científico com o saber popular, através de um diálogo permanente com as comunidades rurais.

Igualmente necessário é perceber se a nova política institucional da EMATER questiona o compromisso histórico da empresa com os complexos agroindustriais e com o paradigma da Revolução Verde e se desafia a construir o desenvolvimento sustentável com base nos princípios da agroecologia, objetivando o fortalecimento da agricultura de base familiar e suas organizações.

A articulação da formação com a atuação profissional não pode dar-se senão no relacionamento sempre conflitante, porque é dialética. Como organizações profissionais flexíveis, abertas e críticas, as agências formadoras devem estar atentas a seu papel, de maneira a resgatarem-se algumas das utopias mínimas da valorização do exercício cotidiano da profissão na reflexão crítica, no acompanhamento do estado das ciências concernidas, no rompimento com os fetichismos ideológicos e com o dogmatismo das teorias.

Nos cursos de formação de docentes, o conhecimento novo deverá ser diluído através de atividades de ensino/pesquisa/extensão proporcionadas pelo centro de produção das Universidades para a formação de cidadãos com um ensino interdisciplinar.

O importante não é o que o educador diz ou faz, mas o que ele faz dizer ou fazer, levando o educando à responsabilidade, em lugar de dependência e passividade, fazendo-o engajar-se no seu trabalho e inserindo-o no processo histórico: seu ambiente, sua região, seu país e o mundo. (FREIRE, 1987).

Um dos pontos básicos do projeto popular de desenvolvimento no campo é a preparação de profissionais aptos para fazer frente aos desafios da implementação da Escola Pública Popular do Meio Rural nas suas várias dimensões, através de um planejamento coletivo e individual. O professor organizará sua proposta, suas temáticas de estudo junto com os alunos, buscando constituir uma nova educação, ensinando, ao invés de conteúdos prontos, o perguntar, o buscar, o pensar princípios de pesquisa.

No final de uma das entrevistas surgiu o tema *pesquisa*. Um professor comentou:

> A gente não tem muito tempo de organizar uma pesquisa para melhor conhecer a nossa comunidade, o que a gente conhece são por informações, mas saber assim como uma pesquisa mesmo, fazer com os passos que ela pede. Primeiro, elaborar com os alunos perguntas para as entrevistas; segundo, entrevistar; terceiro, tabular os dados, que todos participassem das etapas até chegar o final da pesquisa e vissem os resultados. Isso seria um elemento para trabalharmos a interdisciplinaridade, porque os temas que surgissem na pesquisa serviriam como conteúdo das disciplinas para serem trabalhados por muito tempo e quase todos os professores. A escola parar e a gente ir para campo com os alunos. Os alunos ficariam conhecendo a história dos distritos e subdistritos e ao mesmo tempo compreender o Arroio Grande de ontem e hoje. Dessa forma iriam fazer uma análise do que aconteceu, melhorou ou piorou? Por quê? Fazer uma pesquisa com Brandão, Chizzoti, Freire, nesse sentido nunca fizemos. Cada

> um faz para a sua disciplina, mas fica ali na sua aula, quando muito chega a um colega professor mais próximo, mas isso não fica registrado como um dado histórico, que pudéssemos estar debatendo. (P1).

Ser professor (a) e aluno (a) pesquisador (a) é ser curioso, indagar, questionar, ser bem informado, alertar, ser capaz de avaliar suas próprias condições, dimensionar sua participação histórica, visualizar horizontes de atuação. (DEMO, 1997). É ser capaz de reconstituir práticas, participar na construção da sociedade, saber pensar, aprender a aprender, compreender a pesquisa como parte da vida, como construção/reconstrução/socialização de saberes e conhecimentos novos. É uma postura de vida. Pensando e agindo nessa perspectiva, acredita-se ser possível transformar uma sociedade tão cheia de desigualdades e apontar possibilidades para as situações com as quais não se concorda.

Os comentários dos professores sobre os princípios de um PPP na sua organização confirmam as preocupações de Veiga (1995), do projeto político-pedagógico orientar-se por princípios, porque acredita na possibilidade das propostas estarem voltadas aos interesses das camadas menos favorecidas, acrescentando, ainda, que “a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto.” (VEIGA, 1995, p. 82).

Portanto, a educação de que se precisa é aquela que, ao mesmo tempo em que se preocupa com a formação técnica e científica do educando, também está atenta à *desocultação* das verdades. (FREIRE, 1987). A proposta de uma pedagogia desocultadora não tem nada a ver com o que está embutido no discurso neoliberal da educação, que é um ocultador, que se diz pragmático e que, por isso mesmo, não ultrapassa o puro treino técnico, não discute a razão de ser do próprio treino. E essa onda neoliberal é um dos riscos trágicos que a educação do Brasil sofre nos dia de hoje. (FREIRE, 1987).

Após a reflexão dos princípios que baseiam a construção de um projeto político-pedagógico e relacionando-os à E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman. Neste terceiro momento, apresentar-se-ão os elementos básicos na organização e na construção do trabalho pedagógico.

3.1.2 Construção do projeto político-pedagógico

Uma grande tarefa da escola é a formação do aluno que seja sujeito de seu processo de aprendizagem e, posteriormente, da sociedade. Esse entendimento implica a construção de um projeto político-pedagógico participativo que, além da análise dos princípios, deve atender às necessidades dos alunos e à mediação do saber, ter como elementos básicos na sua elaboração os seguintes tópicos: *finalidades da escola*, *estrutura organizacional, tempo escolar, processo de decisão, currículo, relações de trabalho e avaliação.*

3.1.2.1 Finalidades da escola

> A instituição educacional precisa proporcionar um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio-histórico, mas principalmente como instrumentos, procedimentos de análise, de transformação e criação de uma realidade natural e social concreta. (VASCONCELOS, 2006).

Para que o projeto político-pedagógico consolide a escola como lugar central da educação básica numa visão descentralizadora do sistema, ele precisa construir coletivamente o sentido de que "os seres humanos têm necessidade de mitos, de ilusões, de crenças partilhadas que dêem sentido à sua ação." (PERRENOUD; THURLER, 1994, p. 137). Essa intencionalidade compartilhada tem *finalidades,* que podem ser de ordem *cultural, política e social*, ou concernentes à *formação profissional e humanística* e à *legislação*.

A *finalidade cultural* preocupa-se em preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão do mundo em que vivem e lutam. Tem-se que pensar a escola, seus tempos, espaços e relações como ação cultural. Não se pode perder de vista que os educandos chegam à escola em processo de formação como sujeitos culturais. É ingênuo pensar também que as crianças ou adolescentes populares não têm cultura. Dever-se-ia reconhecer que estão inseridos em práticas

culturais, participam de sistemas simbólicos, de representações e de relações socioculturais que têm de ser reconhecidas e respeitadas. Conseqüentemente, as relações entre cultura e currículo, cultura e conhecimento, cultura e aprendizagem exigem maior atenção. Nessa perspectiva, é preocupante constatar que o próprio processo burocrático-institucional compromete a estrutura da escola de conhecer a história cultural do sujeito que ela pretende capacitar.

> A implementação do tempo integral foi uma emergência, porque trazia uma prática diferenciada não só para a escola estadual como também para o município de Arroio Grande. Devido à urgência, não tivemos tempo de conhecer a história de vida de cada família e o que cada aluno esperava da escola. (equipe diretiva).

No âmbito da organização política e cultural, Gramsci salienta a necessidade de se criar espaços culturais que permitam discutir a função da escola numa perspectiva da classe trabalhadora, porque

> [...] a cultura supõe discussão livre e exaustiva de todos os problemas. A democracia que se quer não pode ser construída depois da tomada de poder, mas na prática cotidiana do debate amplo dos problemas e na participação efetiva. É preciso conhecer para aderir na escolha dos caminhos a trilhar. É preciso conhecer para aderir com convicção; se esta prática não for habitual, corre-se o risco de rixas internas e 'fenômenos de idolatria', que são um contra-senso no movimento e fazem tornar a entrar pela janela o autoritarismo expulso pela porta. (GRAMSCI, 1978, p. 85).

Na continuação das visitas e das observações sobre as finalidades do projeto político-pedagógico na E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman, se atingem a esfera *política e social*, formando indivíduos que participem da ação política e conheçam os direitos e deveres do cidadão, os professores reconhecem que:

> Não temos claro o que seja ser *política* e *social*. Essa questão é muito complicada, professora. A respeito dos direitos e deveres nós também não temos um estudo mais sistematizado. Sabemos que existem pelo que escutamos que é certo ou errado. Não se tem o hábito de buscar conhecer a fundo os nossos interesses. Mas isso, professora Rosa, também está na formação que recebemos desde o primário, porque nunca nos proporcionaram essas informações, sempre nos deram tudo pronto. Sempre

> ficamos esperando pelos outros. Agora depois de adulto é que a gente vai buscar saber melhor das coisas.

Buscando interagir com os questionamentos dos professores, encontrou-se nos escritos de Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, como se faz uma docência política e social. Ela acontece à medida que se faz docência, o gosto pela docência. O professor faz política e nem percebe, por exemplo, quando se mostra incomodado com o problema das desigualdades. Está percebendo que tem qualquer coisa de errado, é preciso mudar essa realidade. Então, a atividade docente não é a fazedora da mudança do mundo, mas o educador descobre que sem ela, o mundo também não se transforma. Se de um lado, a educação não é a chave da mudança, a transformação não se dá sem ela. Nesse momento, o professor está tendo uma opção política. As desilusões que sofre no percurso da docência podem ser superadas por esse gosto político e por essa vocação de transformação do mundo. Assim, ele passa a brigar pelos seus direitos e deveres. (FREIRE, 1996).

Para trabalhar com esse pensamento de Paulo Freire, o professor precisaria ter uma formação acadêmica e continuada muito adequada a um sistema educacional voltado para uma política libertadora. Porém, historicamente, o Brasil não teve nem uma educação que atendesse aos problemas nacionais anteriores ao período ditatorial e nem mesmo para a redemocratização do país. Os movimentos sociais da educação e da terra é que empreenderam debates sobre a qualidade de um ensino crítico e criativo a fim de romper com as fronteiras do conhecimento oculto, estimulando no aluno a capacidade de pensar, de interpretar, de analisar a sociedade e o mundo em que vive.

Na finalidade *formação profissional*, ou seja, em *como* a escola possibilita a compreensão do trabalho para o futuro do aluno, os professores dizem que:

> Essa parte não é atingida, a escola não tem claro se vai realmente ser um ambiente que vai atender às atividades agrícolas ou mesclar cidade e campo, o que vai fazer. Não se consegue ter clareza se as práticas realizadas têm a ver com o que os alunos vão exercer lá fora. Escuta-se falar muito sobre formação para a vida e o trabalho, mas desconhece-se essa diferença. Os cursos que freqüentamos sempre passaram a idéia de que estávamos nos formando para preparar o aluno para trabalhar na sociedade que temos. Que o estudo é que vai dar o seu futuro. Hoje, tem-se que refletir, porque não se tem mais emprego. Se antes se estudava para ter trabalho, agora sem, para que estudar? É uma incógnita. A gente não sabe como vai preparar o aluno.

Nessa relação da educação com o trabalho, há pressupostos importantes a serem considerados. Primeiro, o fim dos empregos não significa o fim do trabalho. Entendendo o trabalho enquanto práxis humana e não somente práxis produtiva, resgatando o sentido ontológico do trabalho, muda-se o sentido da dimensão do trabalho. Nessa perspectiva, ele é parte da natureza humana e nunca acabará. Os empregos e os mercados são categorias históricas determinadas por tempos e espaços, mas os seres humanos e o trabalho são valores de vida da natureza. Segundo, a evolução das ciências e das tecnologias não é a causa do desemprego, mas é a apropriação privada da ciência e da tecnologia com fins exclusivamente competitivos e lucrativos que gera o desemprego. Isso significa que é possível usufruir dos avanços científicos e tecnológicos sem causar desemprego, exclusão e êxodo rural. Terceiro, a educação básica e a educação profissional são necessárias e imprescindíveis, mas não suficientes para o ingresso no mundo do trabalho. (GENTILI, 1994; FRIGOTTO, 1998; SINGER, 1998).

Dessa forma, vê-se a presença marcante do paradigma conservador nos cursos superior e normal, gerando alterações decisivas no processo ensino-aprendizagem, pois as concepções, os valores e atos em geral acontecem sempre referenciados a uma matriz norteadora, a doutrina liberal. Apareceu como justificativa do sistema capitalista, que, ao defender a predominância da liberdade dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes, dificultando e até inviabilizando uma visão voltada para a mudança. (VEIGA, 1995; LIBÂNEO, 2003).

Acompanhando a rotina da escola na sua finalidade *humanística,* promovendo o desenvolvimento integral das pessoas, há uma espontaneidade muito grande por parte da equipe diretiva, professores e funcionários em oferecer um trabalho integral que supra as reais necessidades do aluno. Mas, como estão sensibilizados com a idéia de trabalho, de preparar o aluno para o vestibular do ensino médio ou de 3º grau, os professores, novamente, dizem que:

> Não temos uma fundamentação para desenvolver um trabalho que abranja o ser humano no seu todo. Para que realmente acontecesse essa formação,

> precisar-se-ia de um trabalho interdisciplinar, principalmente por ser uma escola de tempo integral em que as oficinas e o ensino regular integrar-se-iam para complementar as limitações do dia-a-dia num trabalho em conjunto com professores, alunos, funcionários, pais e a equipe diretiva.

Um dos grandes desafios impostos à educação é a formação de um indivíduo diferente do indivíduo taylorista/fordista, um indivíduo mais independente, capaz de propor soluções, desenvolver o raciocínio lógico e a capacidade de usar conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos para compreender e intervir na vida social e produtiva de forma crítica e criativa. Desse modo, serão construídas identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de continuar aprendendo ao longo de suas vidas. Isso exige uma ação concreta dos agentes da educação, no sentido de reversão das tendências hegemônicas atuais, através de um processo educativo em sua dimensão de totalidade a partir de uma concepção histórica de homem em sua integralidade. (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2002).

Por fim, percebe-se que na finalidade *legislação* a escola observada tem uma preocupação muito grande em atender às orientações que advém da CRE, que, por sua vez, recebe normas da SEE. A LDBEN não representa um problema, porque ela vai depender da interpretação que o poder econômico demanda para a educação e que o poder político decreta como política educacional do Estado. Em outras palavras, a interpretação e o cumprimento das normas estão muito mais arraigados ao projeto político que o governo do Estado tem para a educação. Sendo assim, o próprio regimento interno da escola também é, em proporção menor, uma norma, uma lei interna da escola que sofre, indiretamente, influências da linha política que o governo maior (o estado) assume.

A escola, a partir da sua equipe diretiva, procura atender, com a maior brevidade, às questões burocráticas tais como o preenchimento de fichas e a entrega de relatórios que precisam ser contabilizados pela SEE via CRE. Essa mola compressora da burocracia força a refletir que exigências de tal ordem impedem que a classe trabalhadora tenha condições de tornar-se livre e independente em virtude da organização, da difusão do saber e da experiência que se consolidou no espaço educacional liberal. Isso faz com que a escola se distancie da sua ação-reflexão-ação do seu cotidiano escolar, da construção coletiva, agindo como fonte de manutenção da verdade e cerceando tantas outras verdades. (VEIGA, 1995).

O esforço analítico da direção, professores e funcionários suscitou a idéia de que

> A escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre a intencionalidade educativa, identificando quais finalidades precisam ser retomadas, principalmente por ser uma escola rural, não só por isso, porque a sua localização é no campo. Como nós vamos dizer que estamos almejando e atingindo a cidadania plena? (ED2).

Alves (1992) ressalta que a escola, para ter finalidade adequada às necessidades da sociedade democrática, precisa ser autônoma, não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela passa a ser executora, sob pena de que as finalidades tornem-se matéria ambígua, imprecisa ou marginal.

Os professores concluem que precisam trabalhar mais coletivamente, para decidirem em conjunto, o que se quer reforçar dentro da escola é como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania.

3.1.2.2 Estrutura organizacional

A análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus pólos de poder, seus conflitos – o que se sabe de estrutura pedagógica? Que tipo de gestão está sendo praticada? O que se quer e precisa mudar na escola? – e outras características que emergem do cotidiano.

Prosseguindo o trabalho de pesquisa com os elementos constitutivos do projeto político-pedagógico, o momento é de questão *administrativa e pedagógica.* Administrativamente, concluem a equipe diretiva e os docentes da escola que:

> A organização escolar é pautada por determinações oriundas da CRE, que, por sua vez, cumpre ordem da Secretaria de Educação do Estado, e esta do Governo Estadual. Nessa lógica, não há o que dialogar. A gente tenta, mas a Coordenadoria sempre tem uma justificativa, e na maioria das vezes não conseguimos convencê-los dos nossos argumentos. Por exemplo, as

> Diretrizes Operacionais do Campo estão homologadas desde 2002, e a CRE nunca nos orientou a desenvolver um projeto político-pedagógico voltado a essas Diretrizes; dizem que temos que ter uma escola voltada para o campo, mas por que não divulgar e nos preparar para trabalhar com o que as Diretrizes contemplam? Já estamos em 2007.

Nesse contexto, o sentido participativo de um processo educativo flui-se para outro olhar, que não é aquele envolvido com a realidade. O ensino não é entendido como uma sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Dessa forma, o planejamento curricular não levará em consideração que existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências, valores e interesses humanos.

No prosseguimento da entrevista, um professor comenta:

> O pessoal, quando vai a Porto Alegre para reuniões ou encontros de serviço, já vem comprometido e busca cumprir as determinações. Por exemplo, até o ano de 2006, a escola funcionou na média com duzentos alunos em tempo integral e tinha um diretor e dois vices. A partir deste ano, 2008, a escola pode ter vice-diretor com mais de duzentos e cinqüenta alunos. Nós estamos com cento e cinqüenta e três, não podemos ter vice-direção. Mas, nossa escola é diferente porque ela tem turno integral, atende dois turnos na corrida, na manhã são centro e trinta e cinco e à tarde também, totalizando duzentos e setenta. Não pode porque tem que ser duzentos e cinqüenta alunos na matrícula. (P2).

Quanto às ações pedagógicas, “na realidade cumprimos uma atividade intensa para dar conta do tempo integral, mas não conseguimos avançar com práticas que vão em direção ao trabalho do campo, para que ele venha a se desenvolver em outra perspectiva.” (professores e direção). Nesse caso, as decisões administrativas se interpõem às ações pedagógicas. Na visão de Alves (1992), são as pedagógicas que teoricamente determinam as administrativas, organizando as funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente as suas finalidades.

As ações pedagógicas implicam apresentações sistemáticas que obriguem os aprendizes a uma atitude meta-cognitiva, ou seja, a um domínio e controle conscientes tanto do sistema conceitual como do uso deliberado das suas próprias operações mentais, havendo uma reconstrução dos conceitos cotidianos a partir de

sua interação com os conceitos científicos. Para tanto, estabelece-se um permanente movimento entre sujeito e objeto, o interno e o externo, o intrapsicológico e o interpsicológico, o individual e o social, a parte e a totalidade.

Diante desse contexto, a diretora acrescenta que as estruturas pedagógicas, as questões de ensino-aprendizagem e as de currículo levam a refletir sobre o papel da escola.

> Quantos alunos e pais vivenciaram a escola e agora qual é o comportamento da comunidade com relação à Votorantin, não estão apoiando a instalação da fábrica em nosso município? Os próprios funcionários das propriedades estão torcendo pela venda das propriedades de terra para a fábrica, porque vão ter um emprego garantido. Que relação está fazendo com a história do Brasil? Isso não é repetir o trabalho que já foi feito alguns anos atrás? Não é ser igual à cidade o que as pessoas rurais estão querendo? (D2).

Prosseguindo, a mesma diretora conclui:

> Se a escola tivesse um ensino com a finalidade de construir novos indivíduos comprometidos com o desenvolvimento local e global, hoje talvez eles pudessem estar formando, agrupando-se aos movimentos sociais e até mesmo sendo pioneiros na região, manifestando-se contrariamente à reprodução de projetos que marcaram a exclusão de inúmeros trabalhadores do campo, registrados ao longo da história brasileira.

Freire remete a se pensar sobre as intenções que a educação, historicamente, presenciou com as pedagogias liberais quando aponta que educar é a contraparte de treinar habilidades e acumular conhecimentos instrumentais em sujeitos, cujo limite da ação social é algum sistema de produção-consumo de um mercado de trabalho. Isso se faz com cavalos e com escravos (e nem com eles se devia fazer como há séculos tem sido feito), não com seres humanos destinados a humanizarem a sua própria condição, sendo sempre e em tudo, livres. Educar é um trabalho político através da cultura e, na dimensão em que ele se realiza como educação, os sujeitos tornam-se críticos, criadores de sua vida social e, portanto, passam a fazer parte da dimensão política da história que partilham, aprendem contínua e criticamente a se recriarem a si mesmos enquanto partilham com outros a produção de seus próprios mundos. (FREIRE, 1999).

3.1.2.3 Tempo escolar

Outro elemento da organização do trabalho pedagógico é a determinação do início e fim do ano, dias letivos, carga horária, períodos para reuniões técnicas, cursos, ou seja, o calendário escolar.

O professor 3 comenta:

> O nosso calendário tem uma seqüência semelhante à do urbano, porque nós começamos no mesmo período de todas as escolas do Estado. Podemos não ser iguais com relação a feriados de ponto facultativo. Para nós não atinge muito, até ali. Com relação ao trabalho na terra, os alunos não sofrem pressão dos pais pelo período de plantio e da colheita, ou até mesmo ajudar em casa em outras atividades, porque os alunos passam o dia na escola. Quando chegam em casa não têm muito o que fazer. Mas no inverno é um caos, porque moram muito longe, saem cedo e chegam noite fechada. Precisava adequar o calendário escolar a estrutura rural, no horário de chegada e saída.

A preocupação maior dos professores e dos pais é com o horário em que os alunos saem de casa pela manhã e da escola à tarde no inverno. Alguns pais, principalmente os que moram na área rural, sentem a falta dos filhos na ajuda e companhia nas tarefas diárias que a própria vida do campo conduz, ao menos em um turno. Numa visão humanizadora, muitos autores questionam de que forma as crianças vão criar afinidades com as atividades que a família exerce no trabalho diário das lidas do campo. À medida que crescem, como poderão dar continuidade ao trabalho familiar, agricultura ou criação de gado, perpetuando a contribuição histórica que a família trouxe? A escola precisa ter uma infra-estrutura muito boa para substituir o aprendizado dos antepassados. (ABROMOVAY, 2003).

O calendário escolar é um tema polêmico, porque os professores preocupam-se com o início e fim do ano letivo. Em uma conversa informal, escutou-se:

> Se um dia a escola rural tiver uma LDBEN que lhe reja, o problema será o cumprimento dos dias letivos, porque vão querer fazer o período de férias de acordo com a época das safras, de rodeios e aí a gente vai trabalhar na

> época em que os outros estão de férias. Vai ocorrer um desencontro na família.

O maior desafio está no que Paulo Freire, em suas obras, referenda sobre a formação permanente do professor, a reflexão crítica sobre a sua prática. Para isso, o professor precisa identificar-se com as populações com as quais trabalha, ou seja, ter clara compreensão do mundo rural e da função da escola do campo na sociedade contemporânea. Comprometer-se como educador, ser partícipe da luta pela transformação na sociedade, tendo a sensibilidade de compreender que os alunos necessitam ou desejam aprender conhecimentos, mas que esses não são neutros e que precisam ser analisados criticamente e continuamente discutidos com profissionais, com a comunidade e as crianças.

Essa questão é uma luta pedagógica, que constrói sujeitos participantes, políticos e sociais, por isso a formação dos professores e professoras deve levar em conta duas realidades. De um lado, o mundo do agricultor, o mundo local, o seu trabalho, as suas crenças, os seus costumes, os seus valores, a sua ética solidária e cooperativa de onde parte o diálogo para a produção do conhecimento novo; de outro, a realidade global, as novas descobertas científicas, as novas tecnologias e outros contingentes da sociedade capitalista. A realidade local e global articula-se dialeticamente na produção do novo conhecimento que dá sustentação à formação básica.

O conhecimento para a área rural é uma ferramenta, um meio para construir o seu desenvolvimento. Se a escola não ensina sobre isso, se os livros não falam do campo, se os professores não forem preparados para intervir num contexto educativo do meio rural, ele sempre será sinônimo de atraso, de subdesenvolvimento. Esta é a preocupação central da prática pedagógica: que saberes, que vivências contribuiriam para que no tempo de escola, educadores e educandos *fossem mais*, se formassem na totalidade de sua condição humana? (FREIRE, 1987).

3.1.2.4 Processo de decisão

A organização formal da escola – o fluxo das tarefas, das ações e principalmente das decisões – deve ser orientada por procedimentos adequados à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses da comunidade escolar, prevendo mecanismos que estimulem a participação de todos no processo.

Nos princípios norteadores do PPP sobre a Gestão Democrática ficou mais ou menos explícito o poder de decisão da equipe diretiva 1. As entrevistas demonstram que a participação da comunidade escolar nas decisões da escola não era comum.

> Não há a prática de a comunidade escolar ser chamada a participar das decisões, em relação a assuntos administrativos ou pedagógicos. Há um poder de decisão controlado, são chamadas algumas pessoas representantes da comunidade escolar a assinarem documentos para serem entregues à CRE. Fazer reunião para a comunidade escolar decidir encaminhamentos e a direção assumir o que foi dito, não. (comunidade escolar)

Ainda no mesmo tema, a equipe diretiva 2 acrescenta:

> A decisão primeira era da equipe diretiva anterior, buscando pessoas que concordassem com o que precisavam que fosse aprovado. Por exemplo, no papel tinha Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres para regulamentar esses órgãos na escola, mas na prática eles não eram atuantes.

Isso se confirmou nas visitas à casa dos pais, em torno de 78. Quando se perguntou de que forma participavam das decisões da escola, responderam que o faziam por ocasião das reuniões do conselho de classe. Escutavam o que os professores tinham a dizer sobre seus filhos e depois também podiam fazer seus questionamentos.

Também se investigou a participação dos pais na formação do Círculo de Pais e Mestres e no Conselho Escolar, pois na documentação da escola constava a instalação desses departamentos. Primeiro perguntou-se quem eram os coordenadores, mas nenhum pai ou mãe soube responder.

> Não sei, nem sei se tem esses departamentos aí na escola. Sei que isso existe, porque outros filhos meus estudam na cidade e lá eu participo das reuniões. Aqui eu nunca fui a essas reuniões, foi quando tem a entrega de notas, que os pais participam.

Na seqüência do diálogo, questionou-se se tinham sido eles que escolheram o representante dos pais para o CPM e o CE. Responderam que “não”. Sobre quem, então, teria escolhido o Coordenador de cada um desses órgãos responderam “não sei.”

Historicamente, as relações de poder começam a se estabelecer no campo da educação desde o Brasil colonial, acentuando-se no século XIX, quando a Europa acirra o debate pela educação e realiza sua revolução educacional, colocando todas as suas crianças em escolas públicas, consideradas um alicerce da construção nacional. Enquanto isso, nenhuma escola púbica foi criada no Brasil durante o longo reinado de D. Pedro II. Na década de 20, afloram diversos movimentos sociais, culturais, políticos e político-militares que colocam na agenda brasileira dois temas interligados, até então muito mal resolvidos: a identidade e a educação.

Ao mesmo tempo, surge outro debate entre a suposta vocação agrícola do Brasil e o desafio do desenvolvimento que marca a Revolução de 1930, que, naquele contexto, só poderia ser o desafio da industrialização, da identidade e do desenvolvimento na nossa ordem do dia. Isso se traduz na formulação da primeira política educacional do Estado brasileiro. Na década de 1930, cria-se, finalmente, o Ministério da Educação, que define a meta de construir um sistema educacional de educação para todos e homogêneo em torno da idéia de escola pública. Nas décadas de 1940 e 1950, com a difusão mundial da idéia de que os processos de desenvolvimento dependem do que se convencionou chamar *capital humano*, é que se aprofundam as questões de poder, porque a educação passa a ser considerada um aspecto central para a sustentação do desenvolvimento econômico. (XAVIER, 1994).

As relações de poder se estabeleceram no interior da escola através de portarias, decretos e leis que garantiram a fragmentação do ensino em áreas restritas e especializadas. A prática pedagógica foi sendo transformada, reduzindo-

se a um ritual mecânico, frio e massificador, imobilizando alunos e professores, negando o corpo e a criação, forjando cidadãos em série, prontos para atuarem como reprodutores da sociedade capitalista, sem questionar e sem espaço para a expressão do humano.

Vasconcellos (2006) reconhece que, além do poder estar intrinsecamente nas nossas raízes autoritárias de um ensino colonial, o diretor (pensando-se na equipe diretiva, a título de exemplo), muitas vezes, por insegurança, falta de fundamentação e de argumento, agride, usa seu poder de forma dominadora para tentar calar o outro. O autor propõe que

> [...] a direção deve se capacitar, buscar crescer, se fortalecer também no conhecimento, para enfrentar os conflitos do cotidiano de maneira mais qualificada e produtiva. Também é muito animador quando a direção, além do estudo próprio, incentiva a equipe estudar, pesquisa, inclusive no tempo de trabalho na escola, rompendo o paradigma, anacrônico e dicotômico, de que o horário de trabalho é tempo de *prática* e não de teoria. (VASCONCELOS, 2006, p. 61).

Guimarães (1985, p. 76) define a escola como “um mundo fechado onde os papéis são pré-determinados” e como sendo “um aparelho que reproduz o poder, distribuindo todas as pessoas, num campo permanente e contínuo” onde todos “submetem e são submetidos a normas rígidas de controle.” Todas as pessoas, nas suas respectivas posições, exercem determinado tipo de poder, cada um no ponto em que se encontra – seja professor, aluno, inspetor, pai, coordenador pedagógico, diretor, assistente social, psicólogo. Além desses, vários outros elementos fazem da escola um espaço onde todos mandam e obedecem alternadamente.

Segundo Burbules (1987), as relações de poder surgem onde há conflitos de interesses, ou seja, quando uma pessoa ou grupo tenta obter vantagem sobre outra pessoa ou grupo, implicando desvantagem para os últimos. Essa vantagem é relativa, pois em determinado momento a relação pode inverter-se; a vantagem é conseqüência de conflitos de interesse que existem por detrás. As relações que envolvem o poder são muito complexas, assim não se trata simplesmente de uma ação em que um consegue dominar o outro, mas sim de relações em que as ações se estruturam sobre um *pano de fundo* de interesses não compatíveis, conflitantes. As relações de poder não são lineares, com apenas uma direção; elas são sempre

de duas mãos, são relações de autonomia e dependência. O poder não é uma relação escolhida; é uma relação tornada mais ou menos necessária pelas circunstâncias sobre as quais as pessoas se reúnem.

A partir de 2007, a estrutura administrativa da escola, adequando-se à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses da população, passou a prever mecanismos que estimulem a participação de todos no processo de decisão. A equipe administrativa está propondo agora uma revisão das atribuições específicas e gerais, bem como da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão, visando à participação política de todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

A participação da população nas decisões que se tomam na escola ganha sentido diante da necessidade de se instalarem mecanismos institucionais visando à participação política de grupos e pessoas envolvidas com as atividades escolares – processos eletivos de escolha dos dirigentes, colegiados com participação de alunos, pais, pessoal escolar, associações de pais e professores, grêmio estudantil e processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares. (PARO, 1997).

Em 2007, ocorreu a eleição para a instauração do CPM e o Conselho Escolar da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman com a participação dos pais, alunos, professores e funcionários na sua escolha, como também a posse dos membros de cada órgão.

Segundo Gandim (1995), as necessidades bem definidas levam a mudar a realidade. Dentre os três níveis de participação, o *coletivo*, tendo por base a organização dos sujeitos, pode favorecer que um conjunto de forças se articule em torno de uma mesma direção, aumentando as chances de que as coisas venham a se concretizar. Há uma diferença muito grande, em termos de possibilidade de realização, entre colocar no *papel a idéia* de um *indivíduo* e uma idéia assumida pelo *grupo*. Dessa forma, a participação é também um elemento estratégico, é uma forma de diminuir as resistências dos próprios agentes internos à instituição. (VASCONCELLOS, 2006).

Assim, considerando o contexto até aqui refletido sobre a construção de um projeto político-pedagógico para propiciar uma nova organização escolar, falta estudar outro componente que marca profundamente a humanização da educação: o *currículo.*

3.1.2.5 Currículo

O currículo é uma construção social do conhecimento que pressupõe a sistematização dos meios para que essa construção se efetive, a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los. Portanto produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Nesse sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

Buscando conhecer como o currículo da escola pesquisada tinha sido organizado, em primeiro lugar, conversou-se com a direção, a vice-direção e a coordenação pedagógica. Disseram que: “O currículo já vem estipulado pela CRE. A escola procura fazer algumas modificações, acrescentando alguma coisa que trabalhe com o campo, porque a escola é rural, localizada numa área rural. Mas o que temos que priorizar é o que está na Lei.” (D1).

Esse currículo é conseqüência da fragmentação dos conteúdos, prescritos de forma isolada uns dos outros, sem qualquer relação, reflexo de outras separações e hierarquizações no mundo da produção, especialmente no que tange ao trabalho. É mínimo o grau de controle dos professores e alunos sobre a elaboração do projeto político-pedagógico e o desenvolvimento do currículo manual e intelectual.

Quando agentes externos à sala de aula é que controlam totalmente a seleção, organização, ritmo, critérios de comunicação e posicionamento do currículo, além da disposição da localização física, tem-se o que Bernstein (1993, p. 48) classifica como “enquadramento forte.” Nessa perspectiva de interação, aqueles que trabalham e convivem nas salas de aula e instituições (docentes, professores e estudantes) não dispõem de uma margem de opções possíveis para decidir que conteúdos devem selecionar, nem sua forma de organização. (SACRISTAN, 1998).

Na continuidade da entrevista, perguntou-se à equipe diretiva como o currículo estava organizado. “Em disciplinas, como de costume; cada série tem as suas disciplinas com os seus conteúdos.” Quanto à elaboração dos conteúdos, disseram que:

> Quem decide a forma como serão trabalhados os conteúdos são os professores. Existe uma listagem com títulos de assuntos que devem ser seguidos. Isso já vem de muitos anos, antes era Delegacia de Ensino, agora é a CRE que nos orienta. Isso já vem pela própria LDBEN. Cada professor faz o rol de conteúdos da disciplina com que vai trabalhar e depois se monta o currículo da escola. Claro que sempre acompanhando a orientação que vem da CRE. Na verdade, a gente tem que seguir uma regra, aquela que está pela LDBEN e que a CRE fiscaliza. O professor tem liberdade de acrescentar e retirar o que ele percebe que não está de acordo com o que a sociedade precisa, para que ele o aluno integre-se ao mercado do trabalho. (ED1).

O currículo por disciplina tem uma razão de ser organizado da forma como se apresenta. É derivado da forte coincidência que tem ocorrido nos últimos anos nos discursos dos grupos empresariais das sociedades mais industrializadas, em suas queixas contra um sistema educacional que não responde às suas necessidades e interesses.

Perguntados se, mesmo a CRE orientando a elaboração do currículo, eles nunca fizeram um diagnóstico da realidade para conhecer que temas poderiam acrescentar aos conteúdos formalizados, a direção respondeu:

> Não, até desconhecemos que temos que conhecer a realidade para elaborar o currículo. Achávamos que a necessidade de conhecer a realidade fosse só para dar aula, e também é uma coisa nova, porque antes não se ouvia falar que se teria que problematizar. O professor chegava em aula, mandava a gente pegar o caderno, começava a ditar ou dizia: copiar do quadro ou do livro tal parte. Não tinha essa de primeiro problematizar.

Os professores vêem o currículo como algo pronto, acabado, entendendo que o carregam consigo devido à sua formação acadêmica, por isso não percebem que ele pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las, para que os alunos sejam cidadãos solidários, responsáveis e democráticos. (VEIGA, 1995).

Nesse momento, a coordenação pedagógica afirmou:

> Não podemos alterar muita coisa, porque os nossos alunos querem continuar estudando, fazer vestibular no CAVG, Escola Estadual de Ensino

> Médio Santa Isabel, ETFPel e na Universidade. Temos alunos que estudam nessas instituições e outros já se formaram.

Acrescentando aos comentários da coordenação pedagógica, a opinião dos professores é que:

> Os conteúdos têm que estar relacionados com o que é exigido para que os alunos possam seguir em frente, se preparando para o trabalho. A maioria dos nossos alunos e até os pais, apesar deles estarem trabalhando na zona rural, não querem que os seus filhos sigam a sua vida no campo, querem que eles continuem seus estudos para terem uma profissão na cidade. Porque como eles tiveram uma vida que não foi valorizada, se sacrificaram toda a vida e não adquiriram nada, não é isso que eles pensam para os seus filhos, querem coisa melhor.

Eis aí o grande eixo do debate – a questão do campo – que mais adiante será apresentada. Quando se fala de uma educação que venha a qualificar as necessidades do homem do campo não se quer dizer que essa população não precise do conhecimento geral e global, mas sim que precisa estar atualizada como qualquer pessoa do planeta. Também não é que se despreze o saber especializado e classificado em matérias ou disciplinas; o que se questiona é a forma como sua organização permite abordar uns temas ou outros e fazê-lo numa seqüência mais apropriada para as necessidades da educação básica ou geral. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

A maneira como a educação está sendo vista tem de ser alterada. Essa é a crítica contundente aos conteúdos que ainda se transmitem em muitas áreas e disciplinas escolares, ou seja, a metodologia, ao invés de ser uma pedagogia que reproduz o conhecimento prescrito, deveria se desafiar a ser uma aula dialógica, em que o conhecimento surja e se construa a partir de conceitos vivenciados pelos próprios alunos. (FREIRE, 1996). A questão também é selecionar e organizar a cultura e a ciência da humanidade para que estas possam ser assimiladas e para que também sejam construídas as destrezas, habilidades, procedimentos, atitudes e valores que ajudarão esses alunos e alunas a incorporar-se à sociedade, como membros de pleno direito. (SACRISTÁN, 1998). Dessa forma, o professor não precisa ficar preso à listagem dos conteúdos programáticos para cumprir a grade

curricular de tal série, porque naturalmente eles serão significativos e estarão dentro da exigência do vestibular.

Paulo Freire faz uma provocação com uma interrogação: os conteúdos de cada área e disciplina são alheios à experiência social, cultural, existencial dos educandos? São saberes estáticos, bem-comportados? E responde: "[...] a tarefa indeclinável do educador é 'encher' os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se enquadram e em cuja visão ganhariam significação [...]" (FREIRE, 1987, p. 57).

Dando seqüência à coleta de depoimentos, a direção e a coordenadora pedagógica comentam que, analisando o currículo, vê-se que

> Os conteúdos programáticos não têm diferença do que é trabalhado na cidade, o que os diferencia são atividades que se alteram devido à formalização de *projetos* que privilegiam aspectos da zona rural, mas sem serem aprofundadas. A problemática dos temas abordados nos projetos é que aqueles não se integram com o contexto escolar. O conteúdo do projeto termina quando o período se encerra.

De acordo com estudiosos desse tema, entre eles, Veiga (1995), Perrenoud (2002) e Vasconcellos (2006), é necessário dar continuidade aos temas abordados no projeto dentro do contexto das disciplinas e da organização pedagógica da escola. O currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por *iluminados*, cujos resultados finais são encaminhados em forma de pacote para serem executados de acordo com as instruções e guias igualmente elaborados pelos mesmos iluminados. O currículo é sempre um processo político-pedagógico com um olhar progressista e substantivamente democrático. O trabalho feito em cima de projetos é um assunto polêmico, mas como esse não é objetivo deste trabalho, não haverá um aprofundamento em relação a isso.

Lançado o questionamento sobre a contribuição do currículo na formação dos conteúdos e estes na elaboração do plano de sala de aula, os professores conversaram entre si num primeiro momento e concluíram que:

> Sabemos que a escola precisa ter um currículo, porque os alunos quando saem da escola e vão para outra precisam levar um histórico escolar. Outros porque precisam dar uma seqüência no rol de conteúdos que vêm da CRE, porque estes são os que vão cair nos concursos vestibulares; os

> conteúdos são quase os mesmos todos os anos; o que muda é o que acontece no dia, mas aí a gente vai enriquecendo, porque no fundo não muda muito, são fatos que surgem, novas descobertas tais como pessoas ainda em trabalho escravo, animais antigos, o que a tecnologia está criando, enfim, não são grandes alterações, o país continua o mesmo.

A certa altura do debate, um professor traz um dado interessante sobre como a escola se vê diante das exigências impostas pela legislação.

> Mesmo que queiramos polemizar e dizer que a questão da obediência não existe, no fundo acabamos tendo que seguir um roteiro que a CRE nos solicita. Se o conteúdo no plano de estudos encaminhado por nós anteriormente não registra quaisquer alterações com antecedência e eles aparecem para visitar a escola, nós (professores e direção) podemos ser advertidos. Às vezes realmente não dá tempo, porque nós temos aula todos os dias, de manhã e à tarde, e não se têm tempo de rever o planejamento com muita antecedência para enviá-lo à CRE solicitando alteração. O aluno no outro dia está em aula e nós temos que estar preparados, porque não temos quem nos substitua. (P4).

Outro professor chama a atenção para a importância do currículo para que se atendam aos objetivos pedagógicos da escola: “Conhecer a origem do currículo nos ajudaria a discernir melhor o que é mais ou menos significativo no conteúdo. Se nós não compreendermos historicamente o papel do conteúdo na formação do aluno, vamos sempre encaminhar propostas sem nexo.” Em outras palavras, o professor torna-se incapaz de compreender adequadamente como problematizar o conhecimento. (CONTRERAS, 2002). No entanto, cabe retomar o que sugere Moretto (2001), a saber, que o professor precisa conhecer o conteúdo, lógico, antes do aluno, ou ainda, o que propõe Vasconcellos (2003), que o professor precisa conhecer a história do currículo para poder dar sentido ao conteúdo. O resgate histórico exige dos profissionais da educação a investigação e o aprender a aprender os seus conteúdos.

Se no ensino superior que forma os professores essa dimensão estiver presente, já seria grande avanço. Nos cursos que formam professores há disciplinas que abordam a metodologia de cada área de ensino. Nessas disciplinas, poderia ser incorporada a resignificação dos principais conteúdos dessa área, o que já proporcionaria ao professor base mais qualificada. Nesse sentido, um professor da escola observada mostra-se preocupado. Embora concordando com a importância

de conhecer a história do trabalho que se faz na questão do currículo, ele a vê como idealismo, “pois o professor já está limitado na sua formação inicial, precisando, para sobreviver, ter que trabalhar de 40 a 60 horas semanais em sala de aula. Sobra-lhe muito pouco tempo para buscar outras informações.”

No entanto, Vasconcellos (2003) diz que o professor precisa constantemente estimular as suas inteligências, apesar dos limites impostos pela profissão; ele necessita, previamente, estimular a própria mente, não obstante a questão do seu tempo limitado. Percebeu-se, junto aos professores que foram acompanhados, tratar-se muito mais de uma necessidade de mudança de paradigma (ou seja, de conhecer e incorporar as mudanças que a sociedade está a exigir da escola) do que um maior investimento de tempo. Pode-se acrescentar a isso que, no novo paradigma, o professor pode fazer seu trabalho escolar com maior satisfação, ficando menos estressado e tendo maior sucesso e motivação no seu fazer.

Essas, dentre outras colocações dos professores, formam um quadro referencial que faz acreditar na resiginificação do currículo como um caminho importante a ser trilhado pelos formadores de professores ou por aqueles já formados através de grupos de estudo, constituídos nas próprias instituições. Como sugere Berbel (1998), o professor precisa estar em constante formação.

Dentre as conversas dos professores surgiu a idéia de que

> Conhecer os caminhos que determinados conhecimentos em cada área percorreram possibilita identificar que aspectos são mais importantes, se algumas informações ou teorias continuam tendo relevância, enquanto outras se tornaram obsoletas. A gente precisa ter um conhecimento mais abrangente para verificar o que é importante e poder prever as transformações que continuarão ocorrendo na nossa vida. Até para poder trabalhar o conteúdo de acordo com a realidade do campo. (P5).

Esse, aliás, há muito é um foco de discussão entre os professores quando se questionam que conteúdos são mais relevantes na hora de armar o seu plano de estudo anual e semestral. A falta de compreensão cultural, histórica e social do conhecimento causa perplexidade e a incapacidade cognitiva. O desconhecimento do significado e das situações que os conteúdos, historicamente, ajudaram a compreender, ou os problemas que ajudaram a resolver, limita, e muito, a formação

de opinião crítica sobre o que deve ser mais privilegiado no contexto da pós-modernidade. (CONTRERAS, 2002). Nessa perspectiva, os professores comentam:

> Muitas vezes, por causa de um conhecimento limitado, nós podemos estar oferecendo conteúdos obsoletos e não estar desenvolvendo outros que hoje são fundamentais. Por exemplo, o caso da *educação do campo,* por não conhecermos as suas origens, podemos estar provocando decisões equivocadas, deixando de lado aspectos significativos, provocando lacunas na formação dos alunos.

E acrescentam:

> O professor não dá sentido ao que ensina se não conhece como determinado assunto surgiu. Por exemplo, se um professor não sabe o que é *reforma agrária, desenvolvimento sustentável* e *economia solidária,* como poderá dar significado a esses conteúdos e fazer seu aluno entender sua aplicação numa realidade conhecida? Sobre aquilo que não temos conhecimento passamos uma informação que deixa dúvida, por falta de teorias seguras e também sem condições de argumentar sua importância, principalmente se formos questionados pelos alunos.

O conhecimento histórico dos conteúdos dá segurança ao professor na sua própria compreensão e, logicamente, isso irá também se refletir sobre os alunos. Contreras (2002) afirma que o sentido histórico dos conhecimentos emancipa das tutelas externas. A compreensão do processo histórico evita assim conclusões errôneas ou com pouco embasamento. A educação brasileira revela muito claramente o que Contreras coloca: se os estudantes que já passaram pelos bancos escolares tivessem estudado sobre a história agrária do Brasil, essa questão não seria um tema polêmico e muito menos os movimentos sociais.

A importância do conhecimento histórico do conteúdo se reflete no momento em que o professor precisa envolver e motivar os alunos para questões da sua realidade que requerem posicionamento crítico e reflexivo, visto que eles trazem arraigada a cultura do imediatismo, da repetição e da *decoreba*. Isso demonstra o quanto é desafiador para os professores conseguir inserir em sua prática situações problemáticas que sejam relevantes para os alunos e levá-los a querer enfrentar desafios. (CONTRERAS, 2002).

O professor 6 diz:

> Acho correto trabalhar com a forma de problematizar, porém isso deve ser feito de uma forma dinâmica e simples, pois o nosso aluno é muito imediatista e não aceita vivenciar uma situação que, para ele, não interessa mais. Enfrentamos muito essa dificuldade na fundamentação dos conteúdos, pois precisamos o tempo todo estar mostrando a importância de trabalharmos determinados tópicos dos mesmos.

Antes de tudo, o conhecimento desenvolvido precisa ser significativo para o professor, pois, somente assim, este terá motivação e estará desejoso de trabalhar o mesmo com os alunos. O mestre perceberá que o novo conhecimento será útil, como quer Freire (1996), e ajudará os educandos a viverem melhor. Esse sentimento eleva a auto-estima e a satisfação do professor. Não se trata hoje apenas de pensar na significação para o aluno – é preciso primeiro pensar na significação para o educador.

Após ter-se relatado o que a equipe diretiva e os professores pensam sobre o currículo, buscou-se conhecer a organização curricular da escola (ANEXO F). Isso foi feito com base nos referenciais de Veiga (1995), Freire (1996), Santomé (1998) e Vasconcellos (2006). As falas dos professores confirmam que a organização dos conteúdos obedece a uma forma clássica – o modelo linear disciplinar - ou seja, um conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de forma bastante arbitrária. Essa arbitrariedade decorre da base técnica da produção taylorismo/fordismo que passa a impor um novo projeto pedagógico com princípios que têm por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho. Determinados pelas mudanças ocorridas no interior do trabalho, estes são marcados claramente pela definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais. Visto que os processos educativos que separam a teoria da prática surgiram em decorrência de relações de classe bem definidas, determinando as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção. (KUENZER, 1998).

Do paradigma taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo. Uma delas é a *fragmentação curricular*, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada, que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e distantes da prática social concreta. A expressão dessa

fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por série e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como conseqüência *natural* das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares. Dessa forma, ocorre uma distorção de *educação* como *conhecimento*, compreensão do mundo e capacitação para viver ativamente no mesmo. As disciplinas são um dos marcos dentro dos quais o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana são organizados, exercitados, criados e transformados, utilizando para isso linguagens e métodos específicos. (FREIRE, 1987).

Na maioria dos casos, esse conhecimento nunca é considerado um requisito e um instrumento para entender, analisar, refletir e agir nessa realidade cotidiana e problemática na qual os estudantes vivem. Os alunos não refletem sobre sua experiência cotidiana e só se preocupam em memorizar uma série de informações para passar nos exames ou provas a que são submetidos. (CORNBLETH, 1992; SANTOMÉ, 1998).

Segundo os professores, suas aulas, ou seja, o conteúdo, são preparadas através de textos de livros didáticos, forma autodidata, internet, experiências de encontros, seminários. “Nós diversificamos as nossas atividades para os alunos estarem sempre atualizados.”

A dinâmica utilizada pelos professores é uma prática que advém da formação acadêmica. Domingos (1985, p. 153) alerta que “cada conteúdo deixa de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e passa a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte.”

Para dar-se conta dessa situação, o educador precisa, como propõe Cornbleth (1992), refazer sua prática, porque às vezes pode ocorrer um *conhecimento acadêmico*[33] no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizados da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade: a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior.

---

[33] Que por sua vez é embalsamado nos livros-texto com a intenção de fazer o corpo docente economizar trabalho, com uma pretensão de neutralidade ideológica.

Também há a questão do controle social do currículo formal, como os conteúdos curriculares e outros que implicam controle. O controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendendo este como as "mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar." (CORNBLETH, 1992, p. 56). Assim, toda a gama de visões de mundo, normas e valores dominantes são passados aos alunos no ambiente escolar, no material didático (mais especificamente por intermédio dos livros didáticos), na relação pedagógica, nas rotinas escolares. Os resultados do currículo oculto "estimulam a conformidade a ideais nacionais e convenções sociais ao mesmo tempo em que mantêm desigualdades socioeconômicas e culturais." (CORNBLETH, 1992, p. 56).

As idéias dos autores aparecem nas observações de salas de aula e nas cenas de corredor da escola, em que os alunos deixam transparecer que lhes falta alguma coisa, dado que sua fisionomia é de distância, de preocupação com o sinal que vai tocar, de jogar bola, dançar, correr, alimentar-se. Não se percebe qualquer traço daquilo que receberam há poucos minutos pelos conteúdos, da sua utilização na vida cotidiana; dão a entender que o tema apresentado preenche seu espaço-tempo, mas que nem sempre se enquadram dentro de seus problemas básicos. Um professor até comentou: "Não faz muito que falei tudo isso, de não correrem, de cuidarem da escola, do respeito pelo colega, de não agredir com danos físicos, de não sujar o pátio, e eles estão fazendo exatamente o contrário do que acabei de dizer." (P8).

Dos 92 alunos de 5ª a 8ª série, aproximadamente 45 foram entrevistados sobre como participavam em sala de aula, com relação aos conteúdos. "Tem alguns que são difíceis, como, por exemplo, a matemática, nem tudo eu entendo, aquilo que eu vejo o pai trabalhar eu compreendo". Outros complementam: "Tenho dificuldade com as regras e equações."

Com relação às outras disciplinas, assim se manifestam os alunos:

> O professor é camarada, mas tem alguns conteúdos que são chatos, como História. Que me interessa saber o que aconteceu antes de mim? Geografia é bonita de se ver, mas nem tudo a gente pode conhecer, porque não tem na nossa região. Português tem que escrever e ler, não é fácil. A preferida nossa é a Educação Física, disciplina preferida por 90% dos alunos, a minha fascinação é jogar bola, não precisa se preocupar com nada, não escrevo, não passo a limpo, não tenho o que estudar. Fujo da aula para jogar bola.

Para os alunos de 1ª a 4ª série (currículo por atividade), também em torno de 57, a pergunta foi se eles gostavam de estudar na escola. Os de 1ª e 2ª série responderam que sim, "porque a professora é boazinha, a gente brinca, pinta em aula, tem bastante atividade durante o dia, a gente se diverte bastante, podemos sair de aula." Quanto à matéria que a professora passa no caderno, disseram "sim" (gostam de fazer) e "não" (apresenta dificuldade). O questionamento baseou-se nesse tom porque nessa fase a preocupação está em alfabetizar, contar e ler. Foram escutados vinte alunos. "Os conteúdos de estudos sociais e ciências entram conforme se oportuniza o tempo." (P9).

Já na 3ª e 4ª séries, os alunos têm, em suas atividades, um trabalho mais linear dos conteúdos, através de disciplinas. Indagados sobre o porquê de estarem estudando, respondem:

> Ah! É difícil, eu estudo porque a minha mãe, meu pai, outro meu avô querem que eu passe, mas eu não gosto muito de estudar, ter que aprender o que cada matéria dá. Eu não vou seguir isso mesmo, vou trabalhar com o meu pai, lá nas plantações, no gado [...]
> Vou ir embora para a cidade, vou estudar no CAVG ou em Santa Isabel (S. Lourenço do Sul).

Nessa perspectiva de interação, aqueles que trabalham e convivem nas salas de aula (professores e estudantes) não dispõem de uma margem de opções possíveis para decidir que conteúdos devem selecionar, nem sua forma de organização. Os resultados desse tipo de proposta curricular são, entre outros, a incompreensão daquilo que é estudado à força, por coerção mais ou menos manifesta, pois tal fragmentação de conhecimentos causa dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado. Assim, esse conhecimento acadêmico é ministrado de forma paralela, sem nunca se encontrar com o *conhecimento social* que se utiliza para analisar e movimentar nas situações cotidianas e para resolver os problemas nos quais a pessoa se envolve. (CORNBLETH, 1992; SANTOMÉ, 1998).

Outra característica importante desse currículo centrado nas matérias é que a estética da apresentação é tão ou mais importante do que o conteúdo. O professor dirige e controla, em todos os momentos, as interações consideradas admissíveis. A

transmissão do conhecimento passa a ocupar o primeiro lugar, enfatizando aspectos como o *domínio verbal* e relegando-se dimensões imprescindíveis – como a pesquisa, discussão e reflexão – para lugares muito secundários ou inclusive anulando-as.

As observações realizadas em sala de aula desde o currículo por atividade até a 8ª série apresentaram trabalhos muito bem orientados, mas com predominância da transmissão de conteúdo pelo professor. Fica claro que essa maneira de trabalhar é uma forma de manter os alunos quietos e controlados. Nesse momento, instala-se uma contradição: por um lado, os educandos permanecem controlados pelos olhares dos professores, fazem as atividades no tempo demarcado; por outro, professor e aluno perdem a oportunidade de construir novos conhecimentos através de situações-problema, como a problematização[34]. Então vem a pergunta: o conteúdo terá contribuído para facilitar o entendimento de qualquer situação?

Na continuidade das visitas à escola, em determinada manhã o professor um chegou até a sala onde se estava fazendo anotações e perguntou: "Como é que se faz problematização? Eu não consigo entender e nem sei como colocar em prática." Houve um diálogo a respeito e a questão foi exemplificada. Ao término do turno, mais precisamente no horário do almoço, o mesmo professor voltou e disse: "Entendi como fazer e já estou trabalhando com os alunos; acho que está dando certo, porque os alunos estão muito interessados e participativos. Nem nos demos conta de que a manhã passou tão rápida, de tão envolvidos que ficamos." (P1).

Após outras visitas, a mesma professora continuou dizendo: "Estou cada vez mais gostando do trabalho que estou realizando, porque sinto que o conteúdo está tendo outro significado. Os alunos fazem trabalhos e os apresentam em aula com uma profundidade de surpreender." Tomando como parâmetro Berbel (1998), Bordenave e Pereira (2001), percebe-se que os professores reconhecem ter grandes limitações em dar início às suas aulas com alguma problematização significativa do contexto para provocar nos alunos o desejo de aprender e buscar, posteriormente, na teoria, o referencial que venha a iluminar a compreensão e/ou a solução dos problemas da vida real.

---

[34] Ajuda a motivar os alunos no início do processo, momento em que a provocação do desejo é fundamental para que o aluno se sinta instigado a querer conhecer o conteúdo e, assim, compreender situações que o molestam. (PERRENOUD, 1999; MORETTO, 2001).

O currículo não deve abordar exclusivamente a herança cultural da humanidade, mas também os problemas do homem e da sociedade. A educação geral requer uma perspectiva sobre o conhecimento que é essencialmente diferente do conhecimento próprio da educação especializada. Nessas circunstâncias, percebe-se que os cursos de licenciaturas não estão subsidiando as práticas dos profissionais da educação com uma visão global da instituição de ensino, ficando a cargo somente dos profissionais da pedagogia o que concerne a questões pedagógicas e sob responsabilidade das outras licenciaturas os conteúdos de acordo com a área específica. (VASCONCELLOS, 2006).

Vive-se em uma sociedade na qual muitas pessoas não são capazes de imaginar outras possibilidades de seleção e organização dos conteúdos escolares diferentes dos modelos tradicionais que experimentaram pessoalmente. Esse modelo mais tradicional de classificação dos conteúdos das culturas e parcelas da ciência que constituem o legado da humanidade é organizado e concretizado em um número mais ou menos variável de disciplinas.

Na visão de Banks (1998), o conhecimento com o qual as pessoas constroem suas explicações ou interpretações da realidade é identificado como conhecimento pessoal/cultural, popular, acadêmico dominante, acadêmico transformador, escolar, os quais devem ser considerados no planejamento curricular.

A escola desenvolve atividades que buscam aproximar-se desses conhecimentos através de trabalhos apresentados em eventos organizados pelo estado ou pelo município em datas comemorativas da escola e da comunidade, mas esses eventos não demonstram uma inter-relação curricular, adaptam-se às necessidades proeminentes da realidade, porque as atividades se esgotam por si mesmas, elas são do momento. Esse sentimento é observado pelos professores quando dizem que:

> Não conseguimos um comportamento melhor com os alunos, eles estão sempre querendo mais. Vêem que faltou um professor ou que ele ainda não chegou em sala de aula, já é motivo de gritarias, de baterem uns nos outros, saem da aula e vão para o corredor ou o pátio, e a gente tem que buscar ou procurar os alunos para trazer até a sala de aula. (P2).

Essas atitudes estão relacionadas ao modelo de organização linear-disciplinar, as crianças costumam considerar os conteúdos escolares como um elemento a mais a ser consumido, como qualquer outro objeto desta sociedade de consumo e acumulação. O conhecimento que o currículo mantém serve para reforçar estereótipos, preconceitos, expectativas, conhecimentos e experiências claramente discriminatórias. (SANTOMÉ, 1998). Por isso, é preciso, além de analisar o conhecimento selecionado, ver a que interesse ele serve, que linha científica representa. Outra característica importante do currículo centrado nas matérias é que a estética da apresentação é tão ou mais importante do que o conteúdo.

As colocações apresentadas demonstram que a estrutura curricular da escola contribui mais para uma reflexão global, geral do que local. Os professores procuram trazer para cada dia de aula um plano de aula diferente, com situações novas, pois a intenção é atualizar os alunos. Mas nem sempre entram questões locais, na maioria das vezes, a questão rural é comentada pelos conteúdos de geografia.

Vê-se aqui que um dos grandes desafios é a relação conhecimento-realidade, um dos princípios organizativos do currículo, que através da pesquisa junto à comunidade tem como ponto de partida a realidade. A partir da análise, da percepção de seus problemas e contradições, é que se vai organizar o currículo, a relação de temas que precisam ser discutidos, para elevar o nível de consciência, possibilitando a compreensão e a intervenção dos educandos. A diretriz que estará presente em todas as ações escolares, bem como a preocupação de todos os professores será a transformação do aluno em cidadão consciente, crítico e atuante na comunidade e na sociedade. Dessa forma, o objetivo de conhecimento terá uma afinidade muito grande com o sujeito, pois surgiu da própria análise de seu contexto.

3.1.2.6 Relações de trabalho

Para que se efetive esse processo de participação nas decisões, faz-se necessário que as *relações de trabalho* no interior da escola, outro elemento importante na organização do trabalho pedagógico, estejam calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à

organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

Observando o cotidiano da escola, há intenção de gestar uma nova organização, de levar em conta as condições concretas presentes no ambiente escolar, pela equipe diretiva 2. O grupo de pais, alunos, funcionários e professores está sendo solicitado a participar nas decisões administrativas e pedagógicas da escola, a qual está enfrentando um processo de transição, porque se os professores não estão preparados para uma mudança política com uma concepção progressista começam a ocorrer conflitos, pois há uma revisão e redistribuição das tarefas específicas e gerais. Devido à distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão, esse grupo apresenta-se solto, porque na sua própria trajetória de formação carrega uma pedagogia liberal tradicional, o que predominou nos seus cursos de ensino Normal e Superior. Todo o movimento contrário ao que já está posto passa a idéia de desorganização, jogo de interesse, não fortalecendo a intenção de realizar um trabalho de se autogestionar e, sim, de ser dirigido, comandado. (DEMO, 1996; SANTOMÉ, 1998).

Diante desse contexto, Machado (1989, p. 30) assume a seguinte posição: "[...] processo de luta é visto como uma forma de contrapor-se à dominação, o que pode contribuir para a articulação de práticas emancipatórias." Dessa forma, novas relações no processo ensino-aprendizagem poderão ser construídas na dinâmica interna da sala de aula e da escola.

Para que isso ocorra faz-se necessário acompanhar as atividades e avaliá-las, levando a reflexão com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu projeto político-pedagógico e como ele está sendo apropriado pelos alunos, pais, professores e funcionários.

3.1.2.7 Avaliação

A *avaliação* do projeto político-pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas

mudanças e esforçar-se para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter é conferido pela autocrítica.

Os professores e a equipe diretiva conhecem em parte a vida dos alunos. A sua interação dá-se pelo que as mães, pais, parentes comentam a respeito das suas dificuldades e problemas que, indiretamente, afetam os educandos. Os professores fizeram alguns comentários, lembrando que

> conhecer a realidade, o local onde está a escola, nós conhecemos, porque aqui foi centro de atenção, devido ter sido local das estações ferroviárias, embarque e desembarque do trem, alguns anos atrás. Se conhecer a realidade é saber onde mora o aluno, como ele vive e ter uma noção do que se passa ao seu redor, isso nós não sabemos, porque nós nunca fizemos um trabalho que tivéssemos que visitá-los. Nós passamos o dia todo na escola, de que forma vamos chegar até eles. No final de semana não dá porque temos que estudar e preparar as nossas aulas, porque durante a semana não dá, temos que deixar adiantado no sábado ou no domingo. Tem que ser em dia de aula, de que jeito?

Para se conhecer a realidade do aluno tem que haver uma compreensão diferente sobre atividade de campo. Em primeiro lugar, compreender a importância da pesquisa na práxis do professor e no cotidiano da escola, porque

> aqui na escola para alguns professores e até mesmo a direção (ED1) passava a idéia que nós queríamos passear, não compreendiam que o trajeto onde moram os alunos, dá para se concretizar muitos conteúdos que vistos em gravuras, filmes, revistas. Faz falta se ter atividades de campo como uma pesquisa da localidade onde está inseria a escola para relacionarmos o que foi esse lugar há alguns anos atrás e o que é hoje. Até elaborarmos uma cartilha a nossa região, porque os livros didáticos não trazem conteúdos, desenhos, práticas rurais. Tudo que chega aqui na escola como figuras, histórias, relatos de situações da zona urbana. As revistas estimulam a vida da cidade, trata da alta tecnologia, que nem nós estamos em condições de fazer um debate. (P6).

Pesquisa de campo não se trata simplesmente de fazer *passeios*, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas *saídas* ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extra-escola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, na qual não precisa haver repetição e que a diversão

não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando se aprende de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos.

A equipe diretiva 2 está criando espaços de avaliação, porque percebe que é absolutamente fundamental para as mudanças na instituição. Não era de costume entre o corpo docente e administrativo fazer reuniões que avaliassem o trabalho desenvolvido pela escola com um olhar voltado para a comunidade local. A preocupação maior da avaliação é como estão mediante a política educacional adotada pelo Estado, informada pela SEE e fiscalizada pela CRE.

Tem-se, assim, uma síntese de alguns relatos de um grupo de professores, pais e alunos sobre a sua participação na formulação do projeto político-pedagógico da escola. Em suma, os depoimentos suscitam refletir como a comunidade escolar organizará uma proposta pedagógica sobre a educação do campo. A questão é profunda, não bastam seminários, encontros de capacitação, oficinas, existem outros elementos que são vitais, como políticas públicas para garantir a permanência do jovem no campo com uma instrução básica que lhe dê condições para acompanhar as evoluções tecnológicas da sociedade moderna. Um currículo que lhe propicie conteúdos de formação e não só o especialize para o trabalho, porque “os estudantes aprendem melhor se virem para que é que isso pode servi-lhes na vida.” (BERTAND, 2001, p. 124).

Portanto, uma instituição escolar, quando não percebe os perigos inerentes a um currículo organizado e desenvolvido mediante a justaposição de disciplinas, corre o risco de gerar um modelo de *educação bancária,* tendo em vista a acumulação somatória do conhecimento. Esse passa a ser considerado algo que serve apenas para ser possuído, deixando de lado seus objetivos primordiais, a funcionalidade libertadora, “[...] quanto mais os educandos forem exercitados no arquivo dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica da qual resultaria sua inserção no mundo como transformador dele. Como sujeitos do mesmo.” (FREIRE, 1988, p. 79).

3.2 Educação rural/educação do campo

Historicamente, o mundo rural passou a ser subordinado a um padrão de consumo urbano definido pelo sistema capitalista vigente. A modernização da agricultura brasileira acelerou a exclusão social, rompendo com a cultura e as formas de organização dos agricultores. As dificuldades que a população rural enfrenta hoje são muitas e abrangem a área cultural, política, econômica e organizacional.

A escola rural estruturada nessa realidade percebe essas dificuldades, embora valorize e reproduza a cultura urbana em seu currículo, principalmente no que se refere aos valores e princípios da modernização voltada aos interesses de uma sociedade urbana e industrial.

Há um compromisso que precisa ser assumido com relação à educação rural: comprometer-se na participação da luta pelo desenvolvimento do campo. A escola é a principal convocada a engajar-se e tomar posição diante da realidade apresentada, adequando seus conteúdos, sua forma organizacional e de gestão dos processos educativos, ajudando a construir parâmetros culturais e políticos que levem à realização pessoal e profissional do homem que vive e trabalha no campo. Para tanto, deve propor uma educação específica e diferenciada, comprometida com o processo de formação, construindo referenciais culturais e políticos que levem à intervenção do homem rural na realidade, visando contribuir para o crescimento e o desenvolvimento das comunidades rurais.

Buscando entender se a Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman desenvolve, na sua organização pedagógica, um trabalho que contemple uma educação básica para o campo, procurou-se conhecer a opinião dos professores a respeito das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tal interesse justifica-se pelo fato de a escola estar localizada numa área geograficamente rural, demarcada pelo município de Arroio Grande e por ser uma das muitas escolas que integram o corpo das instituições rurais da Secretaria de Educação do Estado. O diálogo com um dos professores revela que:

> Essa proposta está sendo debatida em todos os encontros sobre a Escola Rural. Só que é assim... é muito bonito pegar uma proposta que foi criada lá

> no gabinete e dizer "que linda proposta eu vou aplicar aqui". Mas será que ela tem a ver com a minha realidade, com o meu aluno que eu conheço? Será que eu sei quais são as necessidades dele? Eu sei o que é bom, importante? Então eu acho que a gente tem que partir do meio onde está atuando como educador e ver o que é importante, o que é necessário e daí criar essa proposta pedagógica. Eu acho muito bonitas, muito bem elaboradas essas receitas prontas que vêm lá de cima e que chegam aqui para a gente, pensadas por pessoas que são mestres e doutores, mas... *será que são viáveis*? A gente tem que se questionar. Primeiro temos que fazer um estudo dessa realidade na qual estamos inseridos, que o aluno está inserido e a partir dali então fazer um projeto de trabalho que seja importante e viável. (P5).

Seguindo as entrevistas, perguntou-se se o professor tinha realizado alguma leitura da proposta pedagógica encaminhada pelos movimentos sociais organizados do campo, se conhecia como os movimentos tinham chegado a essa proposta pedagógica e a trajetória dessa luta até a LDBEN/96. A resposta foi negativa em todas as indagações e, apesar de o relato identificar apenas um professor, os demais não discordam dele, comentando partilhar da mesma situação de desconhecimento.

Os depoimentos vêm ao encontro dos estudos que Calazans (1993), Therrien (1993) Caldart (2000) e Fernandes (2002) têm realizado e percebido a respeito da concepção inadequada de *campo* que os decretos e normas que legislaram a trajetória da educação passaram/passam ao curso Normal e de Licenciatura: de que o rural é o lugar do atraso, onde vivem os "jecas-tatu", um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade atribuída à cidade, como se houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo, um lugar sem futuro que promove uma prática educativa descolada do contexto rural.

A educação nos campos do Brasil tem sido, desde as origens, modelada ao sabor dos interesses do latifúndio e dos segmentos urbanos dominantes, com vistas a manter-lhes a hegemonia. A partir da colocação do professor cinco percebe-se que ele desconhece o quadro político, econômico e social de tantos e tão densos sofrimentos e contradições, no qual o capital é, simultaneamente, potência material e social que organiza a produção e a estrutura de dominação, encaminhando a reprodução da sociedade do modo que melhor lhe convém.

Muito pouco ou nada se tem feito na escola brasileira no sentido de se promover *junto ao* trabalhador do campo e *com ele* uma educação capaz de concretizar o desenvolvimento das virtualidades humanas, capaz de imprimir à vida

individual e coletiva do homem da terra possibilidades férteis de conscientização e transformação de suas reais condições de vida. (RODRIGUES, 1991).

Na seqüência, outro professor comenta:

> Eu acho que a escola rural tem que ser mais voltada para o meio rural e hoje isso não acontece. Por causa da globalização, o pessoal do campo está muito desvalorizado. Eu sou morador do campo e a gente vê que as dificuldades são muito grandes. Então hoje em dia na escola, a gente incentiva, eu de minha parte incentivo o aluno a voltar para o campo no futuro. Ele pode ir para a cidade e se formar. Se ele gosta do campo, se identifica com o campo, que escolha uma profissão que ensine ele o tempo do campo, do meio rural. Vejo a escola que na prática deveria ser voltada, mas não é o que acontece no dia-a-dia, até mesmo os professores são urbanos, pensam de maneira urbana, até os recursos de escola rural são conquistados com verbas públicas, o material comprado é voltado para atividades da cidade e não do rural. (P7).

Segundo a investigação, se o professor não compreender as relações existentes entre a questão da terra e a política de educação para os filhos dos trabalhadores do campo, não será estimulado a rever sua prática, fundamentando-se na análise dos conteúdos ideológicos manifestos ou subjacentes das cartilhas produzidas pelos governos desde a colonização até o período da redemocratização. (SPEYER, 1983).

Prosseguindo a entrevista, perguntou-se como são elaborados os conteúdos.

> Mais ou menos é geral, pegamos o sumário de um livro, aí a gente conversa, tenta pesquisar, se organizar, geralmente é a partir de um sumário de um livro didático. Os professores de história, ciências e geografia geralmente tentam comparar um livro com os conteúdos programáticos do ano. Aí a gente começa, com os professores, a fazer as modificações, adaptando para a realidade, decidindo o que é mais importante que o aluno saiba realmente, o que é importante repetir nesse aluno... Em resumo, esses conteúdos são elaborados pelos professores. (P6).

Cabe aqui a reflexão de Speyer (1983) de que é difícil dimensionar o papel da educação destinada a uma população do campo sem antes procurar localizá-la e questioná-la dentro da estrutura social mais ampla na qual se encontra inserida. Nenhum processo de transformação ou desenvolvimento da educação no meio rural pode prescindir dessa localização contextual. Dentre os procedimentos que podem

ser adotados a fim de tornar os conteúdos significativos para o aluno está o de partir do diagnóstico da realidade do aluno, isto é, daquilo que lhe é próximo, que é parte da sua experiência, através do planejamento participativo.

Conversando sobre os conteúdos programáticos, houve uma busca por saber como esses eram relacionados com a questão do rural. Um professor desabafa:

> Eu vim de uma escola da cidade, onde trabalhava há 20 anos. Tive que mudar completamente as técnicas, usar de muita criatividade. É lógico que a gente procura *adaptar* o conteúdo de forma que ele contemple aquilo que os alunos vivenciam. O dia-a-dia deles, por exemplo. Se eu vou trabalhar dentro da Geografia o conteúdo da 8ª série – o continente africano, a pobreza existente lá, as doenças – eu procuro sempre trazer este assunto para a nossa realidade, traçando paralelos. (P8).

Nesse contexto cabe o questionamento proposto por Touraine (1999): por que adaptar a escola às necessidades da sociedade? O autor defende a existência de uma política educacional voltada para o sujeito, uma educação da ação democrática, afirmando que a

> escola não deve ser feita para a sociedade; ela não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos. Ela se voltará cada vez menos para a transmissão de um conjunto de conhecimentos, de normas e representações, e será cada vez mais centrada – de um lado na manipulação de instrumentos e, do outro, na expressão e na formação da personalidade. (TOURAINE, 1999, p. 327).

Na seqüência do assunto, um professor discorre sobre a repercussão que os encontros de educação do campo exercem na sua prática e de outros colegas.

> Quando nós começamos a participar do Educampo/2003 e de outros encontros sobre escolas rurais passamos a nos questionar se a forma como desenvolvíamos nossos conteúdos era correta. De repente tudo aquilo com o que eu tinha experiência (ou seja, a forma como eu vinha trabalhando na escola da cidade) teve que ser reformulada. Ela não podia ser trabalhada aqui nesta escola, não havia e não há como, porque os interesses são completamente diferentes; lá na cidade, os alunos têm computadores, internet, jornais, revistas, e aqui os alunos não têm acesso a jornais, livros nem revistas; são filhos de pais analfabetos que não têm local para estudar em casa. (P1).

Outro professor acrescenta: “Quando eu vim para cá, outras duas professoras da minha mesma escola vieram comigo. Uma delas confessou: não sabia que tinham pessoas tão necessitadas em Arroio Grande.” (P2).

Saviani (1984) corrobora com essa realidade de precariedade material, apontando que a revolução no processo de trabalho modificou também a forma de submissão, que de formal transformou-se em real, na medida em que essas transformações permitiram o completo domínio do capital sobre os meios de produção educacionais. O professor precisa compreender que houve uma mudança no sistema educativo, ou seja, que o movimento de transformação da educação se deu do trabalho artesanal (na escola tradicional) para o trabalho parcelar, dividido (na escola atual) de modo a atender às necessidades do mercado capitalista.

O resultado principal de mudança no processo de trabalho é a separação entre o produto e o processo de produção. A aula pode tornar-se independente do professor, podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado, sendo o pacote didático um dos exemplos. Enfim, a expropriação do saber é o ponto nodal dessa mudança. Em última instância, é o capital que determina a quantidade e qualidade desse saber realizado na escola. Ela não apenas produz trabalhadores, mas consumidores de mercadorias. (SAVIANI, 1984).

Na seqüência da entrevista, surge o debate sobre as intervenções do modo de produção capitalista na formação do indivíduo, e um professor reconhece:

> Nós precisamos estudar mais essa questão do trabalho braçal, intelectual, a divisão social do trabalho. Isso tudo tem a ver com Marx, não? Está no *Capital?* Eu tenho muita dificuldade em entender quando dizem que a nossa escola tem que ser diferente, que os alunos têm que ter outra formação e não a do sistema capital, que é o capital que manda o que a escola tem que fazer, que o pobre gera lucro, a mais-valia e que, por isso, o homem do campo foi para a cidade. (P3).

Para o pesquisador Sá (1986), o que caracteriza o modo de produção capitalista ou o que o viabiliza é justamente o fato de o capital ter comprometido a separação entre os diversos elementos que compõem a produção, sobretudo expropriando os produtores independentes de suas próprias terras, instrumentos e objetos de trabalho. À medida que essas condições de trabalho pertençam ao trabalhador, não são possíveis relações de produção capitalista. O modo de

produção capitalista depende da separação do trabalhador das condições de trabalho e da apropriação dessas condições pelo capital. Se for considerado que a condição mais importante para a produção de uma aula é o domínio do saber, então as relações de produção escolares não poderão ser especificamente capitalistas enquanto o trabalho (professor) detiver o controle integral desse saber.

À proporção que as visitas, as entrevistas e as observações se fortaleciam e os referenciais teóricos eram associados ao espaço da realidade da pesquisa, encaminhavam-se certas inquietações, por exemplo, sobre como acontecia a *relação terra* e *educação* no cotidiano das atividades pedagógicas da escola. Foi constatado que essa questão é de responsabilidade direta da disciplina de técnicas agrícolas e das oficinas de grupo sobre meio ambiente e sustentabilidade realizadas junto aos alunos de 5ª a 8ª série. O professor de técnicas agrícolas esforça-se em fazer um trabalho que possa criar expectativas nos alunos sobre a importância do trabalho da agricultura no desenvolvimento econômico da comunidade e do município. Os professores dizem que:

> A escola não tem aulas de técnicas agrícolas. Os alunos têm aulas de como usar uma enxada, de sentir a terra etc., mas quem faz tudo é o professor. Não há nenhuma atividade em que o aluno fique comprometido com o desenvolvimento da horta, e nem a escola tem como seu fio condutor a horta e atividades peculiares do campo (por exemplo, temos as ovelhas, vacas, porcos, galinhas). Os alunos podiam ter uma prática de como tosar as ovelhas na época, até porque o que é feito no rural aqui na nossa região é a criação de gado e assim por diante. Temos árvores frutíferas, mas não é feito um trabalho especialmente por alunos, eles cuidam quando o prof. Odinei chama para aguarem, limparem os capins ou quando alguém vem visitar a escola. Porcos – adquirirem prática de matar, aprenderem a fazer reaproveitamento do que é tirado do porco. Isso dá para ser feito todos os anos. Houve um período em que a escola teve uma horta muito bem organizada com tudo o que se podia imaginar, mas a escola pagava quem fizesse esse serviço; os alunos iam lá no horário de aula de técnicas, escutavam as explicações do professor, olhavam o que tinha sido feito. Eles aprenderem a fazer e desenvolver como se chega no produto final é algo que precisa ser proposto em nossa escola.

A equipe diretiva 2 desempenha um papel de mediação na construção de uma proposta pedagógica que rompa com a compartimentalização dos conteúdos programáticos. O professor 5 assinala que:

> O nosso grande desafio é fazer com que as outras disciplinas conscientizem-se em dar continuidade às discussões teóricas e práticas feitas pelo professor de técnicas agrícolas através dos conteúdos e atividades de cada disciplina. Há necessidade de fazer-se um trabalho assim, porque são duas aulas por semana, de quinta a oitava série, pela manhã, ensino formal, e à tarde, oficinas de meio ambiente e sustentabilidade valendo pelo tempo integral. Num primeiro momento, preciso convencer o professor de técnicas agrícolas a cumprir os conteúdos que estão no plano de trabalho, com todos os alunos da série, não com aqueles que gostam e querem trabalhar com as lidas do campo, a fim de que eles saiam com uma formação do trabalho que é realizado no campo, e, segundo, reverem se os conteúdos têm a ver com as necessidades do campo. (D2).

Acompanhando o debate, a coordenadora pedagógica 2 intervém comentando que:

> As atividades escolares concretizadas no turno da tarde precisam inter-relacionar-se, também. Os temas abordados pelas oficinas teriam que também fazer parte das falas, dos conteúdos, dos exercícios do ensino regular visto pela manhã. Essa questão é observada também por professores e alunos de quinta a oitava série.

A preocupação da professora denota uma limitação muito debatida nos dias de hoje, a da *interdisciplinaridade*, conceito que contribui para outra visão de construção do conhecimento. Não se trata apenas de uma mistura de saberes, mas da possibilidade de transferir métodos de uma disciplina para a outra. Por exemplo, a matemática pode ajudar no conhecimento da área a ser plantada; e a história, que geralmente é usada na compreensão de fatos históricos, pode ser adotada para o entendimento de fenômenos literários locais.

Há uma preocupação muito grande por parte da direção, coordenação pedagógica e até dos professores das disciplinas no que diz respeito à importância de técnicas agrícolas na relação com as demais disciplinas da grade curricular.

> Os professores fazem muito trabalho, mas não deve ser só isso. Por exemplo, os alunos vão para a aula de técnicas agrícolas, depois que termina voltam para a sua aula normal. No momento em que chegam parece que acabou o conhecimento agrícola porque passam a fazer outras atividades que não têm continuidade com os conteúdos da disciplina de técnicas. Não se vê uma relação das outras disciplinas com as técnicas e vice-versa. As técnicas agrícolas deveriam ser a mola mestra da escola. O

> que dá para se notar é que há o cumprimento do que o papel manda – 'ter tantas horas na horta' –, mas isso não é o suficiente. (D2).

Nesse contexto, a necessidade da inter-relação entre as disciplinas na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa, bem como na natureza intersubjetiva de sua apreensão. A distribuição didática e o método de articulação do conhecimento, para não serem aleatórios, devem estar necessariamente ligados aos processos concretos de produção e reprodução do conhecimento dos sujeitos sociais envolvidos na aprendizagem. O educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem. (FRIGOTTO, 1993).

Percebe-se que na escola observada há um envolvimento muito grande com as atividades curriculares e extra-escolares, mas que o trabalho com a terra se encerra no momento em que acabou a aula. Professores e direção expõem que precisam oferecer um ensino de qualidade tanto para as crianças do rural como para as da cidade, lembrando que algumas crianças que hoje moram na cidade já foram do meio rural e que têm, no fato de ir à escola, a oportunidade de resgatar as suas origens.

> A maioria dos alunos que mora na cidade tem por pais e avós membros do rural, que foram para a cidade porque tiveram que vender suas terras. São pessoas que não puderam continuar trabalhando na terra porque não tinham como pagar adubos, maquinários etc. Os filhos precisavam continuar os estudos, pois a propriedade já era pequena para se manterem trabalhando nela, então uns passaram a ser peões e outros preferiram ser empregados na cidade, que dava menos trabalho. Outros perderam a sua terra e também migraram para a cidade devido à barragem do Chasqueiro, que quando expandiu suas águas pegou terras. Então não tem por que não gostar de trabalhar com a terra.

Um professor pediu licença e foi enfático em assinalar: "Como vamos pensar em trazer uma proposta de educação do campo para a escola se nem os pais concordam com isso?" (P10). A D2, recordando-se, acrescenta:

> Isso mesmo, tem pais que mesmo sendo daqui de fora não concordam que os filhos tenham atividades de plantar, limpar a terra; uns alegam que os filhos vão se sujar e que não têm outra muda de roupa para trocar em casa; outros dizem que colocaram seus filhos na escola para estudarem, não para

> se sujarem na terra. Eles estão estudando para terem outro trabalho, vão tentar uma escola técnica ou agrícola e depois que se formarem, mais tarde, cursarem uma faculdade. Não querem ver no futuro os seus filhos trabalhando no campo. A escola não tem como exigir que o aluno trabalhe na horta.

A negação dos pais com relação a terra proporcionou um debate reflexivo entre professores e direção. O P9 diz:

> Concordo com os pais não quererem que seus filhos trabalhem na terra, eles vêm de uma vida cruel no campo, sem política nenhuma para eles. O que pode nos alertar melhor sobre isso é um estudo sobre a questão agrária do nosso país. Quem é que deseja que seus semelhantes passem pelo mesmo que já viveram e que ainda está ruim, porque não se tem uma divisão do uso da terra?

Outro professor assinala:

> O que os pais estão nos dizendo é *história*, porque se eles não comentassem a gente não ficaria sabendo como tinham sido tratados aqueles que realmente trabalharam na terra. Daí não se poder descartar os estudos feitos pelos pesquisadores. Quando os pais manifestam-se dessa maneira é porque essa é a história verdadeira, e podemos até usá-la para comparar com a que está chegando a nós pelos livros, se está correta. (P8)

A ED2 reflete mais longe e faz um alerta:

> Os pais estão demonstrando o que a escola tem que fazer, eles mesmos estão nos desafiando; se não querem que seus filhos trabalhem na zona rural é porque não estão acreditando na instituição *escola,* que tem o poder de oportunizar, contribuir com a mudança. Essa atitude está anunciando um desafio, provocando um repensar no papel que a escola teve até os nossos dias.

A coordenação pedagógica 2 analisa a atitude dos pais e faz algumas considerações:

> As grandes mudanças que o campo vivenciou nas décadas de 60 e 70 foram através da modernização da agricultura brasileira no campo. É aí que

> nós temos que nos despertar e buscar outra metodologia de trabalho, mostrando a esse pai que o campo tem condições de suprir as suas dificuldades, porque haverá o comprometimento de construir, com a comunidade local, uma proposta pedagógica que valorize o trabalho dele, a fim de as pessoas terem condições de lutar pelos seus direitos. Esses pais instrumentalizados de um saber que parte das suas raízes logo saberão posicionar-se e compreender o que está se passando a sua volta.

Pondera ainda que:

> O trabalho terá outro significado e a sua participação nas decisões da sociedade fará o trabalho ser reconhecido, tendo plenas condições de reconhecer que o trabalho que faz é produto seu e não do capitalista. Dessa forma, suas terras e os custos de sua produção poderão ter políticas agrícolas, porque entenderá que ele que vai ter que lutar para que a lei exista. Assim, não será boicotado no seu trabalho.

Concluindo a idéia, a CP2 diz que:

> Quem tem que mostrar o valor do campo como desenvolvimento econômico, político e social do município e do país são os educadores. Os pais saíram cedo dos bancos escolares para complementarem a renda familiar e, por isso, não compreendem que os pobres de conhecimento não são eles, e sim o sistema que lhes foi imposto, o modo de produção capitalista que expropriou o seu trabalho e o transformou em lucro.

Essas colocações também são acompanhadas pelas de outro professor que traz um questionamento interessante.

> A escola é rural ou não? Como fica a nossa situação? Até o ano de 2003, a escola atendia os alunos que vinham das suas adjacências, dos subdistritos mais próximos, trabalhava-se um turno. Com a chegada dos assentamentos de reforma agrária, a partir do ano de 1997, formaram-se 4 assentamentos. Em 2004, a escola tinha 90% dos alunos da área rural, e agora em 2007 diminui para 56% e os alunos da cidade aumentaram para 44%. (P1).

Os professores comentam que a diminuição se deve ao fato de a Prefeitura estar colocando uma escola dentro do assentamento. “Parece que é um acordo com o INCRA.” (P10). Outro colega argumenta: “Muitos já estão querendo voltar para cá, os assentados estão reclamando das instalações da escola. Elas não estão prontas,

ainda estão sendo organizadas, não existe uma adequação do ambiente para atender às necessidades deles.” (P2).

No entanto, a E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman já vem há mais de cinqüenta anos estruturando-se, então se comparada com a Escola do assentamento, vai apontar diferenças desde a estrutura física até a pedagógica. A escola do assentamento procura trazer a proposta dos movimentos sociais, a educação libertadora com temas geradores, enquanto a escola formal orienta-se por políticas capitalistas, inclusive a que atendeu os pais dos sem-terrinhas, tendo nas suas base as premissas de uma educação liberal.

Nesse contexto, o sociólogo Armando Cruz diz que há problemas de aceitação em relação a uma escola *diferente* tanto por parte de pais assentados como de pequenos agricultores, porque a representação que possuem da escola tradicional permanece vinculada à forma como aprenderam. Os assentados não conseguiram acompanhar os avanços das lutas mais imediatas de natureza política da sociedade, fato que não é gratuito por estar na base, na origem cultural desses mesmos trabalhadores. A própria expropriação e exploração a que historicamente foram submetidos justifica seu descrédito no pensar uma escola que seja diferente. Se, por um lado, resistem à escola tradicional, por outro, encontram enormes dificuldades de conceber e produzir uma *nova* escola dentro ou fora do assentamento. (CRUZ, 1996).

O pensamento de Cruz (1996) se confirma quando observados os números da pesquisa sobre as condições sócio-econômicas dos pais, vê-se, através do gráfico 18, que vivenciam o mundo dos meios de comunicação de massa e a atração do consumismo propalado pelo capital. Isso muito colabora com o sonho de vir a morar e ter emprego na cidade.

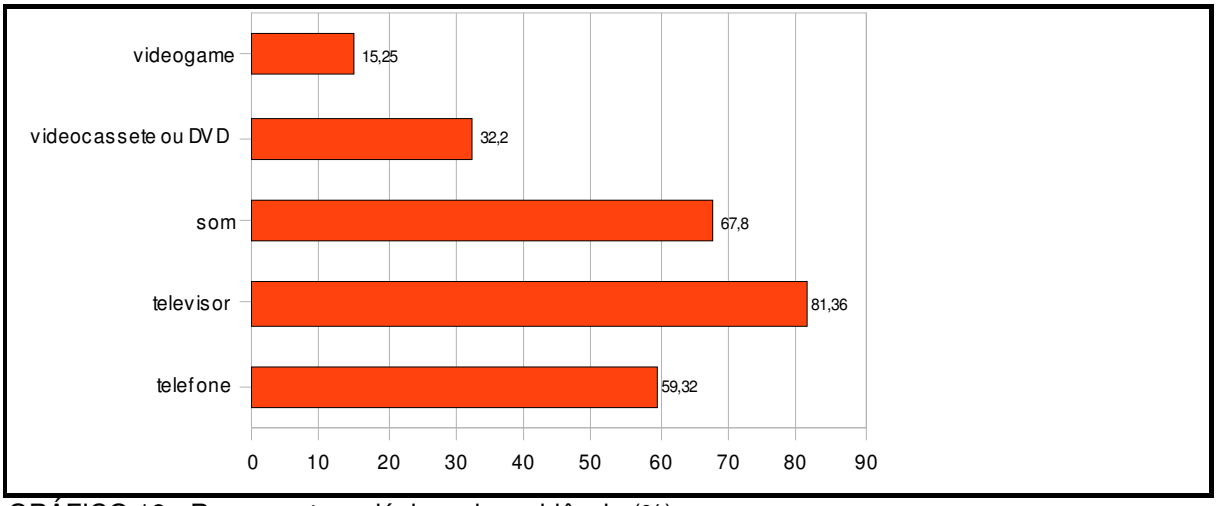


GRÁFICO 18 - Recursos tecnológicos da residência (%)
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Os depoimentos das entrevistas e as observações demonstram que a equipe diretiva e os professores procuram estar atentos às solicitações dos pais, ao mesmo tempo em que não se dão conta de que quanto mais atenderem questões que indiretamente marginalizam o jovem do campo do processo de mudança, mais difícil será a sua reintegração na sociedade. Freire (1987, 1996) alerta que conhecer e trabalhar com a realidade, não é somente interagir com o aluno e os pais, mas é problematizar onde ele vive não só para melhor situar-se na sociedade da qual faz parte, mas também poder agir sobre ela, provocando transformações no espaço em que vive e na sociedade como um todo.

Outro elemento a considerar é que os pais, por terem saído muito cedo da escola para ingressar no trabalho, não tiveram oportunidade de refletir sobre as alterações que a tecnologia provocou nas questões políticas, econômicas e sociais, porque eles foram utilizados pela expropriação do seu trabalho. Não se dando conta dessa realidade, tornaram-se frágeis, não tendo elementos para contrapor as exigências do modo de produção capitalista.

Procurando perceber essa realidade, realizou-se uma pesquisa com 69 famílias, pais de alunos da escola, sobre o grau de escolaridade. Os gráficos 19, 20 e 21 confirmam o que os teóricos apontam, que, devido a uma falta de políticas sociais com o homem do campo, este, além de ter sido marginalizado na sua cultura, obteve um ensino que serviu para afastá-lo cada vez mais da sua realidade.

Os números apresentados pelo gráfico 19, que mostra que 71% dos pais têm o 1º grau incompleto, e pelo gráfico 20, que diz que 54% das mães não têm o 1º

grau completo e 3% ainda são analfabetas, reforçam o pensamento de Paulo Freire, em suas diversas obras, quando propõe a todos aqueles que se apropriaram de um conhecimento sentir-se comprometidos com o popular. Dessa forma, proporcionarão meios de esclarecer saberes que não foram oportunizados no tempo regular de ensino, distanciando essas pessoas cada vez mais do poder de participação e de decisão no desenvolvimento da sociedade.

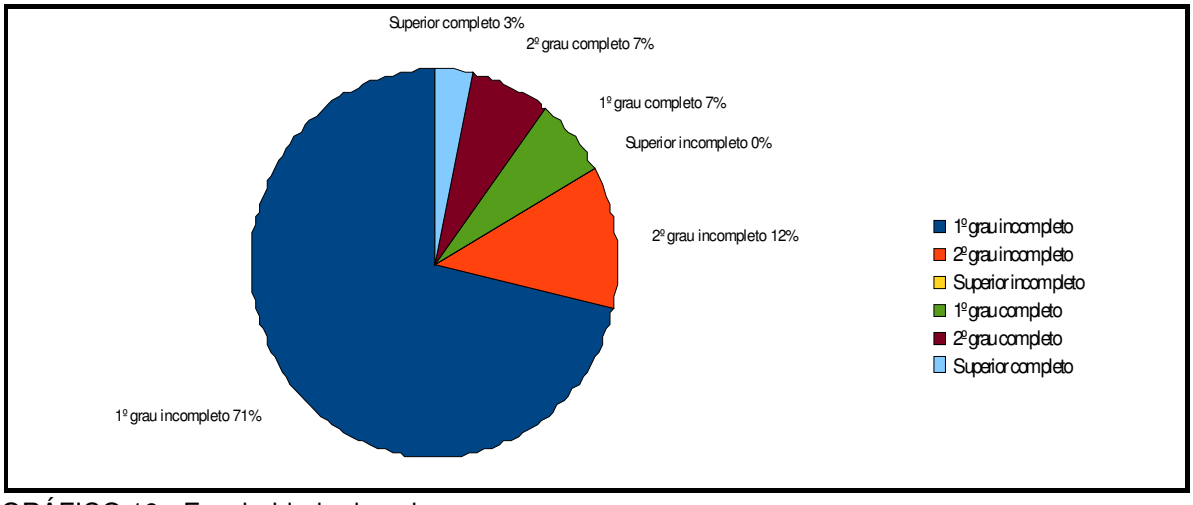


GRÁFICO 19 - Escolaridade do pai
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

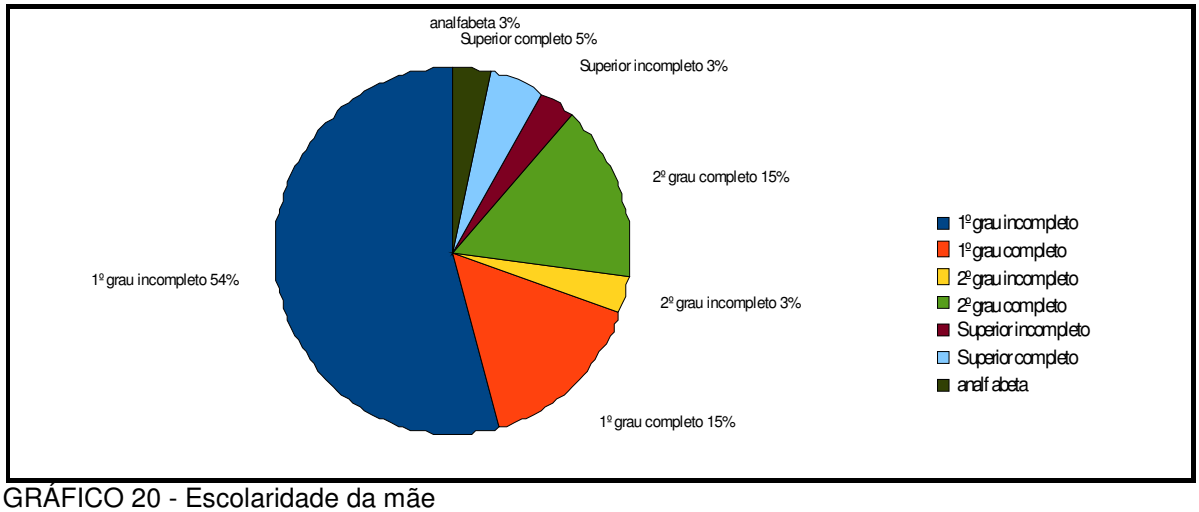


GRÁFICO 20 - Escolaridade da mãe
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Almeja-se que nas próximas gerações o número de pais que não estudam, como aponta o gráfico 21, de 93% possa zerar, proporcionando para o futuro uma sociedade mais sustentável e solidária.

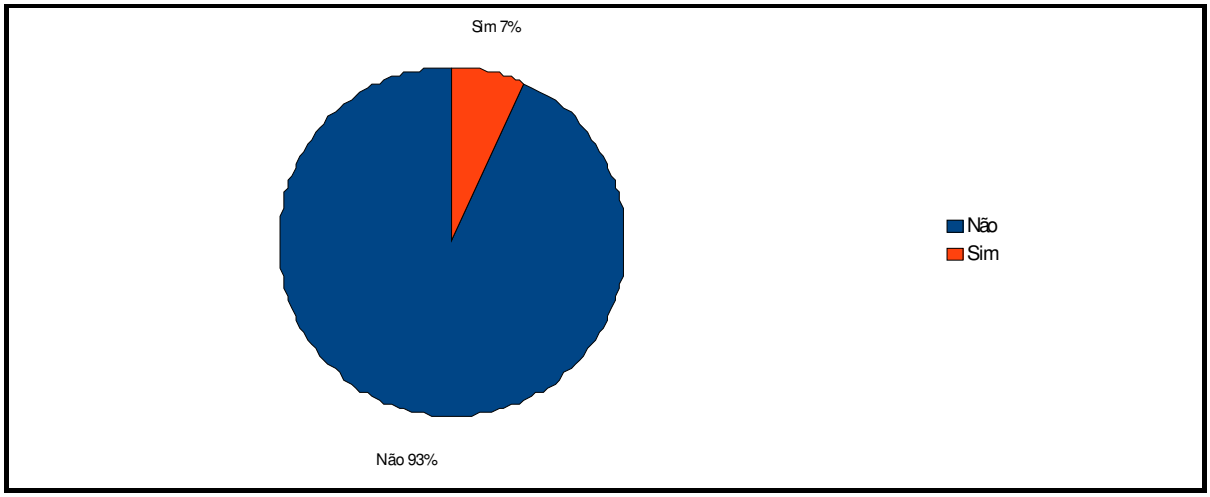


GRÁFICO 21 – Os pais estudam atualmente?
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Observando os registros da idade do pai e da mãe no ano de 2006, mencionados pelos gráficos 22 e 23 e relacionando isso ao nível de escolaridade, confirma-se o que os pesquisadores em educação rural/campo comentam sobre o descaso com que os decretos, portarias e legislações educacionais do século XIX e XX trataram das especificidades do campo.

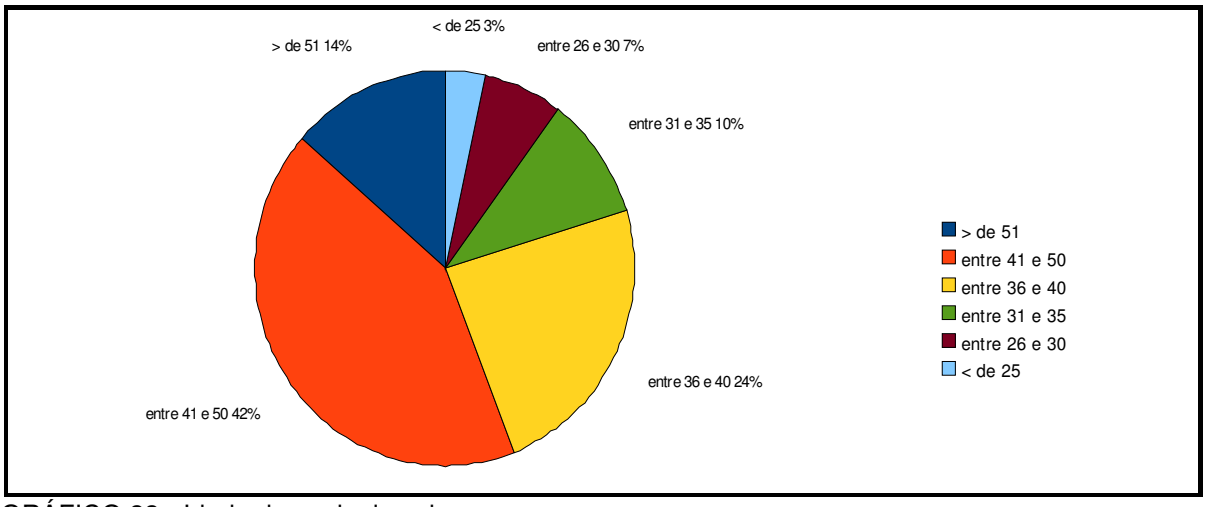


GRÁFICO 22 - Idade dos pais dos alunos
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

A faixa etária da maioria dos pais encontra-se entre 36 e 51 anos, como demonstram os gráficos 22 e 23, fato que dificulta sua inserção na educação formal.

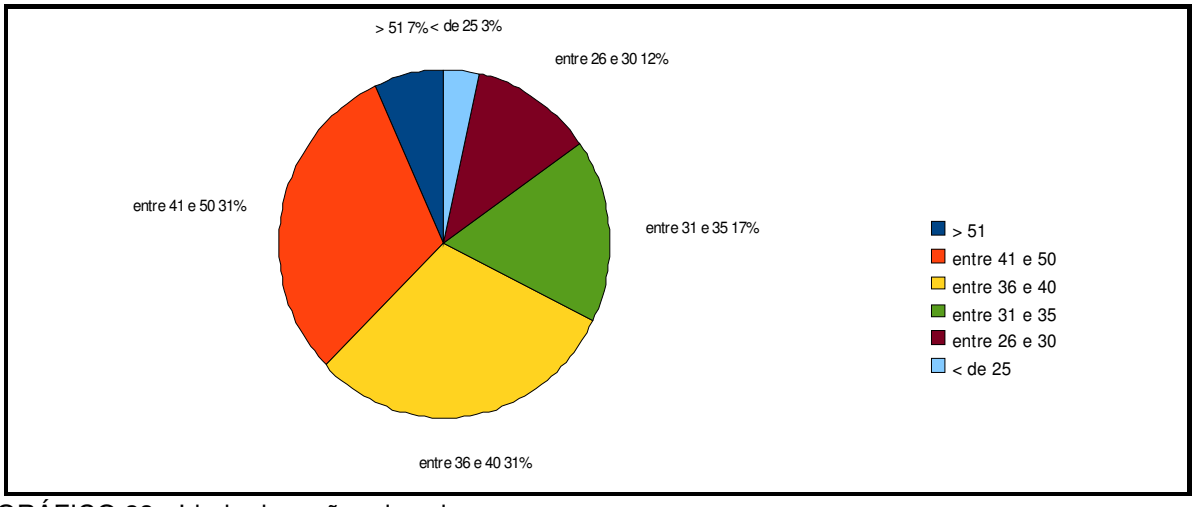


GRÁFICO 23 - Idade das mães dos alunos
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Retomando a entrevista, o ponto de destaque foi o transporte escolar. Para a direção e professores, o assunto é um dilema, porque precisam que os alunos sejam trazidos de suas casas até a escola para que ela funcione. Solicitou-se que explicassem o que acontecia.

> A grande questão é que há um acordo entre o Estado e a Prefeitura Municipal de Arroio Grande A Prefeitura aloca o transporte escolar e mais tarde o Estado repassa a verba. Esse repasse demora e a prefeitura fica com as suas finanças apertadas, deixando muitas vezes de nos atender como forma de forçar o ressarcimento. Por exemplo, o início do ano letivo é sempre um desgaste, nunca começa no dia que determina o calendário, porque o acordo para aquele ano não está pronto e os atrasados do ano anterior não foram pagos. Assim, a prefeitura não dispõe do ônibus enquanto não tem acertado o que falta para receber e como vai ser encaminhada a questão para o ano corrente. A mesma coisa acontece quando precisamos do transporte fora do horário escolar para participar de qualquer evento na cidade, de reuniões com os pais ou mesmo fora do Estado, quando vamos representar a escola e o nosso município. A solução é usar o horário de aula, porque assim quando o transporte passa para pegar o aluno traz os pais junto, o que nos causa problema no andamento da rotina da escola, porque não temos professor substituto que atenda aos alunos enquanto realiza-se a reunião com os pais. Para fazer em outro horário temos que solicitar autorização para o prefeito ceder o ônibus no transporte dos pais da cidade e do rural. Enfim, a gente está sempre solicitando ajuda de compreensão. (ED2).

Prosseguindo o assunto sobre o transporte, além do que a diretora e a coordenação pedagógica expuseram, os professores enfatizam o horário de saída e de chegada dos alunos em casa (ANEXO G), explicando:

> Devido à distância entre as casas dos alunos há um reaproveitamento do transporte. As conduções fazem um longo trajeto. A linha é composta por quatro conduções que saem de pontos diferentes. Ônibus da cidade – saída às sete horas do Obelisco - sede do município. Segundo ônibus – saída às seis horas e vinte e cinco minutos da sede do município, passando pelo assentamento e Distrito Chasqueiro. Terceiro ônibus – sai às cinco horas, passando pela Estiva, Fazenda do Sol e Ponta do Chasqueiro. Quarta condução – Topic – sai da sede do município às seis horas e dez minutos - direto para ao Distrito de Mauá. Cumpre-se um longo trajeto para chegar à escola às 07h50min, pois o transporte passa muito cedo em alguns lugares. Os alunos saem muito cedo e retornam à noite, porque às dezoito horas no inverno está escuro. Esse, aliás, é um foco de discussão há muito tempo entre os professores e o entorno da escola.

Acrescenta-se a esse pensamento dos investigados que a alta concentração da propriedade da terra, que é característica da estrutura fundiária brasileira desde a colonização, resulta, portanto, em alto nível de pobreza, miséria que não se limita apenas aos campos, mas percorre todas as cidades do país. Dessa forma, a educação nos campos do Brasil tem se mantido distante de seus objetivos de valoração humana, estéril, alienada e alienante, tanto em conteúdo quanto em filosofia e prática, porém em acordo perfeito com a política brasileira de manutenção e preservação de grandes extensões de terra nas mãos de alguns poucos, donos da riqueza e do poder. (RODRIGUES, 1991).

Portanto, lutar pela terra é lutar pelo trabalho, pela vida, no sentido do lugar para produzir e viver, mas não é qualquer trabalho que deve servir como referência para a proposta educacional. É um *trabalho cooperativo*, de gestão democrática e livre de exploração como parâmetro. As experiências coletivas atenuaram os elementos deseducativos do trabalho capital e potencializaram a cooperação no trabalho, a distribuição igualitária da produção, a participação, o planejamento, a decisão e avaliação pelos trabalhadores, o processo produtivo, saber o que, e para que fazer determinada tarefa. Esses elementos contribuem para que a realização e as relações de trabalho formem pessoas ativas, sujeitos da história e, portanto, capazes de transformá-la, oposto ao mundo capitalista que condiciona a formação do trabalhador à submissão, expropriação e degradação humana.

Após ter escutado os professores de 5ª a 8ª série, entrevistou-se os professores do currículo por atividade sobre a relação *educação* e *terra* nos programas de alfabetização das primeiras séries, concluiu-se que:

> Não há envolvimento direto com a horta, isso não faz parte da grade curricular. O método utilizado para a alfabetização é o mesmo adotado para todas as escolas, independentemente da localidade a que pertença. [...] eu vou lhe confessar, eu pego tanto o ler e o escrever que às vezes me dou conta que não estou dando a ciência, os estudos sociais, aí eu tenho que cair na real e voltar, porque a gente tem conteúdo para desenvolver. As atividades dos alunos não são contempladas diretamente por assuntos rurais; eles se envolvem com elas por curiosidade. (P9).

Esse depoimento traz à tona elementos significativos das legislações sobre a educação rural. Desde os primeiros anos da década de 30 até os anos 70 do século passado, a escola primária rural desempenhou um papel fundamental para a expansão do capitalismo no campo brasileiro, abrindo caminho para a dependência do agricultor e para a expropriação da terra. (GRITTI, 2003). Também confirma a sensatez da intuição de Rodrigues (1991), quando afirma que a alfabetização tem sido vista, entendida e desenvolvida nos campos do Brasil como um mero aprender a ler e a escrever de forma mecânica, mediante a identificação pura e simples de letras, sílabas, palavras e frases, com a finalidade única de fazer o homem da terra assinar o próprio nome, atender aos reclamos eleitoreiros, talvez ler alguma notícia. Finalmente, numa perspectiva otimista, para entender alguma coisa do que os documentos de posse da terra e os contratos de trabalho, financiamento e negócios veiculam. Na verdade, a alfabetização não tem sido reconhecida pelos agentes educacionais como uma atividade criadora, de crítica, reflexão e recriação da realidade percebida pelo alfabetizando.

Hoje esse tema faz parte dos debates entre as organizações que estudam as questões pedagógicas para o campo, que entendem que para um maior conhecimento dos processos de produção e para a gestão dos sistemas intensivos são necessários conhecimentos que devem iniciar-se na educação pré-escolar. A creche e a pré-escola são um direito das crianças do meio rural, da mulher agricultora e, principalmente, uma necessidade para o novo modelo de desenvolvimento rural que se busca construir, a partir das Diretrizes Educacionais de Educação Básica do Campo/2002.

Segundo Silva (1970), as atividades agrícolas na escola primária rural permitem, de forma objetiva, a adequação do ensino e visam influir na formação da criança desde o primeiro ano escolar não só no sentido de aquisição espontânea de

conhecimento e técnica como também e, principalmente, na elaboração de conceitos e na formação de hábitos e atitudes desejáveis em relação à vida regional.

Os documentos publicados nos Encontros Nacionais, Conferências e Seminários, até mesmo as Diretrizes Operacionais do Campo dão grande ênfase à pedagogia da terra que se traduz no processo educativo vivenciado na relação dos agricultores com a terra, o trabalho e a produção, partindo do pressuposto de que o trabalho educa.

A concepção de educação como um processo em permanente construção, permeada de contradições e determinada por condições objetivas e subjetivas em que os sujeitos sociais vão constituindo-se demonstra ser um tema há muito tempo debatido entre os professores, quando se questionam.

> Como preparar os alunos para o vestibular de ensino médio seja agrícola ou técnico, a fim de terem no futuro um emprego e também para continuar no campo? Mas aí nós vamos prejudicar os alunos que são da cidade, porque a nossa escola está numa área rural, mas tem alunos da cidade. Nós não podemos deixar que o nosso aluno sinta-se inferior ao aluno da cidade. Eles querem estudar em Pelotas. É um sonho deles e dos pais.

Somando ao pensamento do colega, surge outro depoimento:

> A gente se questiona muito. Eu estou preparando o meu aluno para ele permanecer no campo, eu acho assim, nós temos vários alunos que vão para Escola Agrícola de S. Lourenço, outros para o CAVG, outros vão fazer a prova do CEFET. Não é a grande maioria dos alunos daqui da escola que pretende continuar com as atividades do campo, executando as mesmas atividades dos pais, dos avós. A grande maioria pretende continuar os estudos, eu já fiz uma pesquisa entre eles para saber quantos gostariam de ir embora e quantos após concluírem os estudos gostariam de voltar e investir aqui na terra – nenhum respondeu que queria ficar ou voltar para o campo. (P6).

Teóricos como Antunes (1995), Frigotto (1998), Kuenzer (1998) e Ribeiro (1999) fazem um debate sobre a questão do trabalho numa sociedade sem emprego. O trabalho ganha uma segurança, quando o corpo docente e a equipe diretiva da escola, reconhecendo que a velocidade das transformações tecnológicas e mais as ocupações diárias a que os educadores são submetidos faz com que não consigam acompanhar as alterações geradas pelo mundo capitalista. Daí terem uma

forte preocupação, os professores da escola, em buscar atividades escolares que venham melhorar o conhecimento dos alunos para integrar-se ao mundo do trabalho como solução de um problema: se não tem emprego, porque não estudou, não foi trabalhado o conteúdo adequado.

Os autores expressam que em virtude das mudanças na estrutura do Estado, ocasionadas pelas políticas neoliberais, terem gerado um déficit fiscal, os cofres públicos, até por conta do desemprego, passaram a arrecadar menos, de modo que o Estado passou a lidar com grandes dificuldades tais como fazer financiamentos para educação. Essas idéias vêm ao encontro do que um professor ressaltou:

> Quando eu trabalho com as oficinas de grupo como é turno Integral, temos um pouco mais de verba, se compra o material, mas não é sempre que se tem. O aluno não tem nada – pincel, têmpera –, não tem como comprar. Busco formas variadas de trabalhar com os alunos porque como eles não têm como adquirir e pesquisar, a professora se entrega muito mais, gasta muito mais do seu tempo, a minha responsabilidade é muito maior, eu durmo mais ou menos quatro horas e meia por noite. (P9).

A questão do trabalho gerou uma questão social que se coloca como um desafio às instituições e aos administradores públicos em termos de políticas públicas. Também afetou a escola, porque historicamente formar educandos para o trabalho foi tarefa do professor pela legislação desde a escola fundamental, que sempre qualificou para um emprego, permitindo a integração social. Os trabalhadores rurais foram perdendo a sua terra, porque praticamente o Brasil não tinha uma política favorável à produção familiar. No entanto, o agricultor familiar alimentava uma expectativa de que, indo para a cidade, o filho estudaria e ele teria um emprego. Porque se não conseguisse emprego era considerado desajustado, pois para o capital sempre há uma possibilidade, não importa o tipo da proposta, o emprego na cidade já está garantido. Só que essa realidade, nos dias de hoje, não existe mais.

As periferias das pequenas e grandes cidades estão cheias de pessoas à procura de empregos. Antigamente havia um tipo de pobreza e um tipo de desemprego que aos poucos iam sendo superados; a pessoa esperava um tempo e conseguia um trabalho ou se qualificava numa faculdade, fazia um curso técnico e se empregava. Hoje, pessoas desempregadas estão com título de medicina

superior; são indivíduos que cursaram uma universidade e que, mesmo assim, ou não estão conseguindo colocar-se no mercado ou não têm estabilidade no emprego.

Daí surge a questão de como a escola pode contribuir com um conhecimento da realidade do trabalho humano, valorizando as suas raízes e percebendo que mesmo o capital tendo a tecnologia ele não atinge totalmente as suas transações sem a interação do trabalho da terra na sua forma natural e integral, principalmente em um ambiente que demonstra a preservação da unidade familiar, mantida pela união conjugal. O gráfico 24 aponta que 74% das famílias têm esse padrão estabelecido.

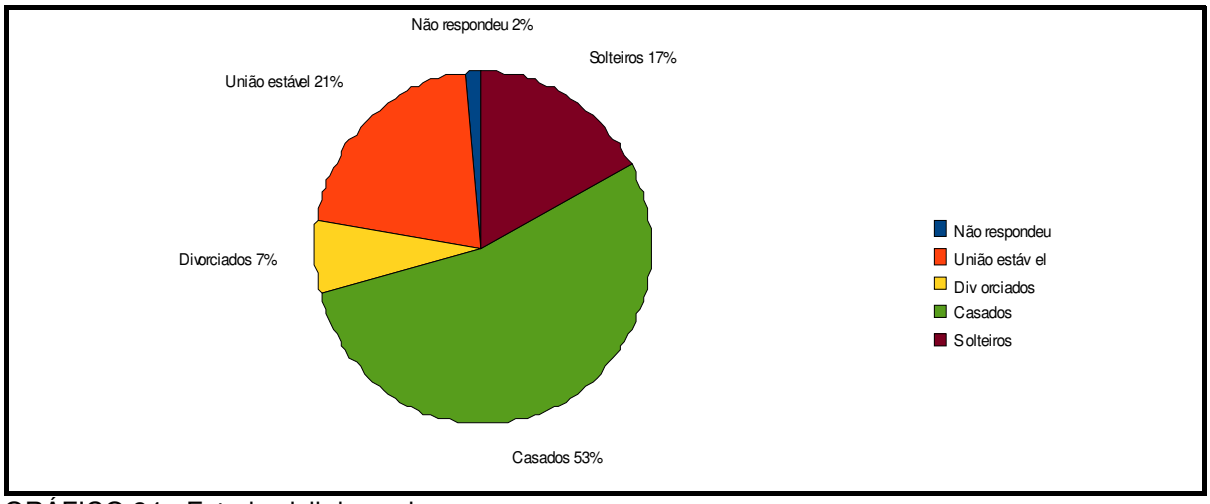


GRÁFICO 24 - Estado civil dos pais
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Os números que o gráfico 25 apresenta também apontam a importância de uma educação voltada para as necessidades da realidade rural, porque 36% dos pais têm como profissão a agricultura, demonstrando que precisam qualificar a sua mão-de-obra a fim de poder trabalhar com o capital, sem ficar absorvidos por ele, usar a tecnologia para manter o agricultor no campo, e não expulsá-lo.

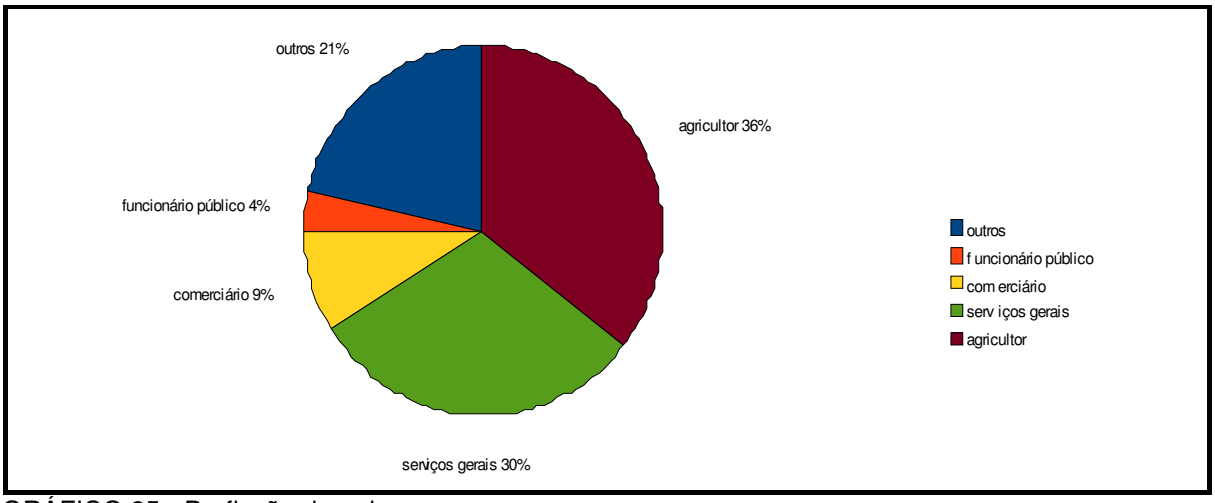


GRÁFICO 25 - Profissão do pai
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Por isso, a escola precisa assumir que projeto de sociedade ela almeja para poder encaminhar os princípios filosóficos do projeto político-pedagógico, porque são eles que vão nortear o processo ensino-aprendizagem do aluno. São princípios que exigem um diálogo com as visões neoliberais, ou com aquela que lhe dá condições de ser sujeito da história, buscando a participação nas decisões sociais, econômicas e políticas desde a sua realidade até a do país?

Acrescenta-se a esse questionamento o pensamento de Marx e Engels que, apesar de não escreverem especificamente sobre educação, identificam o trabalho como princípio educativo do processo de autoprodução humana. O homem não é o indivíduo isolado, mas é relação consigo mesmo, com o outro e com a natureza, que transforma pelo trabalho, transformando-se a si mesmo e criando cultura nesse processo. O que o homem é coincide com o que produz e como produz. A educação é, então, encarada como autoconstrução. Essas questões são debatidas na obra *Textos sobre Educação e Ensino* (2004).

Nesse sentido, a E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman busca desenvolver um trabalho coletivo através de um projeto de economia solidária, realizado junto aos pais e à comunidade local. A intenção é desenvolver um aprendizado político que implique saber compartilhar e tomar gosto pelo trabalho cooperado para que, no futuro, os alunos desejem trabalhar solidariamente, já que o trabalho é a forma de inserção social, de pertencer, de fazer parte, ainda que de relações assalariadas que impõem a exploração.

Pensadores como Veiga (1995), Vasconcellos (2006) e outros alertam que para que o projeto político-pedagógico não se organize como um trabalho cooperativo subordinado à produção capitalista deve haver momentos de mobilização na comunidade escolar não só para informar-lhe o que vai ser feito, mas também para construir significado, ao mesmo tempo comprometendo-a pela participação.

Os professores e a comunidade em geral precisam resgatar que o coletivo é aquele que traz implícitos dois elementos: a gestão dos processos de trabalho e a classe social. Eles identificam os sujeitos sociais associados em cooperativas ou para outras modalidades de trabalho cooperado, o qual é autogestionário, porque gerido pela participação igualitária, na propriedade dos meios de produção, nas decisões e na apropriação do produto do trabalho. Tem como sujeitos, homens e mulheres constituintes, o que Antunes (1999) identifica como a *classe que vive do trabalho*, no caso, os sujeitos são os agricultores familiares. Por essas razões, pensa-se o trabalho cooperativo como aquele que está compreendido na *economia solidária popular* e se compreende, pois, o trabalho cooperativo como aquele que decorre das diferentes formas de cooperação, sendo, portanto, coletivo.

Dentre as entrevistas que aconteceram, na que tratou da economia solidária, a ED2 argumentou que a escola iria desenvolver um projeto de economia solidária com a comunidade local. Logo após surgiu o seguinte questionamento: “A nossa escola ensina a trabalhar em cooperativa? Entre nós, trabalhamos o coletivo? Sabemos o que isso significa?” (P3). Os professores e a própria ED2 ficaram pensando e argumentaram: “Vamos estudar e fazer juntos, à medida que aprendemos também refazemos.” (CP2).

A formação que se dá nos processos de luta pela conquista da terra e de organização do trabalho cooperativo se estabelece numa relação contraditória com a educação escolar. De um lado, os agricultores dependem dos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos para organizar e fazer funcionar as cooperativas e, de outro, esses conhecimentos são insuficientes para o avanço das técnicas de produção e de organização do trabalho cooperado. Além do mais, os valores e a cultura disseminados pela escola estão voltados para o trabalho urbano, atuando no sentido de esvaziar a identidade dos filhos de agricultores, construída nas vivências que decorrem da relação com a terra, com o trabalho e a cultura ligados a terra. (RIBEIRO, 2001, 2002).

Se os princípios educativos trazem no seu interior um ensino segmentado, não se justificará uma economia solidária que se contraponha ao sistema capitalista, apontando novas alternativas de trabalho àquele que está excluído ou marginalizado pelo capitalismo. A proposta de educação deve superar o trabalho individual do agricultor pela formação adquirida no próprio trabalho com a família, desde a infância, acompanhando os adultos no trabalho e já se iniciando em algumas tarefas cooperadas, ainda comuns no meio rural.

Há inúmeros autores discutindo a economia decorrente das organizações associativas de trabalhadores rurais e urbanos, que recebe nomes semelhantes tais como economia solidária, socioeconomia cooperativa e solidária, economia popular solidária, associativismo, cooperativismo, economia popular. São eles: Garcia (1997), Singer (1998), Tiriba (1998), Razetto (1999) e Coraggio (1999).

Então, como fica a escola diante dessa perspectiva? A que prepara para a subordinação da ordem e do emprego, a que ensina a competir, a que encerra conhecimentos em disciplinas e encerra-se a si mesma em currículos, a que separa a técnica e a formação, o trabalho e a vida, o conhecimento e o saber? Como fica a formação para o trabalho em um mundo onde os empregos estão deixando de existir?

Ao se falar hoje de trabalho como uma das bases da organização da vida das pessoas, entre elas a *educação*, pressupõe definir a qual *trabalho* se está referindo e qual o sentido dele hoje. Ele pode ser puro gasto de energia humana ou fator de emancipação dos homens? Pretende-se uma educação emancipatória? De onde, então, partir? Do trabalho que aliena? O trabalho que é compreendido na sua dimensão sócio-histórica, especificamente no que concerne ao capitalismo? Porque o trabalho assalariado "na sua forma capitalista, como trabalho assalariado, separado do seu executor, pela dominação do capital sobre os meios de produção e sobre o trabalho comprado ou capital 'variável', é a negação da 'essência humana', da criatividade." (CASTRO, 1988, p. 3).

Sendo assim, avançar na elaboração de propostas pedagógicas crítico-sociais demanda compreender de que forma o ensino foi elaborado para atender ao trabalho capitalizado e, mais do que isso, pelo engajamento das lutas sociais a elas vinculadas. A intransigência no que se refere à pertinência dos princípios de solidariedade e de liberdade, bem como a indignação diante da injustiça e da

impunidade podem ser bandeiras de luta capazes de diferenciar a nossa práxis como cidadãos-educadores.

Os agricultores precisam se inserir no processo de agroindustrialização, utilizando-se de bens tecnológicos, buscando uma agricultura ecologicamente sustentável. Entretanto, tais políticas entram em choque com um modelo de desenvolvimento e com relações de mercado que impõem as diretrizes para a produção: o que, como e para quem plantar.

Uma proposta pedagógica que relacione trabalho e educação não quer dizer deixar de fora a tecnologia, pelo contrário; o jovem do campo precisa saber como agir e trabalhar nessa perspectiva, só que de uma forma que não negue a experiência social do agricultor e nem separe o intelectual do manual. (ARROYO, 1999).

Seguindo a investigação se a estrutura escolar da escola pesquisada relaciona as questões agrícolas no cotidiano das atividades pedagógicas e tendo já mostrado como a disciplina de técnicas agrícolas desenvolve-se, acrescenta-se as oficinas de meio ambiente e sustentabilidade. Esses temas fazem parte das oficinas de grupo desenvolvidas à tarde e duas vezes por semana na E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman, compondo o projeto tempo integral. Com base nas observações, conclui-se que as oficinas desenvolvem um trabalho mais teórico do que prático. Conforme a redistribuição dos professores de acordo com as necessidades da escola, o responsável pela oficina não é o mesmo a cada ano letivo.

Quanto foi perguntado aos professores que costumam trabalhar com as oficinas de meio ambiente e sustentabilidade como preparavam o seu material, os investigados responderam:

> Buscamos na internet, porque nunca estudamos esses temas com textos de livros. Imprimimos os artigos que encontramos nos sites, elaboramos exercícios. Na aula fazem primeiro uma leitura do texto, depois debatemos o tema; após termos esgotado o assunto, passamos uma folhinha com exercícios.

Um professor ainda comenta:

> Consigo trabalhar um pouco melhor com o meio ambiente porque estou terminando a faculdade de geografia, mas tenho outras colegas que nunca estudaram textos. A gente até sabe o que é meio ambiente, mas não é a mesma coisa tu ensinares os alunos. (P4).

O mesmo professor continua:

> A gente trabalha porque tem que fechar a carga horária, mas não sei se o que faço ajuda na permanência do homem no campo. Eu não sei como fazer, ensinar, assim... que se tenha sustentabilidade. Eu estou querendo entender também esse novo termo que se passou a usar no campo. Eu sei que é por causa dos agrotóxicos, mas como a gente faz a substituição por um trabalho orgânico? Vai-se ter produção ou não? Eu escuto meu pai e minha que se criaram para fora falar em plantação orgânica, mas eu não sei se é a mesma. Já deve haver outros ensinamentos sobre isso. Não deve ser igual ao que meus pais vivenciaram.

Outro professor acrescenta: “Como vamos ter uma escola que prepare o aluno para trabalhar com a sustentabilidade se o envolvimento com a horta é no momento das aulas de técnicas ou para fazer um complemento do que ficou da parte da manhã?” (P5). A coordenação pedagógica e a direção também concordam com essa colocação e acrescentam:

> Precisamos de um planejamento mais atuante, que realmente envolva mais os alunos com a questão da horta em termos gerais. Que fossem todos os alunos no horário da aula e permanecessem em todo horário. Antes o professor e os alunos reclamavam que não tinham material suficiente para todos pegarem na horta, por exemplo, poucas pás, enxadas, ancinho. Este ano veio uma verba para a escola e foi solicitado material para a horta. Precisa o professor também organizar um planejamento que distribua tarefas para os alunos, porque como ele é sozinho, nem sempre dá conta de comandar a média de 30 alunos nas lidas da horta. Na maioria das vezes, eles começam a brincar.

Aqui o conhecimento histórico sobre o processo de modernização da agricultura brasileira, genericamente, chamada de Revolução Verde, dará segurança ao professor na sua compreensão e logicamente isso servirá para o aluno entender que o mundo rural passou a ser subordinado a um novo e insustentável padrão de consumo de caráter eminentemente urbano definido pelas variações do mercado.

Essa compreensão faz-se necessária, porque não se pode esquecer que a prática sustentável faz parte da dinâmica da agricultura familiar e nunca foi respeitada. O termo polarizou-se desde que começou a fazer parte da pauta de discussões de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Por que será que esses organismos, que sempre se preocuparam apenas com o aumento da produtividade e diminuição dos custos, isto é, com seus lucros, estão interessados em um desenvolvimento que seja sustentável? Será que o desenvolvimento sustentável, pretendido pelo Banco Mundial, FMI e pela Organização das Nações Unidas (ONU), é o mesmo pelo qual lutam os movimentos sociais populares? Afinal, o que é o desenvolvimento sustentável, ou melhor, o desenvolvimento de uma agricultura sustentável, e qual o papel estratégico que uma escola básica do campo desempenha nesse desenvolvimento? (RIBEIRO, 2002).

Para dar conta dos temas de meio ambiente e sustentabilidade, o educador precisa, como propõem Freire (1978), Canudo (2001) e Ribeiro (2002), conhecer e comprometer-se com um projeto popular de desenvolvimento sustentável. Nesse espaço, entra o papel estratégico que pode ser desempenhado pela escola básica do campo, que é de contribuir para formar pessoas autônomas, preparadas para participar da vida política de seu município e de seu país. Por isso, é necessário formar alunos engajados com os objetivos de projetos sociais populares e uma sociedade sustentável, produzindo conhecimentos e tecnologias que sejam do interesse do movimento social dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O desenvolvimento sustentável e a escola básica do campo não estão prontos à espera, não saem terminados das cabeças para a realidade e não serão construídos sem luta. O desenvolvimento social, a agricultura ecológica e a escola básica do campo e da cidade, na perspectiva de um projeto popular de sociedade brasileira, solidária e efetivamente democrática, não agradam à sociedade elitista capitalista (banqueiros, grandes proprietários de terra, industriais e políticos), que defendem seus interesses no Congresso, nas assembléias legislativas e câmaras de vereadores. (CALDART, 2000; RIBEIRO, 2002).

Em 2006, em entrevista realizada junto aos pais dos alunos, procurou-se conhecer o que pensam sobre a escola rural, para tanto, perguntou-se o que eles tinham a dizer sobre a E. E. E. F. Cândida de Silveira Haubman, no que tange a sua importância com o ensino relacionado às questões do campo.

> Estamos muito contentes com a escola, a educação é muito boa porque tem transporte passando perto da casa, para uns fica na porta. O único problema é o horário dos ônibus, se acertarem isso, está tudo as mil maravilhas. No nosso tempo, não tinha quem levasse para a escola. Deixamos de estudar por causa da falta de transporte. Nessa escola tem tudo, tem médico, dentista, festas, boa alimentação, as crianças tem onde estudarem.

Mesmo gostando do trabalho que a escola realiza, alguns pais argumentam que:

> Sentimos a falta dos filhos, porque eles ajudam nas lidas da casa, assim, cortam lenha, trazem água, arrumam os arames, botam os animais pra dentro, recolhem os ovos, a gente pra fora tem muito trabalho. Um pai ressaltou: é um trabalho bom, eles aprendem para a vida. Em vez de saírem para buscar dinheiro, se eles ajudarem a gente em casa, eles têm o que comer e vestir, não precisa mais.

Aproveitou-se o momento e inquiriu-se se eles consideravam trabalho escravo das crianças ajudarem os pais nos afazeres do campo. Os pais responderam que:

> Não, porque se eles hoje são alguma coisa, foi porque aprenderam com os pais deles. Então hoje eles tentam passar para os filhos aquilo que eles aprenderam, para eles saberem como trabalhar nas lidas de casa campeira. Se eles não aprenderem, quando a gente morrer, quem fica no nosso lugar, aí tudo fica perdido. O que eles têm é pouquinho, mas é deles, tem que cuidar.

Nos relatos dos pais sobre a questão pedagógica, como as relações de sala de aula, conteúdos, avaliação e práticas sobre as lidas do campo, não há reflexão. Percebeu-se que eles desconhecem a questão do cotidiano da escola.

Para os pais, o simples fato de o filho estar na escola basta. Na há uma preocupação com um ensino conforme a proposta pedagógica dos movimentos sociais do campo. Desconhecem qualquer encaminhamento. A escola que eles idealizam para os seus filhos é a mesma que tiveram. Só que ficaram pouco tempo, não conseguiram terminar o currículo. Eles querem que os filhos terminem todo o ensino que der na escola da localidade e depois prossigam no ensino médio. Embebidos pelo sentimento de que não tiveram oportunidade de estudar, não se

dão conta que a escola atual reproduz a mesma estrutura de escola que lhes foi passada, a de tempo-escola e não a escola–tempo[35].

Prosseguindo o campo das entrevistas, buscou-se conhecer o que os funcionários da escola, em número de três, tinham a falar sobre a escola rural, já que têm em média mais de vinte anos de trabalho na escola e residem no distrito de Airosa Galvão, Pedreiras e sede municipal. As duas funcionárias que moram na localidade da escola e outros moradores comentaram que:

> Era muito bom morar tempos atrás na zona rural, década de 60 e 70 do século XX, depois começou a cair o movimento, a partir dos anos 80 e daí pra frente só piorou. Havia muito mais gente morando nas localidades, tinha um movimento pela criação de gado e plantações de soja. A gente vê campos abandonados, sem nada, as pessoas indo embora para a cidade e também passando necessidade lá. Jovem não se tem mais, tudo foi embora pra a cidade para estudar e não voltaram mais. Também tínhamos jogos de futebol nos domingos, neste dia se passava o dia na Comunidade. Começávamos de manhã com o futebol, depois vinha o almoço e a tarde sempre tinha música, apresentações de jovens e café. Agora é um silêncio só. Uma escassez de tudo.

Uma funcionária e mãe de aluno disse que:

> A EMATER trabalhava muito na escola, inclusive eles que davam a disciplina de Técnicas Agrícolas, promoviam cursos na escola e pra todo o pessoal da região. Atendia o que a gente precisava. Aqui na escola, eles passavam direto. Eles ajudavam a coordenação. Nós tínhamos diretora, mas eram eles que comandavam. Tempo bom. Agora até a EMATER custa a aparecer.

Após fazer essas entrevistas e observar a dinâmica da estrutura da Escola, visitou-se e entrevistou-se a Coordenadoria Regional do Estado, a Coordenadora (2003-2006) e o Coordenador (2007-2010). Tanto a Coordenadora quanto o Coordenador atual sentem a necessidade de um atendimento especial para as escolas do campo. Quando perguntados por que as Diretrizes da Educação Básica do Campo não estavam sendo trabalhadas pelas escolas, ambos disseram que:

---

[35] Tempo-escola refere-se à permanência e ocupação na escola, enquanto escola-tempo refere-se a uma visão de formação educacional para a vida.

> Precisa vir de uma política maior. A política do Estado não havia determinado nesse sentido. A gente aqui na CRE faz todo o possível para que busquem alternativas diferentes. Nós proporcionamos cursos, encontros para os professores estarem sempre sendo informados das inovações nessa área. Temos uma Responsável pela área rural que cuida do atendimento das escolas rurais e aos professores. A nossa preocupação é estar auxiliando o professor para que ele faça um trabalho de qualidade. (CCRE1 e 2).

Voltou-se a perguntar se tinham uma proposta específica para a Educação do Campo, conforme a que vem sendo debatida no âmbito dos movimentos sociais organizados do campo, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo/2002. A Seção de Educação Rural e Indígena e a CRE da 5ª região, representados pelos seus Coordenadores, expressaram a seguinte colocação:

> Conhecemos a proposta, mas não está sendo trabalhada dentro do que propõe as Diretrizes. Inclusive a Coordenadora da Seção da SEE disse que as propostas das Diretrizes poderiam ser apresentadas e encaminhadas aos professores no encontro final do ano, em novembro/2008, quando todas as responsáveis pela área de educação rural das CREs estarão presentes. Nesse momento, apresentariam as suas experiências e os encontros que realizaram pela educação continuada dos professores de suas regiões. (CS1).

Prosseguindo, a Coordenadora da Seção de Educação Rural e Indígena comenta que:

> A nossa primeira idéia foi capacitar os professores nesses dois primeiros anos com encontros por regiões, através das CREs, para que os professores fossem conhecendo mais a sua realidade. Em 2009, pensávamos começar a fazer um estudo, para em 2010 as escolas estarem aptas para elaborarem em suas escolas propostas para o campo. Isso é uma decisão da Seção, porque estamos envolvidas com esse assunto e acompanhamos o que está surgindo de novo. Mas, não podemos achar que todas as escolas têm que estarem trabalhando com as Diretrizes, são só encaminhamentos, porque não é uma Lei do Estado exigindo que as escolas rurais sigam normas da Diretrizes. (CS1).

A Secção de Educação Rural da Secretaria de Educação do Estado/RS oferece cursos de capacitação para professores a fim de que tenham uma educação diferenciada e de qualidade para os alunos de Escolas da Zona Rural. Nos anos de

2004 a 2006, eles participaram de encontros maiores promovidos pela SEE em Gramado, Canela e Porto Alegre, no quais as escolas de Tempo Integral socializaram suas experiências. Quanto à abordagem rural, freqüentaram o Projeto Educampo, integrado pela CRE, EMATER e UFPEL. Esses encontros foram realizados com grupo maior de professores centrados numa cidade próxima. Quanto à questão pedagógica, não ocorreu um atendimento para cada comunidade, a fim de contribuir conforme as realidades do grupo docente da escola.

A programação dos cursos do ano de 2007 e 2008 foi em parceria com a SECDUC/MEC, EMATER, FETAG, SENAR, UNDIME, UERGS, UFRGS, CEE, SICREDI, FAMURGS (Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul), ARCAFA (Associação das Casas Familiares Rurais), Secretaria Estadual e Municipais da Agricultura, Instituto Irmão Miguel, SUEPRO e MST. Os encontros se desenvolvem num primeiro momento com os representantes das CREs e estes são multiplicadores das palestras e experiências aos professores que compõem as vinte e nove CREs responsáveis pela educação rural no Estado.

Um dado interessante é que os cursos de capacitação de professores ficam a cargo das CREs, como também a programação e a organização político-pedagógica. As Coordenadorias têm facilidade de promover os encontros, pois recebem verba do Estado para que isso aconteça. Há uma elaboração e aprovação do Projeto de Capacitação pela Seção Educação Rural e Indígena. Não se percebe que haja uma reflexão sobre a proposta pedagógica desenvolvida pela escola de acordo com uma Diretriz organizada pela Secretaria de Educação do Estado que direcione os professores a buscarem capacitação e adequar-se em acordo com a especificidade onde está inserida a escola.

As escolas de tempo Integral têm um projeto aprovado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul que justifica a sua proposta e os objetivos da sua implementação, direcionando a organização estrutural delas e indicando quais resultados que precisam atingir.

No decorrer do diálogo, indagou-se aos Coordenadores da Seção Educação Rural e Indígena e da 5ª CRE/Pelotas se conheciam que no interior do documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, no item que se refere à Educação Rural nas Constituições Estaduais brasileiras há um parágrafo que diz assim:

> cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul/1989. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direto ao trabalho, a terra, à saúde e ao conhecimento dos (as) trabalhadores (as) rurais. [...]. no art. 217, [...] o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 65 e 69)

Os Coordenadores da Coordenadoria, num primeiro momento, pediram para olhar o material, familiarizaram-se com o assunto e passaram a conversar sobre sua necessidade. No final da entrevista, concordaram que ele não está socializado entre os educadores da área.

A responsável pela educação rural na 5ª CRE tem uma relação mais de perto com o assunto, porque desde 2003, quando assumiu o cargo, participou de um diálogo sobre educação rural, além dos encontros com palestras e oficinas que ela promoveu com o governo do Estado da época. Deve-se levar em conta que só os encontros não mobilizam um trabalho direto com o professor, para que ele possa perceber como acontece a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo social, possa estimular as diferentes inteligências de seus alunos e levá-los a se tornarem aptos a resolver e criar condições emancipatórias para seu tempo e cultura. (ANTUNES, 1999).

3.3 Educação de tempo integral

No desenvolver da pesquisa, o *tempo integral* passou a ser uma categoria de estudo, por fazer parte da estrutura pedagógica do ensino formal da escola.

Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionamento. Diversos educadores e pesquisadores questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação e a

inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total. (ARROYO, 1988).

A partir das visitas realizadas na escola E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman e das idéias de pesquisadores, como Arroyo (1988), Paro (1988, 1991) e Cavalieri (1996) sobre a implantação do projeto de educação tempo integral na escola, neste momento, apresentar-se-ão relatos da comunidade escolar (professores, pais, alunos, funcionários), dos coordenadores de educação da 5ª CRE – Pelotas e da coordenadora das escolas de tempo integral – Secretaria de Educação do Estado/RS.

Ao refletir sobre esse tema tão polêmico, traz-se para a reflexão o pensamento de Miguel Arroyo, quando fala dos aspectos da escola de tempo integral que se desenvolveram no decorrer da história. Primeiro ele destaca sua face institucional total, em que a preocupação com socialização é tal que se acredita mais na força educativa do vivenciar relações sociais dentro de uma instituição do que nas verdades a serem transmitidas. Após esse caráter formador, o autor aborda o preventivo, que é marcado pela contraposição entre a realidade negativa da pobreza e a realidade positiva da escola.

No diálogo com a equipe diretiva de 2006 sobre como a escola tinha formado o seu projeto de tempo integral, a coordenadora pedagógica comentou que:

> Em 2003, os professores que atuavam na escola começaram a perceber que só o turno da manhã não estava sendo suficiente para exercer as atividades a que eles estavam se propondo. Sentiam a necessidade de aumentar a carga horária, porque geralmente no horário da educação física que era uma vez por semana, de 5ª a 8ª série, cedia-se o espaço de aula para realizarem oficinas de arte, como corte e costura, crochê, ensaiar a invernada da escola, treinos do time de futebol e vôlei. Havia uma série de atividades que desenvolviam nesse horário, faltava horário. Isso ocorria porque a maioria dos alunos não tinha outro horário para se deslocar para a escola em outro momento, eram da área rural. Então a gente estava precisando era de mais tempo, o que a gente fez foi buscar mais tempo.

De acordo com esse contexto, Cavalieri (1996) defende a idéia de extensão do horário escolar, mas diz que não deve ser concebida quantitativamente, e sim qualitativamente, porque ela implica uma mudança social, exigindo da escola um

compromisso cultural e político. Nessa circunstância, o termo que melhor se ajusta a uma prática totalizadora é *educação integral*.

A autora também faz um alerta de que deve haver um cuidado com a ampliação das funções da escola, ela não pode ser feita em cima de uma justaposição de novas tarefas, algumas até tradicionais, mas como uma modificação na própria natureza da instrução escolar. Também propõe uma experiência multidimensional, por exemplo, que atue integradamente em aspectos da vida do aluno quanto ao seu bem-estar físico, ao seu desenvolvimento social e cultural e à sua capacitação como ser político. Uma escola organizada de tal forma que os aspectos reguladores e repressivos inerentes à ordem institucional sejam dirimidos pela riqueza das experiências democráticas ali vivenciadas.

A supervisora escolar, participando da reunião, enfatizou que o tempo integral "veio melhorar a vida das crianças, porque assim elas não estão fazendo mais trabalho escravo. Ao menos estão aprendendo alguma coisa útil que vão levar para a vida delas". O diretor e a vice-diretora da época concordaram e acrescentaram:

> É isso mesmo, as nossas crianças trabalham muito em casa, eles estão gostando, porque aqui eles têm outras atividades lúdicas, que distraem eles, tem mais alegria, dá mais prazer de viver, passam a tarde jogando bola, dançando, trabalhando em pintura, desenho, teatro, as meninas vão para cozinha. É mais interessante do que eles ficarem em casa sem televisão, rádio, e quanto têm só vêem à noite, porque durante o dia trabalham de sol a sol, cortando e carregando lenha, cuidando de animais com os pais nos campos, botam comida para os bichos. Eles são muito pequenos, ficam cansados.

O pensamento da professora traz à reflexão um aspecto que convém recordar: a forma de produção do trabalhador do campo, a qual é a pequena produção de produtos agrícolas ou pecuária para o auto-sustento, não capitalista e de características muito próprias, embora direta ou indiretamente subordinada ao capital. O grupo familiar se constitui em unidade de trabalho, produção e consumo. Dessa forma, o trabalho constitui valor central tanto na economia quanto na cultura do trabalho do campo, abrangendo indiscriminadamente a maior parte das fases da vida, desde meninice de cinco, seis, sete anos até a velhice. (RODRIGUES, 1991). Complementando essa idéia, Pinto (1981), quando se refere ao trabalho na agricultura familiar, diz que a ele está atrelada à própria subsistência do homem do

campo. “[...] Ele é indispensável e tem que ser feito, mesmo que as condições climáticas ou econômicas não sejam favoráveis. Trabalho, portanto, como valor social tem poder normativo: ele se impõe, apesar de sua dureza.” (PINTO, 1981, p. 12).

Acrescenta-se aos comentários dos autores a posição da Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado do Rio Grande do Sul (FETAG/RS), juntamente com seus sindicatos dos Trabalhadores Rurais, expressando que

> [...] o aprendizado e a conseqüente opção e afirmação do jovem e da jovem pela agricultura se dá, em grande medida, graças a convivência e pela interação ocupacional desde a mais tenra idade. A opção pela profissão de agricultor/a familiar não ocorre após os 16 ou 18 anos (período em que legalmente alguém pode trabalhar), mas vai sendo construída, definida e consolidada ao longo do período de convivência e aprendizado com a família.
> Sem essa convivência familiar não se garante a sucessão na agricultura familiar. Sem família não há agricultura familiar. E sem agricultura familiar, o tecido sócio-econômico e cultural do meio rural rio-grandense desaparece. E com isso desapareceria um enorme legado de culturas, de saberes, de tecnologias construídas ao longo de vários séculos. Preservar esse conjunto de valores é uma questão vital para a Fetag. (FETAG/RS, 2005 p. 6).

A forma social de produzir, trabalhar e se organizar se engendrou há quase duzentos anos, inspirada no modelo produtivo desenvolvido por imigrantes europeus, que se instalaram no Brasil no início do século XIX. O modelo se perpetua por dentro da família e é sustentado pela perenização de processos sucessórios que incluem o aprendizado das atividades produtivas nas práticas e nas ocupações diárias de todos os integrantes das famílias.

A questão que polemiza é a utilização do termo *trabalho.* A FETAG/RS (2005, p. 6) questiona: como

> a OIT avalia o Trabalho? O que é aprendizado para o adolescente no âmbito da agricultura familiar? O que é ocupação ou ajuda para o autoconsumo familiar? Sem resolvermos adequadamente tais questões, corremos o risco de taxar como trabalho infantil a ação de uma criança ou de uma adolescente que vai recolher uma ou duas dúzias de ovos no galinheiro, ou que vai colher verduras e hortaliças na horta para o preparo das refeições familiar. Como tachar de trabalho essas ações tão intrínsecas às da vida da agricultura familiar. Seria a mesma coisa que taxar de trabalho infantil o fato de um adolescente arrumar a sua cama, guardar o chinelo ou lavar a louça utilizada na refeição.

A partir de acontecimentos, vê-se que houve uma causalidade, em 29 de julho de 2004, entra em vigor a implementação do projeto de escolas de tempo integral, sancionado pelo Governador do Estado Rio Grande do Sul.

Nesse mesmo ano, é publicado o resultado de um estudo realizado em setembro/2001 pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), o qual diz que o estado do RS executa trabalho escravo com meninos e meninas com idade entre cinco e quinze anos que estariam trabalhando no ramo agrícola. Dessa forma, a questão do trabalho infantil passou a ser associada à escola de tempo integral, com um discurso de qualificar o trabalho escravo das crianças na agropecuária familiar.

Seguindo a entrevista, a coordenadora pedagógica 1 retoma a história do projeto de tempo integral.

> Organizamos todo um projeto, com todas as atividades que a gente vinha desenvolvendo e que estavam dando certo. A gente percebia que ainda faltava um tempo para os alunos estudarem, porque iam com as dúvidas para casa, e o pai não tinha cursado até a 5ª série e não sabia ensinar, então precisavam de um reforço de aprendizagem. A gente até fala no nome de reforço em alguns documentos.

Arroyo (1999) expõe algumas restrições que devem ser consideradas na proposta de escola de horário integral: quando for concepção do Estado e a implantação não solicitada pela comunidade. Que não se confunda com o desempenhado em países de capitalismo avançado, de alocação do exercício de reserva.

Continuando a entrevista sobre a organização da escola de tempo integral, a coordenadora pedagógica 1 enfatizou:

> A gente organizou a escola de forma que de manhã o projeto seria aula normal e de tarde, *três vezes por semana,* os alunos desenvolveriam atividades de oficina, seriam de *aprendizagem***,** atividades de reforço e atividades *por grupo*, que são atividades mais de arte, trabalhariam mais as aptidões dos alunos, de acordo com as aptidões dos alunos. Se gostasse de dançar, iria para o grupo de dança, seria mais para brincar. Organizamos todo um projeto e o que vamos fazer? Conversávamos muito no período do recreio, o que vamos fazer? E aí se pensou o Jorginho, o atual prefeito nos leva, fizemos uma vaquinha, cada professor deu dez reais para a gasolina e fomos até a CRE. Conseguimos horário e fomos até a CRE, colocamos nosso projeto, muito interessante, além de querermos um tempo a mais a

> gente também queria o Ensino Médio. Disseram-nos, já não, primeiro vamos conseguir o Turno Integral, depois o Ensino Médio. No momento em que a escola funcionar manhã e tarde, precisávamos de autorização para funcionar nos dois turnos, tínhamos apenas autorização de um turno só. Colocamos a colinha no meio das pernas, porque vimos que primeiro tinha que passar pela CRE, só depois ir para POA, mas colocamos a nossa idéia, passamos pela CRE, escutamos a Profa. Zoila.

Nesse contexto, Cavalieri (1996) chama atenção a um detalhe que deve ser levado em consideração, em virtude das transformações do modo de produção capitalista, que as famílias e comunidades estão tendendo a transferir parte de suas funções educativas para a escola, seja por disseminação do trabalho feminino na classe média, seja por condições de miséria e desinformação na classe baixa. O fato é que o horário integral oferece solução para problemas colocados hoje pela sociedade.

Prosseguindo a trajetória de como concretizaram a conquista da equipe diretiva em implementar o projeto de tempo integral, a coordenadora pedagógica 1 concluiu que:

> Antes de iniciar 2004, recebemos a visita da SE na escola, veio o Secretário Adjunto, duas senhoras responsáveis pelo Turno Integral. Elas estavam fazendo uma pesquisa nas escolas para fazer o turno integral, gostaram da escola, aí nos chamaram para que todas as escolas colocassem o seu projeto de turno integral. Eles não pediram o projeto de turno integral, primeiro pediram para ver qual era a proposta que nós tínhamos de turno integral, colocamos todas as oficinas que tínhamos, tudo o que pensávamos em resolver no ensino-aprendizagem, colocamos as propostas de cada oficina e foi aí que a gente conseguiu.

Somando-se ao pensamento de Arroyo (1999), Cavalieri (1996) alerta sobre o *assistencialismo,* devido à precariedade das condições sociais em que vive a maioria da população brasileira, há uma grande variedade de propostas de como encaminhar a situação. De um lado, há os que consideram que o Estado deve oferecer programas assistenciais na área de educação, como, por exemplo, alimentação, médico-odontológico e necessidades que demandam o dia-a-dia do aluno. De outro, os que vêem o Estado como prestador dessa assistência, mas não através da escola, sob o risco dessas funções, que são vistas como supletivas, ampliarem-se de tal forma que se deixe de cumprir a função primordial da escola, que é a pedagógica. (MIGNOT, 1988).

As observações durante as visitas na escola demonstraram que há uma preocupação muito grande em manter um perfil de atendimento ao aluno que muitas vezes sobressai-se sobre o fazer pedagógico, ou seja, reuniões, planejamentos, aperfeiçoamento. Pode-se citar a preocupação da equipe diretiva com a manutenção de um trabalho que venha a atender às necessidades gerais do aluno durante o dia na escola, a fim de prestar contas através de relatórios das despesas para justificar a verba recebida.

Cavalieri (1996) salienta ainda que precisa ocorrer uma avaliação profunda por parte dos professores quanto à questão assistencialista, porque os mesmos não encontrarão em nenhum projeto educacional a afirmativa de que a proposta prioritária da escola é dar assistência e, posteriormente, conhecimentos. A suposição de que a prática tenha esse sentido dá-se através de estudos sobre o papel do Estado e das políticas neoliberais frente à educação.

Diante do exposto, houve um questionamento sobre quem planejou o Projeto.

> No papel fui eu. O pessoal já vinha desenvolvendo, sugerindo, tentando modificar as oficinas de grupo, resolver, foi toda uma história, não fui eu que fiz, foi todo um grupo que vinha desenvolvendo trabalho na escola, a gente colocou no papel e conseguiu. Conseguiu-se porque se fazia vaquinha para ir à CRE.
> Acreditarmos que iria dar certo, eu sempre acreditei que podia dar certo, porque é uma questão de compromisso com o professor, é o compromisso na sala de aula, se tiver compromisso com as oficinas de aprendizagem de grupo e por série. (CP1).

Paro (1988) e Cavalieri (2002) alertam para não confundir educação integral com a de tempo integral para um planejamento diversificado e coerente com uma tentativa de implantação da educação integral, apesar do tempo ampliado.

Perguntou-se como tinham incluído no currículo do ensino formal as atividades do projeto de tempo integral. Expuseram que:

> O ensino da manhã, o formal, continua na mesma, porque fomos obrigados a manter o currículo de acordo com a LDBEN/96, acrescentamos as oficinas à tarde. O nosso currículo é *diversificado,* professora, o aluno passa o dia todo aqui na escola com atividades. Coisa que na casa deles os pais não têm condições de apresentar para eles. E nós aqui na escola temos bastante variedade de propostas. (ED1).

Observando os comentários sobre a dinâmica que precisavam manter na escola, questionou-se em que se baseavam para fazer a escola funcionar em dois turnos com relação à divisão de atividades, conteúdos, avaliação, horários, recursos humanos, materiais e outros. A equipe diretiva 1 argumentou:

> Nós recebemos o projeto de Escola de Tempo Integral, inclusive temos na escola, é um projeto aprovado pela Assembléia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, Decreto nº 43.260 de 28 de julho de 2004, que institui o Projeto Escola de Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais. O projeto ainda diz que o Governador do Estado Rio Grande do Sul, no uso da sua atribuição que lhe confere o artigo 82, incisos V e VII, da Constituição do Estado decreta que fique instituído o Projeto de Escola de Tempo Integral (ANEXO C). (D1).

Novamente, Paro (1988), Coelho e Cavalieri (2002) ressaltam o fato de que a escola por ter atividades diversificadas não garante a diversificação curricular, processo de dinâmica interna das relações conteúdo-forma, inerente às propostas de organização e seleção de conteúdos e de objetivos em cada campo dos diferentes conhecimentos escolarizáveis.

Diversificar o currículo está diretamente relacionado à pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, o que remete a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento. É a essência do trabalho docente e se caracteriza pela pesquisa da própria prática, evidenciando estratégias de ações educativas que propiciem relações conteúdo-forma mais adequadas ao ensino, o que pressupõe o exercício contínuo do docente.

Mantendo o diálogo sobre o tema, questionou-se de que forma os pais tinham participado da construção do projeto, a resposta foi:

> Não tivemos tempo de fazer uma pesquisa com os pais da cidade e do rural, foi tudo muito rápido. Depois que o projeto estava por sair fomos até alguns pais para conversar, outros chamamos aqui na escola. Gostaram da idéia, mas gostariam que fossem três dias por semana todo o dia na escola, o que propusemos na apresentação do projeto. Depois, com a aprovação pela Secretaria de Educação do Estado, ficou toda a semana. A gente até sabe que há alguns pais que não estão contentes, mas temos que cumprir o que o projeto delibera. (ED1).

Perguntou-se como são desenvolvidas as oficinas pela grade curricular da escola. Foi respondido o seguinte:

> As oficinas estão divididas em Oficinas de Aprendizagem em Grupo de 1ª a 8ª série. São desenvolvidas de acordo com os alunos, de acordo com as suas necessidades e interesses. As oficinas de Aprendizagem por Série também de 1ª a 8ª série são desenvolvidas pelo professor titular ou com habilitação na área correspondente à oficina de 5ª a 8ª série e de 1ª a 4ª, pelo professor titular da série. Essas oficinas têm como objetivo reforçar os conteúdos trabalhados.
> O que eu penso é que a oficina seria a parte prática daquele conteúdo, como na sala de aula não dá tempo de explicar em detalhes, nesse momento vai ser explicado de uma forma mais concreta, por exemplo, se não entendi que fração é uma parte do todo, lá na sala de aula, na oficina eu posso estar construindo isso.

A prática freqüente e persistente de abordagens diversificadas para as aulas pode ser transportada para qualquer atividade diversificada. A existência de um espaço escolar com atividades diversificadas deveria ser impulsionadora da criatividade para construir a diversificação curricular[36]. A existência da multiplicidade de atividades em distintas formas de expressão humana - música, dança, animação cultural, esportes, biblioteca - deveria interagir, em ações previamente planejadas com objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar. Da forma como se entende, essa visão abre o espaço para a diversificação curricular, à medida que a ação educativa ocorre entre as várias atividades diferenciadas, se planejada coletivamente, de modo integrado. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora. (PARO, 1988; COELHO; CAVALIERI, 2002).

Devido à diversidade de oficinas que eram realizadas, perguntou-se qual era a dinâmica com relação a freqüentarem as mesmas. A resposta foi: “Os alunos escolhem a que eles mais se afeiçoam, tantos os meninos como as meninas.” (ED1).

Os alunos são cada vez mais submetidos a um processo educacional solitário, quanto mais indivíduos são atingidos por tal processo educativo, tanto mais individualizada, isolada em ritmos temporais distintos ocorre a aprendizagem. A

[36] Como exemplo concreto pode-se citar uma aula de História da África, na qual se tenha por objetivo estudar a influência da cultural africana no Brasil. Ela pode ter como estratégias de diversificação curricular a aula de capoeira, ou as atividades de animação cultural africana.

massa de educandos do outro lado da relação pedagógica, oriunda das mais diversas camadas sociais, é atingida de forma tão variada quanto a sua origem. (SÁ, 1986). A escolha das oficinas para freqüentar, por parte dos alunos, confirma o pensamento do autor. É imprescindível que o aluno perpasse por todas as oficinas oferecidas, já que foram construídas pensando na adequação da formação sócio-cultural dele, faz-se necessário que haja uma relação interdisciplinar, que tanto educador quanto educando vão exercitando o olhar investigativo e significativo das aprendizagens.

Quando a ED1 comentava sobre a escola ser de dois turnos, procurou-se saber quantas horas deveriam cumprir e como foi organizado o tempo. Disseram o seguinte: “A escola teria que ficar aberta, funcionando por sete horas. Esse tempo foi distribuído entre manhã e tarde. As aulas começam às 07h50min e terminam às 12h10min e, à tarde, elas iniciam às 13h e acabam às 16h30min.” (ED1).

Analisando as atividades oferecidas pela escola para o cumprimento de sete horas de trabalho, faz-se necessário observar o que traz Arroyo (1988) em seus estudos sobre *O direito ao tempo de escola* e *A escola de educação integral: em direção a uma educação multidimensional.* Ele afirma que a extensão da escolaridade só se dá à medida que as condições materiais as quais é submetida a família da criança permitam que ela permaneça na escola. Assim, a reivindicação por esse tipo de escola só terá lugar dentro de um movimento mais amplo por melhores condições de vida.

Percebe-se que ela poderá servir como instrumento de fortalecimento político cultural dos trabalhadores, que pode contribuir para a constituição de um sistema de ensino mais definido, com um corpo profissional mais consciente trabalhando em tempo integral nessa escola. Apesar dos limites das relações pedagógicas, a escola, enquanto experiência humana e social, é menos controlada e estreita do que a fábrica, daí sua força educativa.

Portanto, quando o professor percebe que a prática tem essa contradição, a escola de tempo integral poderá desenvolver uma educação integral, buscando estratégias para não se deixar ficar marginalizada pelo modo de produção capitalista, caso contrário os alunos serão força de trabalho barato para o capital.

Diante do entusiasmo da conquista do projeto de tempo integral, foi indagado qual tinha sido o objetivo dessa idéia. Fez-se a seguinte pergunta: um dos objetivos do projeto é diminuir a reprovação, vocês já têm observado algum retorno?

Responderam: “Sim, diminui muito, porque a Escola com Turno Integral tem a possibilidade de fazer a *progressão.”* Então se fez o seguinte pedido: Explica o que é progressão?

> A progressão foi determinada pelos professores, quando eu cheguei lá diziam: a Escola tem que ter a progressão. Fomos à CRE. Como vão fazer progressão se os alunos não estão na Escola. A escola tem que fazer do jeito que dá progressão. Tira o aluno da sala de aula, faz na aula de Educação Física. Faz no horário que der. O aluno faz progressão da sétima, não pode reprovar. Se o aluno não passar no primeiro semestre, faz no segundo, se não deu, faz no terceiro, não pode reprovar. (CP1).

Prosseguindo o diálogo, questionou-se como essa questão operacionalizava-se no desenvolvimento pedagógico da escola.

> Neste final de ano (2006) ficaram trinta e três alunos em uma matéria. Então, no ano que vem já estão em progressão. Segunda à tarde tem progressão, se tenho oficina de matemática vou fazer progressão nesse horário para os alunos que ficaram na matemática. Os professores precisam se desdobrar para fazer progressão, porque ele não tem carga horária para se dedicar só a esse aluno. Na hora da oficina tem progressão, o índice diminuiu. O que a gente comenta, geralmente, *o nível de conhecimento do nosso aluno poderia ser maior. É difícil, professora, só se a escola mudar o nível de conhecimento.* A escola pode ajudar muito, mas essa estrutura é bastante complicada. Quando a gente fala de escola, em nome de escola de tempo integral, o que a gente percebe, tem uma escola que tempo integral é a mesma função do CIEPs de antigamente. CIEPs não era para reforçar o conhecimento, o turno a mais era só para o aluno brincar, distrair, conversar. (CP1).

Vê-se, então, que uma das propostas da escola de horário integral é ela ser um instrumento para a superação das taxas de repetência. Novamente, Cavaliere (2002) informa que não deve ser feita essa aprovação como efeito de magia, de desejo ou para fins estatísticos. Mas como pressuposto de uma formação interdisciplinar, porque uma criança que permanece todo o dia na escola terá que proporcionar soluções para os seus problemas que são tipicamente escolares. Essa questão deve ser entendida pelos membros da escola, que se o aluno não consegue aprender no período em que está na escola, o dia inteiro, em que outro tempo e espaço vai aprender? Sem essa compreensão, a proposta da escola de horário integral perde sentido. É claro que devem ser criadas condições para que essa

escola cumpra o seu papel, desde os aspectos materiais até os pedagógicos, culturais e sociais.

Dando continuidade a entrevista, perguntou-se se todos os alunos eram obrigados a ficar na escola o dia todo. Responderam que “sim, porque não teria transporte escolar para os alunos retornarem às suas casas no final da manhã.” Os diversos autores citados que hoje estudam a escola de tempo integral/educação integral ponderam que a escola de horário integral deve ser oferecida como uma opção para os alunos e seus pais e também para o exercício do magistério. Não deve ser introduzida em prejuízo à escola de horário parcial, ou cria-se uma rivalidade que não beneficia o sistema de ensino e inviabiliza, desde o nascedouro, a nova alternativa. Uma das regulamentações deveria ser tempo parcial e integral, com possibilidade de escolha, porque há crianças que abandonam a escola para ajudar na renda familiar.

Com relação aos professores, questionou-se quem trabalhava nas oficinas. “São os mesmos professores do ensino regular. Pela manhã eles atendem aos conteúdos de cada série e à tarde às oficinas. Os professores são concursados, contratados e convocados para permanecerem o dia todo na escola.” (CP1).

Todos os autores concordam com o fato de que para o tempo integral do aluno render benefícios, algumas condições devem ser satisfeitas, como, por exemplo, o horário integral para o professor, para que possa ter continuidade, ao longo do dia, com a sua turma; ter tempo para se reunir com outros professores e pensarem juntos atividades integradas, além de sua atualização; atividades diversificadas para os alunos intercaladas às aulas do núcleo comum; e tempo livre maior para as crianças, no qual elas mesmas determinem suas atividades.

No prolongamento da entrevista, indagou-se como a coordenação pedagógica percebia o desenvolvimento das oficinas de acordo com o planejamento do projeto, se existia uma observação dessa prática. “Em alguns casos até chega, mas em outros [...]”. Aí vem o grande questionamento da maioria dos pesquisadores. Estarão os profissionais convictos do que seja, sob pena de ser condenada ao fracasso, a educação integral em tempo integral? Estabelecerão relações entre concepções e possibilidades metodológicas de trabalho educativo? Dessa forma deixam entrever a dificuldade de alguns professores entenderem o que seja tempo integral na escola e, principalmente, perceber a relação que pode existir entre tempo e educação integral. Que entendimento sobre tempo integral tem um

docente que afirma ser a escola em que trabalha dessa natureza porque “é dividida em dois turnos”? Como explicar aquela relação, a partir da apresentação de um cronograma rígido de horários e tarefas a cumprir? Por que motivo, exatamente, os professores têm mais dificuldade em entender a função tempo-educação integral em uma escola criada com essa finalidade?

Para isso é necessário que os professores estejam preparados para trabalharem com a realidade do tempo integral. Eles normalmente são capacitados nas suas formações acadêmicas para atuarem em quatro horas, mas é preciso que saibam como fazê-lo num horário corrido de sete horas, conciliado com a prática pedagógica. Deve haver capacitações para que os docentes correspondam a esses programas educacionais renovadores. Para que essa proposta venha a atender às necessidades da população trabalhadora, deve basear-se numa educação libertadora.

Diante dos afazeres burocráticos que a escola tem para cumprir, foi perguntado se a questão do conhecimento era prioridade nos planos do projeto integral.

> A nossa proposta é a questão de conhecimento. Utilizar o turno integral para a progressão, reforçar. A primeira coisa sempre foi no nosso plano de estudo reforçar e ampliar conhecimentos, recuperar esses conhecimentos. A gente consegue, estamos tentando. A progressão é reforçar. A escola está se organizando para que os alunos não sejam reprovados e para isso fazem progressão para recuperar os alunos que se encontram mal na disciplina.

Para Cavalieri (1996), a escola com tempo integral não deve tratar apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser resignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação ensino-aprendizagem.

Finalizando a entrevista, questionou-se como relacionavam a proposta do projeto de tempo integral com as questões do campo. A equipe diretiva ponderou o seguinte:

> Nós elaboramos um projeto de tempo integral como fomos orientados pela CRE, e depois adaptamos ao projeto aprovado pelo Governo do Estado. Não recebemos nenhuma orientação que tivéssemos que nos guiar por alguma legislação sobre a educação básica do campo. Nós elaboramos de acordo com a nossa prática de trabalhar em escolas da cidade. A senhora também sabe, porque trabalha na universidade, que nós não fomos preparados para trabalhar com uma educação para o campo. Então nós vamos ter que repensar o nosso projeto alterando o que for possível com alguns encaminhamentos do campo. Vai ter que ser proposta nossa, porque a CRE não trabalha com essas Diretrizes da Educação Básica do Campo que a senhora fala. E também não pode ser muito às claras, porque a CRE pode não deixar a gente fazer alguma coisa que não está nos planos da Coordenação Pedagógica da CRE e da Geral. (D1).

Cabe refletir sobre as diferentes abordagens de currículo em jogo e considerar o desenvolvimento de arranjos curriculares no contexto de uma educação de tempo integral. Vale lembrar as reflexões de Lígia Coelho e Dayse Hora que retomam a perspectiva crítico-emancipatória para uma concepção curricular.

No entendimento de Hora e Coelho (2004), a educação integral, dentro de uma concepção crítico-emancipatória em educação, eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se em práticas que incluem os conhecimentos gerais como a cultura, as artes, a saúde, os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica crítica e emancipadora.

Buscando compreender como os demais componentes da estrutura escolar pensam o tempo integral, os depoimentos a seguir foram colhidos em 2006 por escrito. De 92 alunos de 5ª a 8ª série, 87 preencheram questionários de avaliação.

O gráfico 26 mostra que 67% dos alunos aceitam o projeto de tempo integral. Dentre os principais motivos disso está o fato de gostarem das oficinas, das refeições, por conviverem com professores e colegas, terem oportunidade de fazer amizades, possibilidade de aprenderem mais e reforçarem conhecimento, de não estarem na rua, aumentarem o seu desenvolvimento. Os 18% que se encontram *às vezes* satisfeitos com o projeto colocam que o consideram cansativo, chato, repetitivo. Além disso, alegam que falta tempo para ajudar os pais e dizem que passam muito frio dentro da escola ou ainda preferem estar em casa. Finalizando, os 14% que *não* gostam do projeto de tempo integral alegam chegarem tarde em casa, não conseguirem ajudar pai e mãe e não terem tempo de realizarem atividades de lazer.

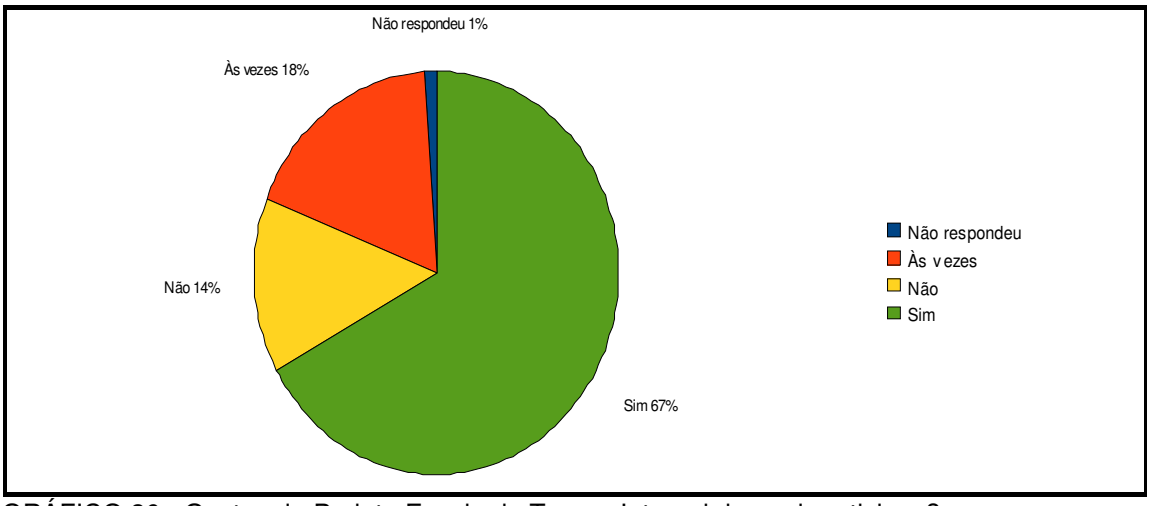


GRÁFICO 26 - Gostas do Projeto Escola de Tempo Integral do qual participas?
Fonte: pesquisa realizada com alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em agosto de 2006.

O gráfico 27 evidencia que 62% dos alunos dizem que as refeições são de excelente qualidade e 34% afirmam que elas possuem boa qualidade. Dessa forma, há uma aprovação das refeições organizadas e distribuídas aos alunos. Os mesmos destacam principalmente gostar do tempero e da variedade das mesmas, incluindo as frutas e os alimentos oferecidos.

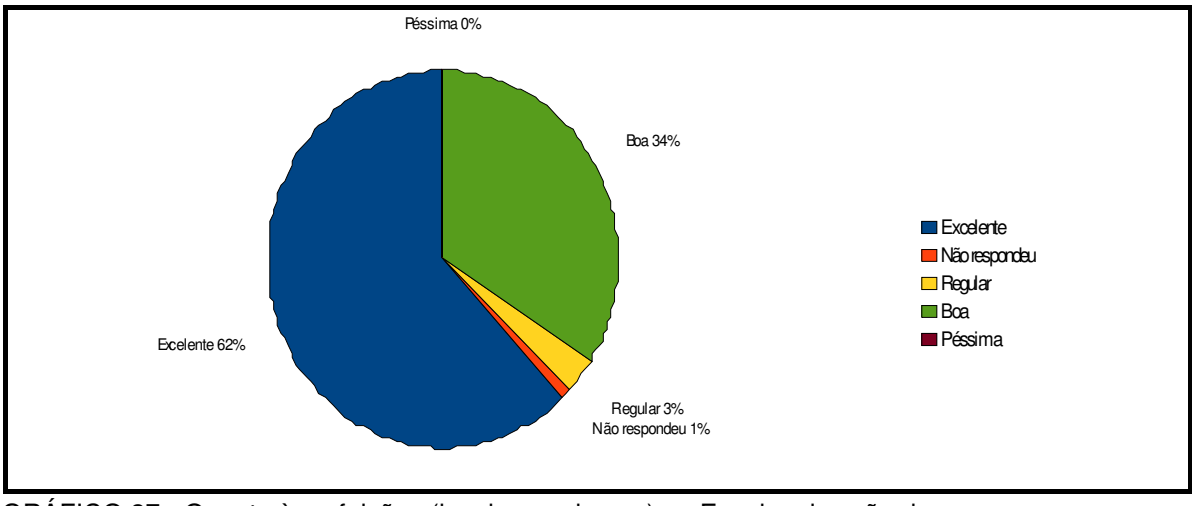


GRÁFICO 27 - Quanto às refeições (lanches e almoço) na Escola, elas são de:
Fonte: pesquisa realizada com alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em agosto de 2006.

A maior parte dos alunos, 51%, afirma gostar do horário do Tempo Integral, de acordo com o gráfico 28, pois tem a oportunidade de fazer diversas atividades durante o dia, porém 28% não se sentem tão satisfeitos e justificam seu posicionamento devido ao horário de chegada em casa que é considerado tarde por eles. Por se cansarem, alguns têm dor de cabeça e outros afirmam não conseguirem fazer atividades de campo com a família. E para os 7% que consideram o horário péssimo, a principal reclamação é o horário de saída de casa (cedo) e de chegada (tarde). Alguns afirmam que o recreio é curto, outros se cansam e têm sintomas físicos, como dor de cabeça.

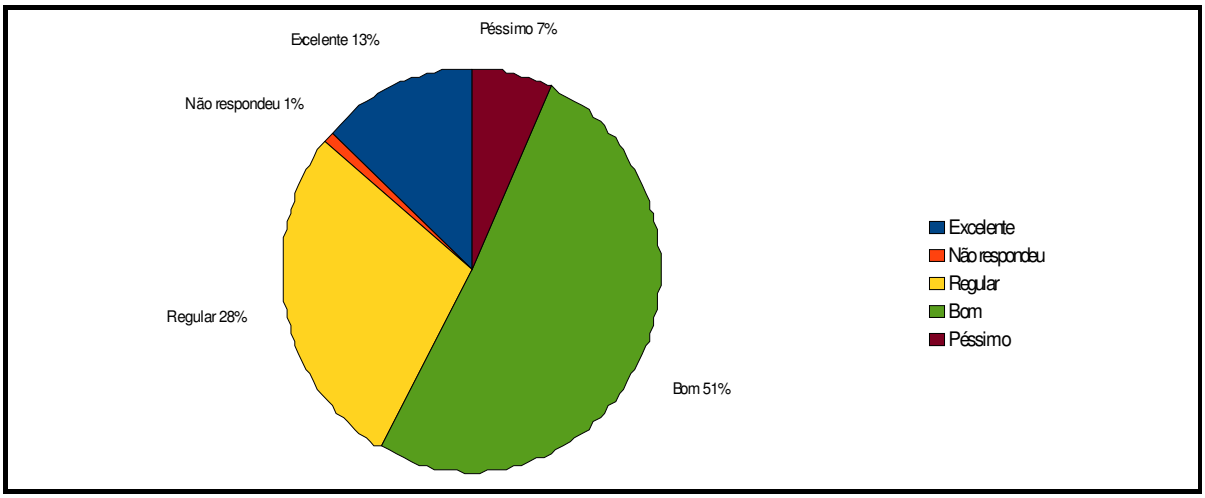


GRÁFICO 28 - Quanto ao horário do Tempo Integral, consideram-no:
Fonte: pesquisa realizada com alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em agosto de 2006.

Nessa questão, 81% dos alunos, de acordo com o gráfico 29, declararam que realmente consideram o turno integral capaz de melhorar o rendimento escolar. Afirmam que as oficinas auxiliam para ampliar ou fixar conhecimentos.

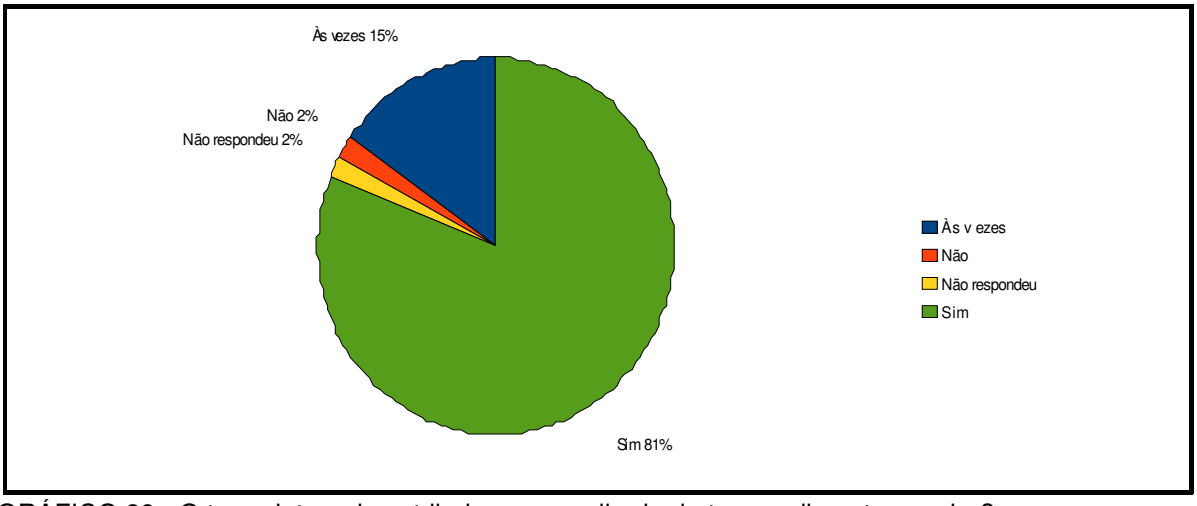


GRÁFICO 29 - O turno integral contribui para a melhoria de teu rendimento escolar?
Fonte: pesquisa realizada com alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em agosto de 2006.

Conforme os números que o gráfico 30 apresenta, não houve alunos que negassem a real oportunidade de ampliar, reforçar ou recuperar conhecimentos, possibilitada pelo turno integral.

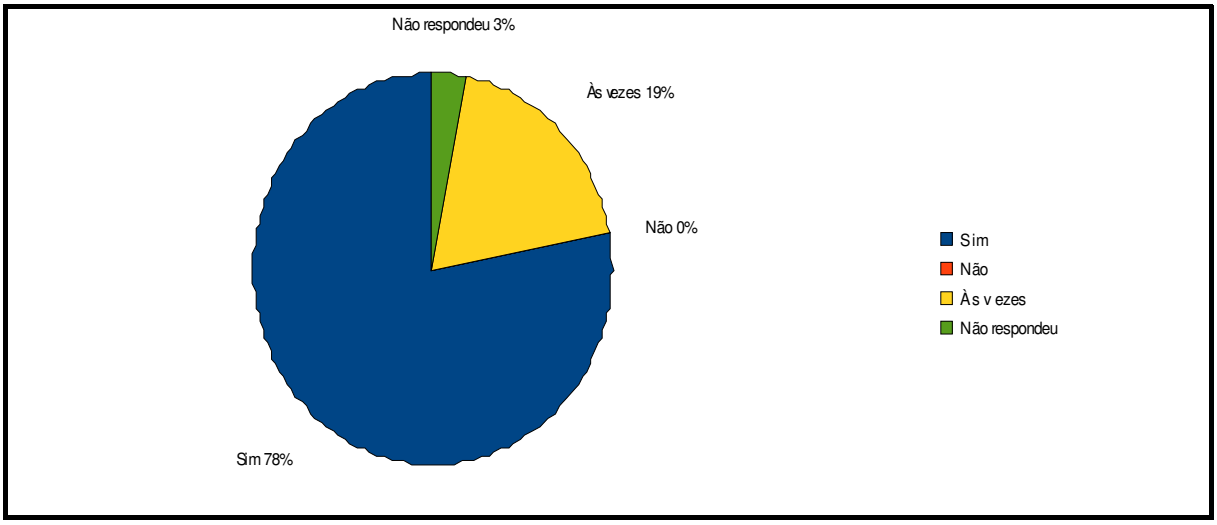


GRÁFICO 30 - Nas Oficinas de Aprendizagem por Série, são oportunizadas atividades para que tu reforces, recuperes e amplies os conhecimentos?
Fonte: pesquisa realizada com alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em agosto de 2006.

A grande maioria, de acordo com o gráfico 31, ou seja, 83% dos alunos, confirma que as oficinas desenvolvidas pela escola de tempo integral atingem o objetivo de aprender de forma divertida, pois eles gostam dos jogos, brincadeiras e

de trabalhar em grupo. Já 14% às vezes gostam e os 2% que não gostam justificam isso por não se identificarem com as atividades ou por elas serem repetitivas.

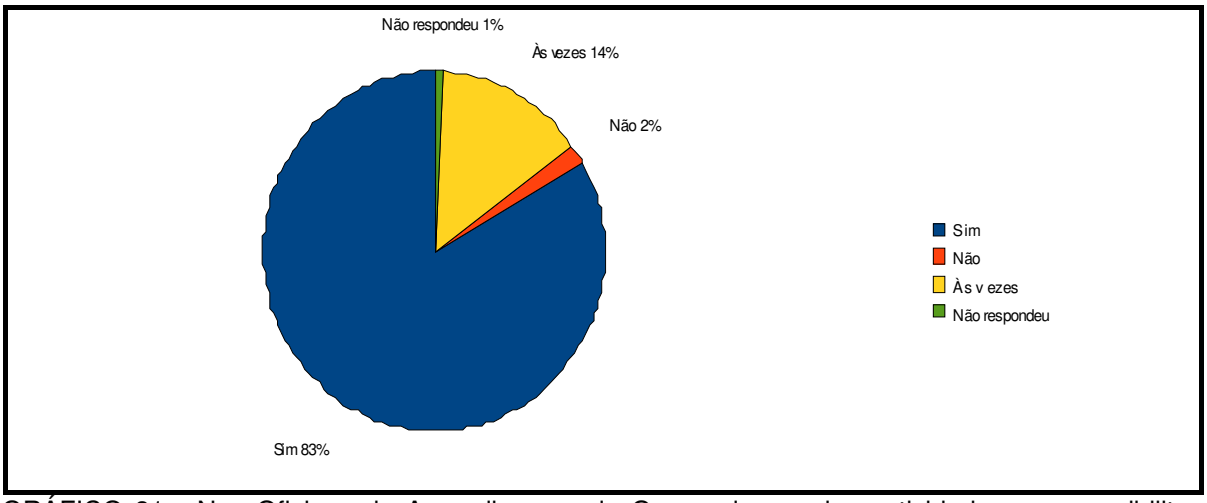


GRÁFICO 31 - Nas Oficinas de Aprendizagem de Grupo, desenvolves atividades que possibilitam aprendizagens significativas, com prazer e alegria?
Fonte: pesquisa realizada com alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em agosto de 2006.

O gráfico 32 confirma a percepção dos alunos sobre a contribuição que trazem as oficinas de aprendizagem. A grande maioria, 62%, acredita que a principal contribuição se dá no aumento do aprendizado escolar e da proximidade com novidades.

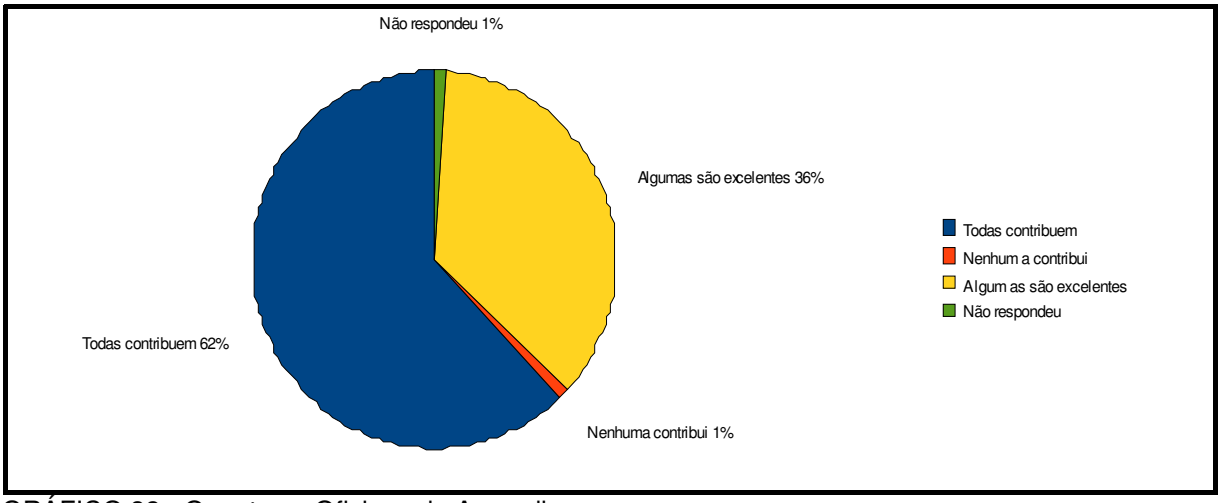


GRÁFICO 32 - Quanto as Oficinas de Aprendizagem:
Fonte: pesquisa realizada com alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em agosto de 2006.

Continuando a investigação sobre a percepção a respeito do projeto de tempo integral com os demais componentes da estrutura escolar, em 2006, a escola tinha 149 alunos matriculados, sendo que 62 residiam na sede de Arroio Grande, 78 na área rural e nove alunos do município de Herval.

Para se conhecer um pouco da realidade dos pais, um dos questionamentos realizados foi sobre o fato de seus filhos estudarem em escola de tempo integral. O comentário da maioria dos pais que residem no campo é que:

> Está bom, sabemos que fazem bastante trabalho, passam o dia ocupados, têm dança, teatro, futebol, são bem tratados, apresentam os trabalhos que fazem em outros lugares, no Município e no Estado. Por exemplo, a invernada na semana Farroupilha, a banda na Semana da Pátria, teatro, dança rítmica. Na cidade, participam das programações da prefeitura, como a FENAE[37]. Poderiam diminuir um pouco do jogo de futebol, pois chegam em casa assoalhados de tanto que jogam. (p3).

Um pai sugeriu que:

> Poderia ter mais trabalho sobre questões do campo, por exemplo, melar mel, tem nós aqui que fizemos esse trabalho, podíamos ir lá é dizer para os alunos como que se faz, ou trazer eles aqui. Olhar as caixas dos favos, os túneis, como se preparam as caixas, o que é melar. Também tem outros pais que devem também fazer isso, porque aqui fora a maioria consome o seu mel. Aqui em casa é diferente, porque a gente vende o mel para o comércio. Essa é uma prática que é feita no campo e que poderia preparar os alunos para trabalharem nessa área. (p1).

Também não desconsideram que os seus filhos deixam de ajudá-los em casa, contudo comentam que:

> Sabemos que estão na escola aprendendo, que isso vai ser bom para a vida deles. Não tivemos essa oportunidade, o que importa é que eles estão na escola, que inclusive passa o transporte que leva até a escola, no nosso tempo não tinha. O ensino na área rural está muito adiantado nisso. A gente faz um sacrifício para eles estudarem, porque é o que a gente tem pra deixar, que o que eles têm também não é deles é do sogro, do pai, um dia vai ser deles, mas até lá eles têm que se fazerem na vida. (p2).

Uma pequena parte dos pais entrevistados não concorda com o projeto, porque precisam dos seus filhos para ajudar nas lidas do campo. Eles afirmam que: “No começo falaram pra gente, quando vieram nos dizer que ia ter a escola de tempo integral, a criança iria passar o dia todo na escola, que seriam três dias na

[37] Festival Nativista Estudantil.

semana, depois ficou todos os dias da semana." Percebe-se que uma das preocupações dos pais quanto à colaboração dos filhos nas atividades rurais dá-se pela continuidade do trabalho deixado pela família e a outra, de acordo com o gráfico 33, mostra a baixa renda familiar, já que 55% recebem um salário mínimo.

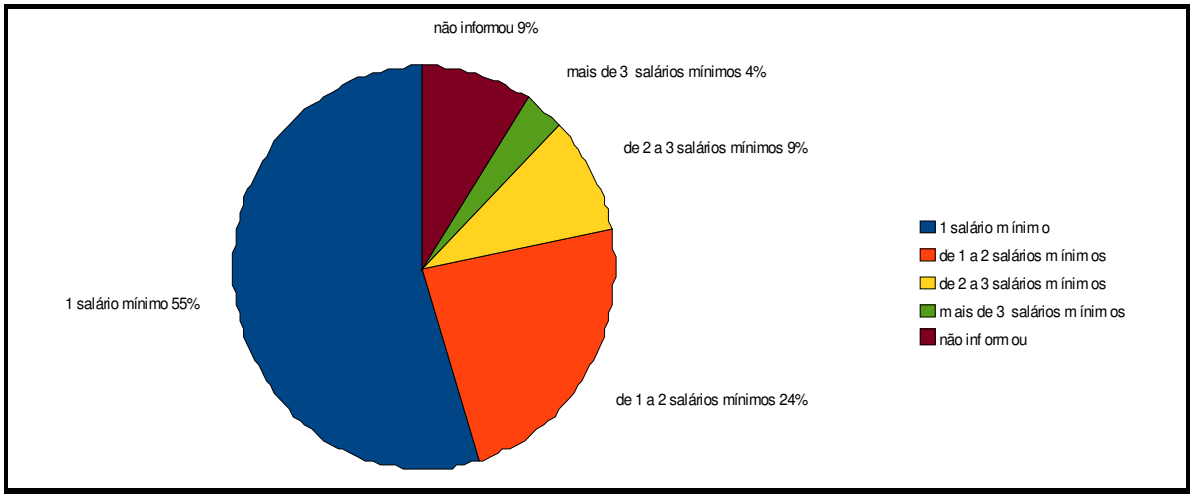


GRÁFICO 33 - Média da renda familiar
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Também um elemento que congrega o trabalho familiar são as despesas mensais com a família. O gráfico 34 apresenta diversos gastos, como 33,33% com alimentação, 23,91% com vestuário, 12,32% com saúde e o restante com necessidades diversas.

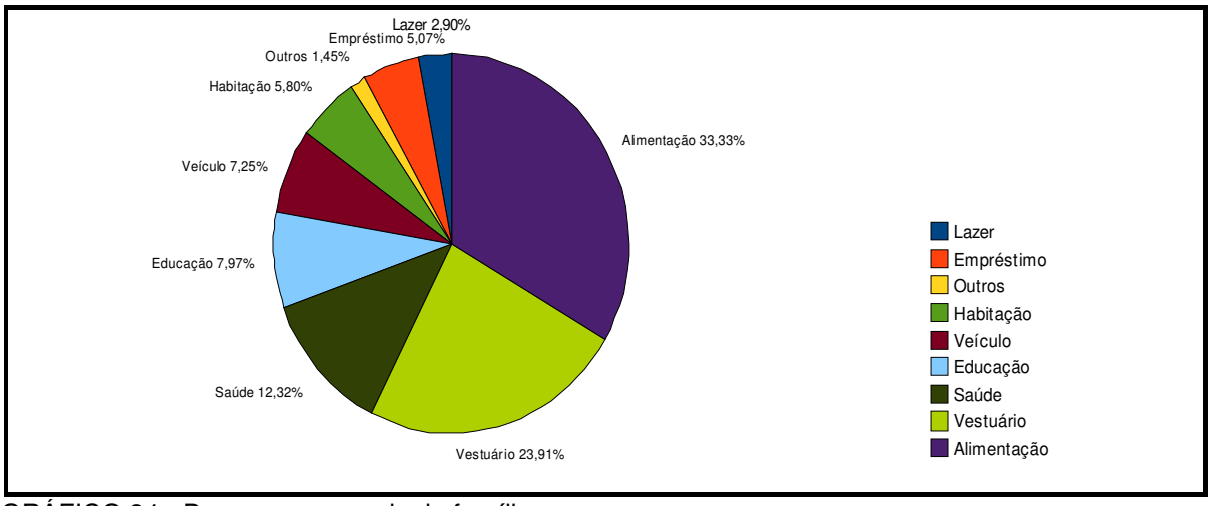


GRÁFICO 34 - Despesas mensais da família
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Na cidade, os pais entrevistados aprovam a idéia da implementação do turno integral. Segundo eles, é muito bem-vinda essa escola em que as crianças e jovens

ficam o dia todo. Sentem-se seguros com seus filhos na escola, valorizando o transporte, a alimentação e educação que estão tendo a oportunidade de receber.

A pesquisa realizada com as famílias para compreender a realidade das condições sócio-econômicas dos pais ratifica a entrevista. Uma mãe foi enfática em dizer que:

> Na cidade, a senhora sabe, eles têm problema de se perderem, entrar nos vícios, a droga, que está muito comum, quando não ficam incomodando os vizinhos com os sons numa altura. A gente não tem trabalho fixo, hoje trabalha num lugar e no outro dia noutro. Se sai de casa preocupada, porque não tem quem reparar por eles, mas a gente tem que sair, porque precisa-se trabalhar. Tendo essa escola como a gente tem, eles ficando lá, a gente sabe que estão cuidados. Eu preciso da escola. Digo para eles não me aprontarem por lá, porque senão ficamos de perna quebrada. Eles não vão ter o que vestir e comer, porque eles sabem que o pai deles tá pra fora trabalhando e ganha pouco, eu preciso ajuda ele, para dá as coisas pra eles mesmos. (m1).

Os gráficos 35 e 36 demonstram a necessidade dos pais buscarem uma formação acadêmica e proteção familiar para os seus filhos, enquanto estão em trabalho permanente ou temporário. O gráfico 35 aponta que 51% das mães trabalham em atividades do lar e 25% são domésticas.

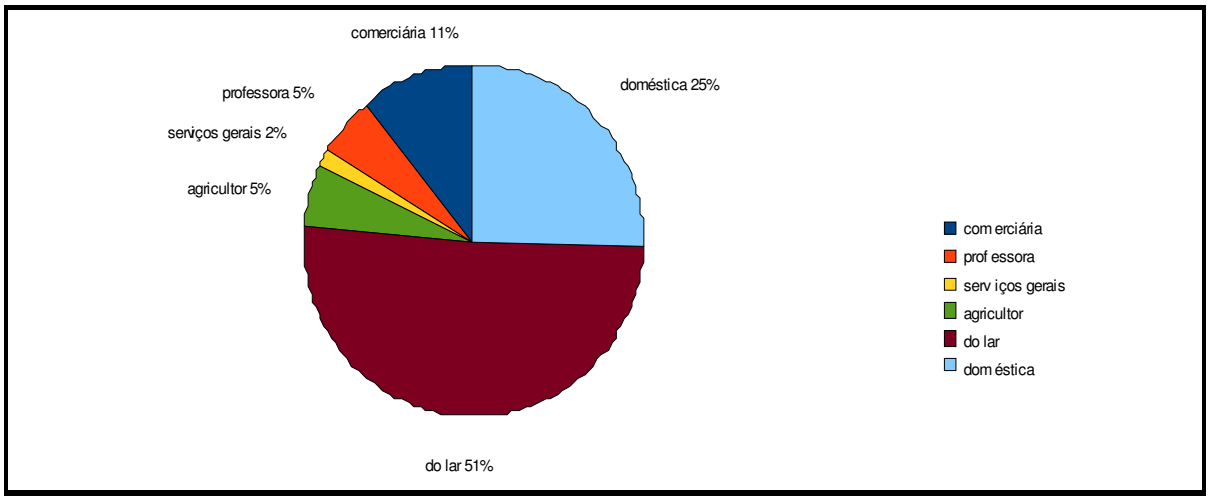


GRÁFICO 35 - Profissão da mãe
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

O gráfico 36 mostra que quando os pais não estão em casa, às vezes trabalhando ou à procura de emprego, 51% dos pais apontam que a escola de tempo integral é um meio de ajudá-los a solucionar o problema de as crianças ficarem sozinhas em casa.

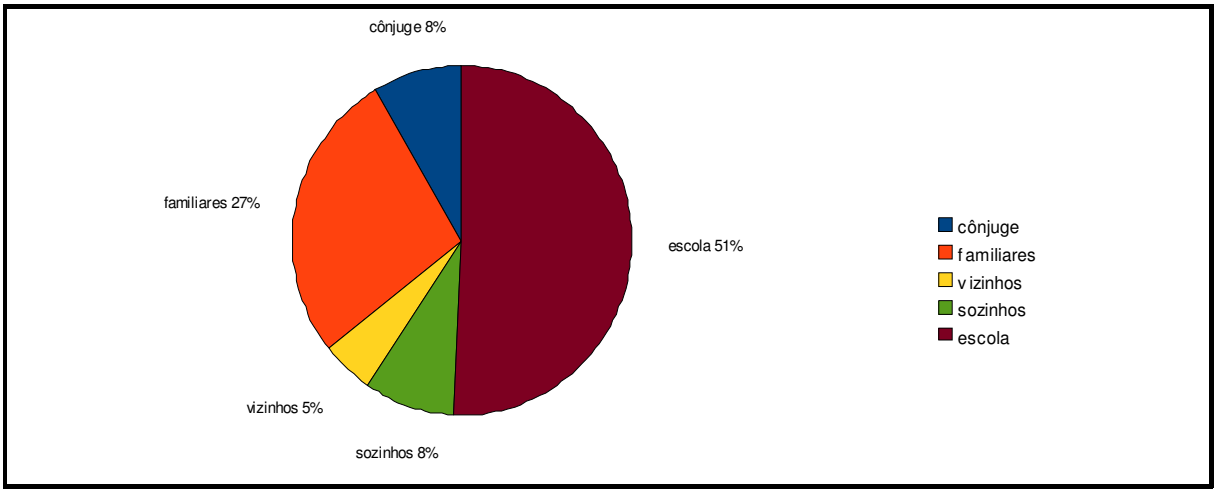


GRÁFICO 36 - Quando os pais/responsáveis não estão em casa, os filhos ficam com quem?
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman, em março de 2007.

Alguns pais localizados na zona rural possuem dúvidas quanto ao aproveitamento no aluno turno integral, pois sentem falta do filho em casa para auxiliar nos trabalhos do campo. Os dados apontados pelo gráfico 37 corroboram com o argumento acima, porque 38% têm como emprego a atividade rural.

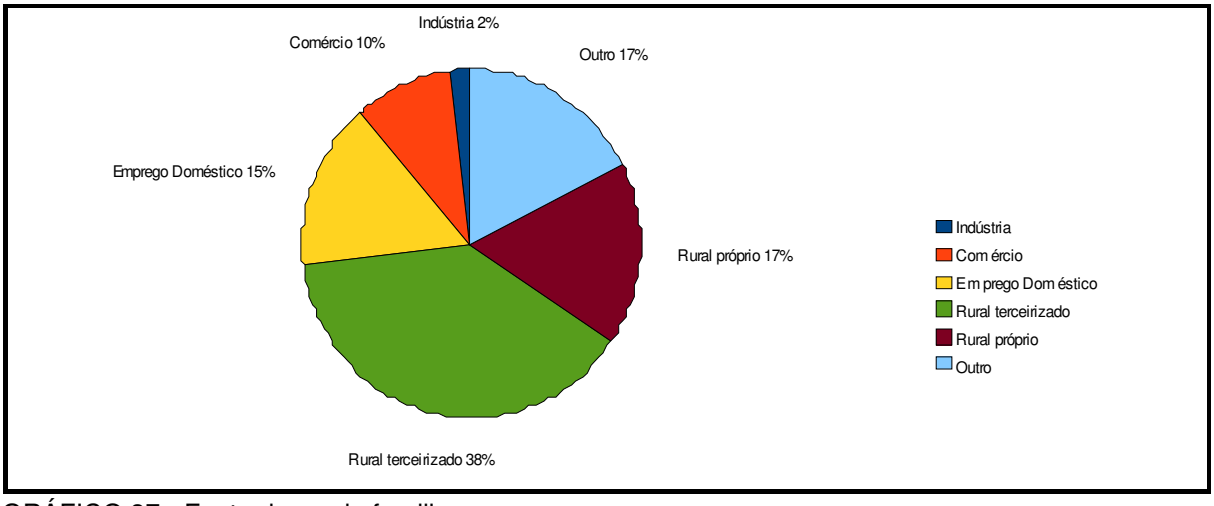


GRÁFICO 37 - Fonte da renda familiar
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da Escola Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Os depoimentos dos pais em conjunto com os dados acima expostos confirmam o relato das pesquisas de Paro (1988) e Mazzotti (1997) com relação ao

papel desempenhado pela escola de turno completo no Brasil. Quando todos os membros da família trabalham fora, deixar as crianças sob o cuidado de uma instituição educacional é visto positivamente pela família, porque ela não terá a preocupação da sua parte na formação da criança para a vida. Nessa circunstância, a escola está passando a assumir outros papéis fora da principal razão de sua existência - o papel *pedagógico*.

No mesmo período, conversou-se com os professores que são unânimes em colocar que concordam com o projeto, mas que o mesmo precisa ser reavaliado com amplitude, desde os títulos das oficinas, conteúdos, assiduidade, comprometimento dos alunos e analisar se o que eles estão fazendo enquanto professores está trazendo algum resultado para o aprendizado dos alunos. Alguns professores não percebem o valor e a relação prática dos trabalhos propostos em suas oficinas, questionando o que os alunos irão precisar fora dos muros da escola. Porém eles comentam que os alunos gostam das atividades realizadas, porque a família deles não tem muito que oferecer, portanto a escola supre.

Uma professora argumentou que a escola não pode ter reprovação, tem que se fazer reforço para eles recuperarem, mas

> a CRE tem que entender que o aluno que já está aqui na escola há mais tempo conseguiu assimilar o compromisso com o projeto, que não é só vir e ficar o dia inteiro, tem que haver participação, corresponder ao que for solicitado, mas aqueles que não estavam aqui e que chegaram este ano não estão adaptados ao nosso trabalho. A gente faz reforço até passar, mas às vezes não dá e a gente aprova porque pode ser má interpretada pela CRE, que o professor não tem didática, está ultrapassado, não sabe trabalhar na escola de tempo integral. (P3).

Os professores concordam com o tempo integral, mas como já estão trabalhando há quatro anos percebem que precisa haver uma reavaliação no projeto. Já se sentem seguros para reelaborar uma nova proposta, baseada na prática que vivenciam. Eles comentam que:

> Modificamos de ano para ano os nossos planos, mas percebemos que estão precisando de uma mudança maior, tem alguma coisa que não está dando certo, principalmente as oficinas que acabam com o mesmo enfoque. A gente precisa rever, porque vai faltar criatividade para incrementar as oficinas. De onde a gente vai tirar todos os dias coisas novas para apresentar e fazer com os alunos se sintam motivados a participarem?

A reelaboração do projeto de tempo integral tem sentido, porque a pesquisa confirma que a maior parte das famílias demonstradas pelo gráfico 38 possui mais de um filho e permite inferir que estas se sentem apoiadas pela escola no que se refere ao acompanhamento do desenvolvimento e da formação de seus filhos.

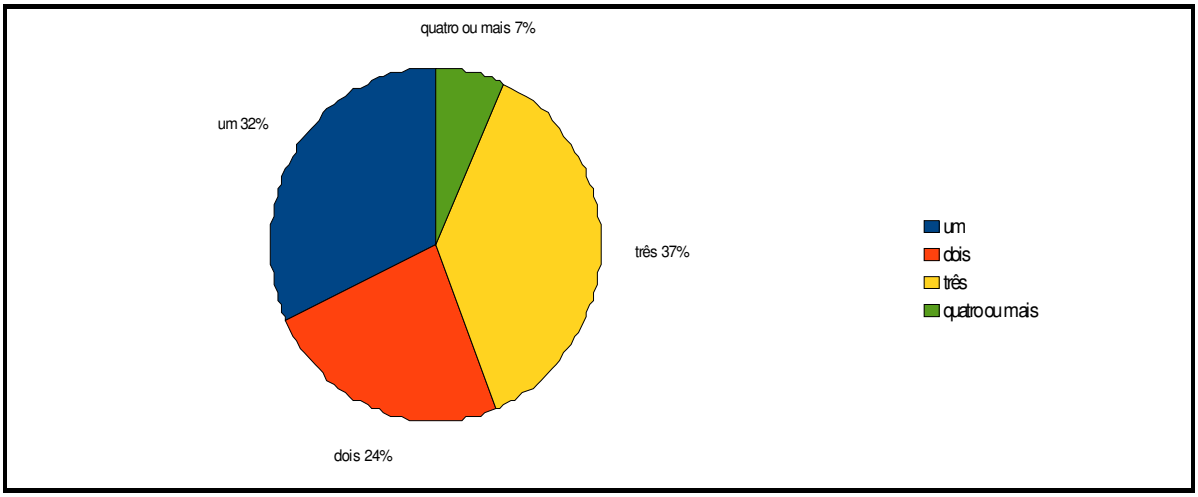


GRÁFICO 38 – Número de dependentes/filhos
Fonte: pesquisa realizada com pais de alunos da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em março de 2007.

Outro professor acrescentou que com a história do Turno Integral está chegando muito aluno da cidade.

> A maioria das crianças que estão vindo da cidade são crianças problema, já recorreram a várias escolas por causa da disciplina. As mães dizem: vão para lá, vocês passam o dia e não vêm para casa incomodar. Cada aluno que chega tem uma historinha. A escola está deixando aquela característica de escola rural. Quando eu cheguei aqui em 1999, 76% dos alunos eram rurais, eram crianças daqui, Pedreiras, Chasqueiro, Estiva. Hoje está bem mudado, até por causa do esvaziamento do rural e com essa história das vendas de terras para a Votorantin. (P4).

As argumentações da professora 4 confirmam-se através dos números que o gráfico 39 aponta. De um total de 149 alunos, 87 provém da cidade.

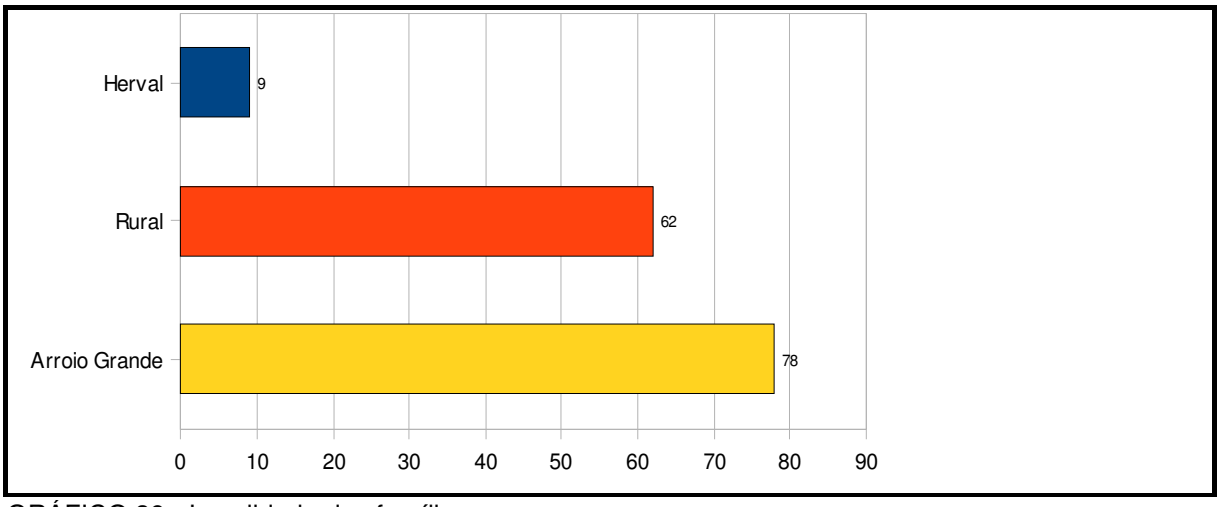


GRÁFICO 39 - Localidade das famílias
Fonte: informações obtidas na secretaria da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman em setembro de 2006.

Por fim, conversou-se com os funcionários sobre o trabalho que faziam para atender em dois turnos, servindo lanche e refeição. Argumentaram o seguinte:

> O tempo integral é bom para os alunos, dá outra vida para a comunidade, as crianças ficam mais motivadas, porque quem mora para fora tem muito trabalho para fazer nas casas, mas não se tem outra coisa quando se pára, fica tudo muito silêncio. Os jovens não gostam disso, sabendo que na cidade tem outras diversões. Assim as crianças não ficam sem terem outras diversões e não precisam sair daqui de fora. Aqui na escola nós estamos sempre envolvidos: almoço, janta ou café, comemorações e aniversário da cidade, dias das mães, dos pais, da escola, festa junina, semana da pátria, farroupilha, dia da criança e final de ano. Nas festas que não são aqui na escola, as que os alunos se apresentam fora daqui sempre se faz lanche e se leva. Tudo isso faz com que os alunos se sintam felizes. (F1 e 2).

No cotidiano da escola, a educação de *tempo integral* e *educação integral* à luz dos referenciais teóricos são comumente entendidas com o mesmo sentido, porém elas diferenciam-se na prática, porque o enfoque ideológico influência na política de educação, que o Estado objetiva realizar. Uma educação integral visa a uma formação *omnilateral*[38]*,* ou seja, dilatar o ideário de uma formação unitária, universal e democrática. O homem, mediante o processo teórico-prático, enquanto ser social, constrói o conhecimento da realidade, da natureza, do conhecimento e de

[38] Formação omnilateral dos seres humanos pelo desenvolvimento e amadurecimento de suas capacidades criativas, práticas e teóricas. O trabalho manual combinado com o trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1981).

si. Dessa forma, prepara o aluno para o mundo da vida e do trabalho, para a cidadania efetiva.

Enquanto o tempo integral trabalha com uma *visão unidimensional do mercado,* a função da escola se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais da reprodução capitalista, mas também na zona de condições técnicas, administrativas, políticas, "que permitem ao capital 'pinçar', de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo." (GIANOTTI, 1983).

Na análise do documento da Secretaria de Educação do RS e do projeto político-pedagógico da escola no desenvolvimento das atividades para formalização do tempo integral, percebe-se que as oficinas de aprendizagem por grupo de 5ª a 8ª série com a oficina de sustentabilidade no campo e de meio ambiente, e de 1ª a 4ª série de meio ambiente sustentável, atendidas no turno da tarde, têm seu planejamento próprio de conteúdos (ANEXO D). As observações indicam que há mais envolvimento com a teoria do que com a prática, inclusive já comentados no item da Educação Rural. Os conteúdos foram organizados pelos professores em conjunto com a coordenação pedagógica. A ED2 comentou que as oficinas de meio ambiente e sustentabilidade precisam ser reavaliadas, para que elas possam realmente atender a uma proposta de educação do campo.

O projeto político-pedagógico da escola precisa estar em permanente avaliação da sua prática pedagógica, para que haja uma inter-relação entre os conteúdos e as atividades do turno da manhã com os da tarde e vice-versa. Apesar de todas as atividades desenvolvidas e apresentadas pela escola terem grande reconhecimento, não se percebe um atendimento interdisciplinar aos interesses do trabalhador do campo e da cidade.

A escola que interessa à classe trabalhadora é aquela que ensina matemática, português, história e outras disciplinas de forma capaz e organicamente vinculada ao movimento, sendo capaz de criar condições para que "os diferentes segmentos de trabalhadores estruturem uma consciência de classe e venham a se constituir não apenas numa classe em si, mas numa classe para si, e se fortaleçam enquanto tal na luta pela concretização de seus interesses." (FRIGOTTO, 2001, p. 200).

O projeto de tempo integral que é executado pela escola está calcado num sistema que leva a organizar-se para um cumprimento dos requisitos do projeto

elaborado pela SEE, a fim de que seja renovado a cada ano. O Estado, enquanto gestor econômico e político do capital monopolista em seu conjunto, determina que prioridades vão ser desenvolvidas no próximo ano. Ao avaliar-se, muitas vezes acontecem cortes de verbas e nisso pode estar o projeto de tempo integral. Acabar com os dois turnos causará impacto nos rendimentos salariais dos professores e funcionários, que não terão a convocação e difícil acesso, além da nomeação.

Devido a compromissos que, indiretamente, exigem uma resposta, são solicitadas inúmeras apresentações dos trabalhos realizados nas oficinas de aprendizagem por grupo (ANEXO H), em diversos eventos do Estado/RS, representando a CRE e esta a SEE, por exemplo, a EXPOINTER (Exposição Internacional de Animais). O município de Arroio Grande, através da Secretaria de Educação Municipal, recebe inúmeros prêmios e troféus pela qualidade das apresentações artísticas e os trabalhos de pintura, artesanato, que, por sua vez, também representam os professores. Nesse momento, os próprios professores costumam dizer que:

> Vivemos, dormimos a escola, porque chegamos em casa, mal comemos e já vamos planejar, porque temos que ter atividades para a manhã e a tarde do outro dia. Nós viramos redondo, não paramos nunca. E quando chegamos à escola já começamos direto, não tem tempo para arrumar nada, porque temos os horários preenchidos. Não dá para deixar nada para fazermos na escola. E muitas vezes os alunos não levam em consideração, porque tem dias que eles dão um cansaço. A gente tem que estar sempre vigiando, nas pegadas deles.

O tempo integral também exige dupla jornada de professores, para isso os mesmos têm uma nomeação e mais uma convocação de vinte horas, para que a escola possa formalizar oito horas diárias de trabalho.

Nas entrevistas, conversas informais em momentos de integração, de ônibus, nos locais de apresentações artísticas, o elemento que causa um olhar diferenciado para a escola é o fato de ser de tempo integral, as crianças estarem o dia todo na escola. Quanto ao fato de *ser rural* não se percebeu nenhum impacto, como também a escola ser solicitada para apresentar práticas que desenvolve com relação à horta, tratamento com gado, ovelhas, porcos.

A preocupação da comunidade local e da parte urbana com o tempo integral é que as crianças estão cuidadas, fora da rua, enquanto os pais trabalham ou

procuram emprego, elas não ficam soltas na rua provocando desordem, porque não há quem cuide delas em casa, porque costumavam ficar com aquele que é mais velho no turno inverso da sua aula. Enfim, a escola de tempo integral satisfaz uma série de problemas que podem trazer preocupações aos pais e ao próprio município. Isso é pensamento não só do Prefeito Municipal como também da Promotoria Pública.

Outro aspecto que se deve pontuar é que a escola, sendo de tempo integral, não deve ser confundida com uma educação integral. Em momento algum foi comentado pelos professores, alunos, pais e funcionários um trabalho voltado para uma educação que tenha por base um envolvimento total do ser humano com o conhecimento, sendo tratado *omnilateralmente*. Essa questão ficou clara durante o estudo a respeito do projeto político-pedagógico. O mesmo foi construído pela equipe diretiva e mais tarde foi passado para os professores para construírem o currículo, os conteúdos programáticos.

Vê-se que um dos objetivos específicos do projeto político-pedagógico da escola associada ao tempo integral é manter os educandos com atividades. Dessa forma, o projeto de tempo integral determina como atuar. As oficinas indicadas pela SEE são leitura e produção de textos e raciocínio matemático. Nesse contexto, vê-se que ele possui lacunas na interligação com uma educação do campo, quando tem como um dos seus princípios pedagógicos o planejamento participativo, surgindo das bases a construção dos conteúdos, priorizando as questões culturais e valorizando a comunidade.

Os professores comentam que não conseguem fazer um trabalho mais adequado à realidade do campo, porque trocam de atividades duas, três vezes ao dia. Não é só fazer um trabalho diferente, precisa-se transmitir, problematizar situações diferenciadas, há uma solicitação muito grande física e mental do professor. Ele não possui um turno de folga, nunca tem espaço vazio. Quando isso acontece, sempre surge algo que precisa ser feito, seja pela própria escola ou solicitação da CRE. Baseadas no plano das escolas de tempo integral do estado, as oficinas deveriam ser realizadas por outros professores, não deveriam ser os mesmos do ensino formal. O projeto maior da SEE contempla o professor do ensino formal e o oficineiro.

As observações do dia-a-dia dos professores da E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman ratificam as argumentações de Sá (1986) sobre a divisão do trabalho e as

mudanças na organização produtiva do mesmo dentro da empresa capitalista da educação ou da comunicação, bem como a função tecnológica de subordinação da escola ao mercado capitalista.

Os professores estão envolvidos com os alunos aproximadamente durante dez horas diárias, contando do trajeto à escola ao retorno às suas residências. Na primeira hora da manhã, cuidando-os no ônibus, depois quando chegam à escola reparam para que eles não se pisem. Em seguida, vão direto para o refeitório para ajudar a servir o primeiro lanche da manhã das 07h30min às 07h50min. Conforme as conduções vão chegando, as agentes educacionais de alimentação vão servindo os educandos e depois os professores os encaminham para a aula. Na aula, organizam os alunos em sala e começam a trabalhar o planejado. Na metade da manhã às 10h20min, soa o sinal, outro lanche, os professores ajudam a servi-los e organizá-los no refeitório, os discentes sentam-se para merendar e antes de sair arrumam a louça num lugar já pré-determinado para que ela seja posteriormente lavada. Ao mesmo tempo é horário do recreio. Os alunos comem ligeiro para poderem sair e brincar, correr, escutar música. Voltam para a aula e por volta das 12h10min dá o sinal de encerramento do turno da manhã. Novamente outro grupo de professores vai para o refeitório ajudar a servir o almoço das crianças e dos jovens. Termina o almoço e, no espaço de uma hora para *descanso*, os professores necessitam atentar para a movimentação das crianças, pois não existe um funcionário específico para cuidar delas. Logo, eles ficam observando o que elas estão fazendo - brincando, namorando, dançando - pois existe um espaço muito grande no entorno da escola.

Às 13h dá sinal para começar o segundo turno, que são as oficinas de grupo e de aprendizagem. Por volta das 14h40min, os professores envolvem-se em distribuir o lanche, depois às 16h30min ouve-se o sinal de encerramento, é hora dos alunos entrarem nos ônibus e retornarem para suas casas. O ônibus que vem para a cidade tem um grande número de alunos, às vezes os professores precisam fazer algumas interferências, porque ocorrem alguns desentendimentos. Chegam de volta à cidade dentro de trinta minutos. Outros que vão para o interior da zona rural levam de uma a duas horas.

Essa prática confirma a visão de Sá (1986), o qual coloca que a divisão social do trabalho e as mudanças na organização produtiva do mesmo dentro da empresa capitalista da educação, bem como a função tecnológica de subordinação da escola

ao mercado capitalista são indicadores usados para apontar o processo de mudança das relações de produção no interior do aparelho escolar.

Quando o capital se apropria da exploração do trabalho docente, os professores não dominarão o saber que transmitem e a cooperação no processo de trabalho entre os mesmos não será estimulada. Isso os tornará independentes e individualizados, cada qual percorrerá solitariamente todos os momentos do processo de trabalho, determinados pela tecnologia. O resultado principal dessa mudança é a separação entre o produto e o processo de produção, ou seja, alguém planeja e outro executa o conhecimento que deve ser desenvolvido em aula.

Dessa maneira, o capital acumular-se-á de modo crescente, mas para isso dependerá da ampliação da jornada de trabalho e do número de alunos. Esse processo caracteriza uma subordinação formal do trabalho docente ao capital. Nas falas dos professores, fica evidente que às vezes sentem-se sós. Eles desabafam dizendo que “as pessoas são individualizadas, cada um fica para si e deixa o outro que se arrume por si só.”

No tocante às relações no ambiente escolar, estas merecem ser repensadas e reformuladas. Isso compreende não apenas a execução dos dispositivos institucionais já existentes, embora, por vezes, pouco desenvolvidos – como os conselhos, os grêmios, as reuniões de planejamento e reuniões com os pais –, como também repensar e reformular as relações no ambiente escolar, o que implica esforço e desejo coletivo, principalmente daqueles que detêm posições de poder na instituição. (PARO, 1988; LEONARDOS, 1991).

A Secretaria de Educação do Estado, representada pela Coordenadora das escolas de tempo integral do RS e os Coordenadores da 5ª Coordenadoria Regional (2006 e 2008), vê a educação integral como um elemento muito rico para o desenvolvimento das crianças, na qualidade de formação e a diminuição da evasão escolar, devido a não reprovação.

Cabem aqui novamente as considerações de Sá (1986), nem sempre a evasão escolar dá-se pelo professor não trabalhar com uma metodologia adequada à realidade do aluno, ou os alunos não serem interessados. Isso pode até ocorrer, mas não se pode esquecer da concepção tecnicista em educação, através da parcelarização do conhecimento que vigora na legislação educacional do ensino brasileiro. A postura metodológica cai em meras constatações empíricas do real,

gerou tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1982).

O Projeto Escola de Tempo Integral do Governo do Estado Rio Grande do Sul, no item Características dos Espaços, ao se dirigir à setorização dos espaços recomenda que:

> [...] nas áreas de uso comum será dada ênfase aos aspectos lúdicos, criativos, estabelecendo vínculo de proximidade com o mundo de convivência da criança. Nas áreas específicas, a ênfase será dada à *iniciação ao trabalho*, com vistas a preparar a criança para sua posterior entrada no *mercado de trabalho diversificado*. No caso das duas últimas séries, poderá ser estabelecido convênio com a *iniciativa privada* da comunidade ou próxima à mesma, bem como com empresas prestadoras de serviço. (DIEF/DP/SE, 2004, p. 13).

Vários autores concordam que é crescente a tendência à extensão da escolaridade por demanda do mercado de trabalho, pois, por um lado, o aumento do nível de qualificação é exigido e, por outro, há o aumento progressivo do desemprego. Também reconhecem que, nos países do chamado Primeiro Mundo, as funções escolares já são tradicionalmente mais amplas, implicando um horário escolar que varia de seis a oito horas diárias, incluindo atividades de cultura, esporte e lazer. (PARO, 1988; CAVALIERI, 2002; COELHO; CAVALIERI, 2002).

A colocação reforça o que diversos autores, como Gentili (1995), Ribeiro (1999) e Frigotto (2001) vêm alertando sobre o discurso neoliberal da defesa da educação como via de acesso à modernidade, como elemento aglutinador das principais tendências que tomam corpo no cenário da educação: defesa da prioridade das questões de qualidade do ensino sobre aspectos referentes à quantidade da oferta escolar; terceirização da gestão educacional, ou a retomada da privatização sob novas bases; ênfase nos meios como a educação é gerenciada em detrimento de seus fins e natureza e descentralização da gestão em oposição à centralização.

Vê-se, portanto, que a escola tem um compromisso maior com a exigüidade do projeto de tempo integral. Percebe-se que ela tem dificuldades em elaborar uma proposta pedagógica que operacionalize as Diretrizes Operacionais de uma Educação Básica do Campo convergindo com objetivos dos movimentos sociais organizados, porque há uma dualidade de projetos num mesmo espaço. De um

lado, uma proposta progressista com um viés social, construída pelos movimentos sociais do campo e, de outro, um projeto elaborado pelas contingências de uma sociedade capitalista, ou seja, uma pedagogia liberal[39]. (LIBÂNEO, 1985, 2003).

O projeto de tempo integral pode vir a colaborar com a ampliação dos conhecimentos e habilidades do jovem rural, apoiar os movimentos sociais e auxiliar na sustentabilidade do homem do campo, contudo, caberá um alinhamento às necessidades da comunidade a que atende. Dentro do tempo integral, deverão estar inseridas atividades que fomentem a possibilidade da continuidade da família rural através de um ensino potencializador capaz de acompanhar a evolução capitalista sem ser absorvido por ela.

3.4 Contribuições da pesquisa

À medida que a entrevistadora se envolvia no processo de visitas, observações e entrevistas, ocorreram momentos em que ela foi solicitada pela comunidade escolar a socializar conhecimentos sobre interdisciplinaridade, avaliação, temas agrários, planejamento participativo e escolar, reuniões pedagógicas, importância da problematização na construção do conhecimento e outros.

Também ocorreram reuniões sobre a importância das atividades agrícolas permearem o Currículo por Atividade; a formação de um Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres com a participação da comunidade escolar; a participação da EMATER local para subsidiar experiências relevantes ao dia-a-dia do campo, tanto para alunos como para pais.

Durante o processo da pesquisa, uma professora sentiu-se influenciada a aprofundar sua prática pedagógica e cursou pós-graduação/especialização em Gestão escolar pela UNIPAMPA. Ela apresentou como trabalho de conclusão de curso um artigo com o título *Escola do Campo x Escola de Tempo Integral: será que*

[39] "[...] liberal não tem o sentido de avançado, democrático, aberto, como costuma ser usado. A doutrina liberal apareceu como justificação do sistema capitalista, que ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes." (LIBÂNEO, 1985, p. 21).

essa parceria dá certo?. Após a conclusão do seu trabalho, ela começou a freqüentar uma disciplina especial no Mestrado da FaE.

Ocorreram participações em reuniões com a Promotora, Prefeito do município e Coordenador da 5º CRE a respeito do transporte escolar. O debate que se instaurou sobre essa questão foi de que o transporte seria somente para alunos que moram na zona rural, ficando os demais - alunos da cidade – sem acesso a ele. A pesquisa pôde fundamentar que a origem da maioria dos alunos era do campo e que por necessidade de trabalho os pais vieram para a cidade, mas ao final da semana e nas férias eles retornavam ao rural, para visitar seus parentes. Sendo assim, mantinham uma relação bastante estreita com o campo. Outros continuaram tendo uma relação direta com o campo, porque o pai trabalhava em fazendas com gado ou plantação de arroz ou soja e a mãe, para aumentar a renda da família, fazia serviços domésticos na cidade e, por esse motivo os filhos estavam na cidade em sua companhia. Também havia crianças que por diversos motivos passaram a serem cuidadas por membros de famílias que moravam na zona urbana. Enfim, em virtude das ponderações as autoridades do município e do estado liberaram o transporte para a escola, sem a preocupação de o aluno ser da cidade ou do rural.

Finalmente, a pesquisa, questionando as origens do local onde residem os alunos, proporcionou que tanto alunos como professores organizassem atividades que demonstrassem a história do local, por exemplo, Pedreiras, Airosa Galvão, Chasqueiro, Estiva e Mauá.

4 CONCLUSÃO

Ao concluir-se o trabalho, pensa-se não ter chegado ao seu término, pois a pesquisa em Educação do Campo é um tema novo, que tem mais ou menos dez anos de debates. As pesquisas começaram posteriormente, propiciando um compromisso em continuar a conhecer e socializar um saber que, historicamente, foi apropriado e expropriado pelo modo de produção capitalista. As políticas educacionais resultantes desse sistema também negaram à população do campo o significado das políticas sociais e econômicas trazidas pelas legislações.

A apresentação dos resultados das observações, entrevistas e análise dos documentos que se estabeleceram entre os pesquisados e as questões teóricas sobre a escola pesquisada traz um olhar reflexivo sobre o pensamento de Freire (1996). O autor comenta que “a escola se distanciou tanto das transformações que ocorrem na vida do homem, que acabou ficando desnecessária aos alunos, porque o ensino tornou-se obsoleto. Hoje não se faz mais isso. Não é pondo os alunos numa sala como uma chocadeira que se ensina. Uma vez que a natureza pode ensinar, por que não vamos a ela?” (FREIRE, 1996, p. 6).

Com base nos procedimentos metodológicos adotados para investigar as questões norteadoras e analisar os dados coletados através das categorias de análise, como projeto político-pedagógico, educação rural/campo e educação integral/tempo integral, verificou-se que a E. E. E. F Cândida Silveira Haubman não desenvolve uma proposta pedagógica para o campo. Isso implica na inexistência de uma metodologia formativa, na qual o homem que trabalha no meio rural, incluindo o docente, participe dos planejamentos, da execução e da avaliação da educação, os quais deveriam ser realizados na comunidade.

Reuniu-se e procurou-se interpretar o pensamento de inúmeros teóricos, ouviu-se e refletiu-se a respeito das falas dos professores que estão em sala de aula, na coordenação pedagógica, supervisão escolar e direção, além de funcionários, pais e alunos. No entanto, todo esse quadro desafiou a teoria e a prática. Criou-se um consenso ao redor de idéias que começavam sempre mais a ter um sentido para a comunidade escolar sobre como a escola pode desenvolver um trabalho voltado para melhor qualificar o aluno que está no campo. De modo que, mesmo que ele tenha que sair para continuar os seus estudos, possa querer voltar para as suas origens, trabalhar com a terra.

Quanto ao projeto político-pedagógico, não há um diagnóstico participativo sobre a realidade onde está inserida a escola para determinar as necessidades da comunidade, como as educacionais e produtivas da zona do entorno da mesma, posteriormente socializando com pais, alunos, funcionários e professores os resultados. É importante conhecer o espaço como o local onde acontecem ações, reações e conflitos, porque a "História não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social." (SANTOS, 1977, p. 83). Dessa forma, a escola *do* e *no* campo deve superar o paradigma do capitalismo agrário e desafiar-se a trabalhar com o paradigma da questão agrária. (FERNANDES, 2005). A não participação dos pais no ensino de técnicas de cultivo e preparo do solo não acrescenta os valores da terra para que as experiências sejam adequadas aos conteúdos, a fim de que os alunos sintam-se comprometidos com o desenvolvimento econômico da zona rural e orgulhem-se das suas origens.

Quando não há inserção da comunidade, não se requer que a mesma assuma a ação educativa como própria, interferindo na gestão escolar, no planejamento, comprometendo todos os integrantes na sua execução e, até acompanhando práticas educativas ou mesmo ministrando aulas e programas na escola. Se houver essa inserção, surgirão demandas que diversificarão as atividades agropecuárias na busca de outras formas de geração de renda e emprego.

Outro dado que a pesquisa demonstra é que a grade curricular não tem uma concepção de ação educativa como um processo no qual gradativamente o homem possa atingir uma compreensão mais crítica da realidade, para transformá-la e passar a ser um agente e beneficiário do desenvolvimento, vinculando a atividade econômica e a social. Dessa forma, percebe-se a necessidade de a aprendizagem

produzir-se nas ações que sustentem a idéia de que a escola deve formar o aluno para desenvolver papéis sociais, ao invés de adaptar-se às normas e valores capitalistas. A escola deve adequar-se às questões do campo, a fim de não mascarar as desigualdades de condições e oportunidades existentes na sociedade, deixando o currículo de ser ora conservador, ora renovado.

Por sua vez, os conteúdos não demonstram embasamento no cotidiano dos educandos, para que estes consigam assimilar e ampliar seus conhecimentos, construindo o saber local e global. Não há uma tendência questionadora e problematizadora que busque analisar o relacionamento entre o homem e o meio, bem como as relações entre os homens, visando às transformações não mais em algo alienígena para os filhos dos agricultores, nem eles em alienígenas para a escola. Para isso, precisa-se compreendê-la como um espaço onde o conhecimento a ser trabalhado consiga ter início nas coisas simples, naquilo que os alunos já conhecem, até chegar aos conhecimentos mais complexos, importantes para as suas vidas, mas dotados de sentido próximo e real.

Dentre os princípios norteadores do projeto político-pedagógico, não ocorrem reuniões pedagógicas, pois as mesmas ficam a critério do tempo que sobra devido ao acúmulo de trabalhos a serem cumpridos pelas exigências burocráticas e um sistema de avaliação das atividades dos programas de educação, a fim de redefinir os conteúdos curriculares.

A formação continuada dos professores não é realizada a partir de um diagnóstico que identifique as situações e problemas apresentados pelas contingências do campo. Os docentes que atuam na escola desenvolvem uma prática assimilada da cultura urbana. O próprio curso normal e magistério que os preparou encaminhou um saber homogêneo para todas as culturas, promovendo uma prática educativa descolada do contexto rural, devido à falta de uma formação adequada a um processo de ensino-aprendizagem que valorize o saber construído pelas bases, valorizando o desenvolvimento humano. Não é articulada uma proposta que se contraponha à prática do capital, a qual é passar o conhecimento e não construir, mostrar a quantidade de trabalhos que são feitos e não avaliar a qualidade destes na formação do aluno para o seu futuro numa sociedade que não tem trabalho.

Essa realidade é constada ao verificar-se que o corpo docente pesquisado deveria ter encaminhado uma proposta pedagógica adequada às necessidades da

área rural, independente da lei ou de orientação da Secretaria de Educação do Estado. Necessitaria fazer parte da formação os seguintes questionamentos: como educador (a) que projeto político-pedagógico tenho para a sociedade, busco ensinar de acordo com as demandas das necessidades sociais?

A falta de autonomia e conscientização deve-se ao fato de que a educação brasileira foi marcada por uma pedagogia liberal desde a primeira LDBEN/1946, a qual ainda se faz presente. No capitalismo agrário, as questões sociais, como a educação, são resolvidas pelas políticas públicas que o próprio capital demanda, enquanto o paradigma da questão agrária busca resgatar a formação de uma sociedade pela participação daqueles que nela vivem e fazem a história acontecer. Dessa forma, em vez do produtor familiar trabalhar com a divisão social do trabalho, ele passará a ser o protagonista das suas necessidades, formalizando iniciativas que atenderão não só ao local, mas ao espaço geográfico como um todo.

A escola vivencia uma dualidade de projetos contraditórios. De um lado, desafia-se a construir uma estrutura curricular adequada à educação do campo. Apesar de esforçar-se para desenvolver um ensino que se aproxime das propostas pedagógicas veiculadas pelos movimentos sociais, pelos estudiosos e pesquisadores em educação do campo, ela faz adaptações, não alterando a sua estrutura político-pedagógica. Porque não há princípios metodológicos para operacionalizar o sistema formal e não-formal de educação rural, diretrizes curriculares para esse sistema de ensino fundamentado por uma política pública da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

As Diretrizes Operacionais do Ensino Básico das Escolas do Campo/2002 ainda não foram implantadas nas escolas. Os professores da escola são unânimes em comentar que não chegou nenhuma ordem de trabalho com orientações para fazerem um estudo sobre o que conclamam os artigos e, após, elaborar um projeto que encaminhe novos desafios de acordo com as Diretrizes.

A educação do campo deve ter compromisso com a informação e a troca de experiências entre pessoas de todos os níveis e de todas as idades. O desenvolvimento rural sustentável não pode ser uma promessa, nem uma proposta pensada e administrada apenas por alguns. O desafio deve ser de todos, já que a lógica da sustentabilidade é sistêmica e o comprometimento coletivo com os seus objetivos é a garantia para a reprodução qualitativa das comunidades e, por conseqüência, para a existência da humanidade.

Por outro lado, o projeto de Escola de Tempo Integral, estando regulamentado pelo governo do Estado desde 2004, absorve o máximo de tempo do professor, não oportunizando espaço para este refletir e elaborar propostas adequadas aos objetivos de uma educação do campo. Essa metodologia possibilita, de certa forma, aos professores ficarem presos a didáticas instrucionistas. À medida que aumenta o tempo do professor na escola, a prática torna-se repassadora de instrução devido ao ajuste de horário. (DEMO, 2007).

Na realidade, a escola desempenha o papel de tempo integral, há um ativismo de ações para atender às exigências do projeto. Assim, ela fica limitada às questões quantitativas, ou seja, fazer diversidades de trabalho, demonstrando a capacidade de criar oportunidades e, ao mesmo tempo, preencher o tempo dos alunos.

Aos olhos dos pais, dos governantes e dos representantes das coordenadorias e secretarias de ensino que observam os alunos apresentar-se no município, estado e fora do mesmo, representando a escola, esse ativismo parece positivo. Essa situação consolida e amplia a necessidade de a escola ser de tempo integral

Dessa forma, não há uma mudança qualitativa no papel social da escola, porque para melhorar significativamente a aprendizagem do aluno, o desafio maior está em cuidar do educador. A escola de tempo integral funciona melhor com professor de tempo integral, não para dar mais aula, mas estudando mais, para conseguir fazer o aluno aprender melhor, através da integração entre o ensino formal (manhã) e as oficinas pedagógicas (tarde) formalizando um trabalho interdisciplinar. (DEMO, 2007). Para isso faz-se necessária a formação de uma tríade básica para uma educação dialógica, como lembra Freire (1996) - participação, reflexão e ação, e conseqüentemente, uma educação integral.

Os projetos – tempo integral e educação do campo – precisam trabalhar interdisciplinarmente, mas isso não acontece. Apesar de as práticas de sala de aula, das amostras de trabalhos e das falas dos professores serem atualizadas e promissoras de avanço, como se pode ver pelos anexos, os quais demonstram uma qualidade nas visualizações dos trabalhos, o sistema de ensino capitalista ainda é reforçado. O que é comprovado pela análise do plano de ação desenvolvido pela escola com os planos de estudo e o projeto político pedagógico, demonstrando que há uma contradição.

Esse fato e outras constatações a seguir, naturalmente comprometem a formação pedagógica adequada ao ensino do campo, como a falta de uma política salarial. O salário dos professores é baixo, não suprindo as necessidades humanas. Isso faz com que eles busquem dobrar a carga horária para obterem um salário a mais para somar ao orçamento da família e se possível investir em uma educação continuada. Dessa forma, vêem a escola rural como uma opção para aumentarem a renda familiar, pois o difícil acesso lhes proporciona uma convocação ou contrato para trabalharem à tarde pelo tempo integral além da nomeação que se refere ao ensino pela manhã, o formal. Esse fato contribui para distanciar um trabalho de qualidade, devido à sobrecarga de tarefas.

A ausência de política pública para o transporte escolar, que garanta o acesso de ir e vir para quem freqüenta a escola do campo, causa prejuízo para o início do ano letivo e, conseqüentemente, o cumprimento do calendário escolar, já que o mesmo não combina com o anuário agrícola.

Verificou-se também que os professores responsáveis pela educação rural da CRE, que orientam as escolas, não possuem nenhuma habilitação nesse sentido e alguns até comentam: “eu não sei nada de educação do campo, estou aprendendo.” As professoras responsáveis não possuem uma noção de realidade através de contatos freqüentes com a comunidade escolar. Não se está comentando só o conhecer a sistemática administrativa e pedagógica da escola, mas sim o dia-a-dia da sala de aula.

Um elemento importante nesse contexto são as Seções da Secretaria de Educação do Estado que coordenam a educação do campo e as escolas de tempo integral. Apesar de ambas coordenadoras estarem no mesmo ambiente e atenderem à mesma escola, as orientações são diferenciadas e descoladas entre si. Elas deveriam desenvolver uma prática interdisciplinar entre as seções.

Outro dado que a pesquisa aponta é a necessidade de uma política pública federal, ou seja, uma lei de diretrizes e bases que regule a educação do campo, levando os estados e municípios a integrarem-se ao sistema federal da mesma forma como é regularizado o ensino urbano. As Diretrizes Operacionais de Educação Básica do Campo/2002 ficam a critério do projeto político-partidário dos governantes, sejam municipais ou estaduais. Estes muitas vezes delimitam a política educacional conforme sua ideologia e não aquela que já vem sendo pautada por diversos pensadores em educação. Os profissionais que assumem, de acordo com a

indicação, chegam novos na realidade, ocasionando descontinuidade no trabalho que já vinha sendo realizado, por ocasião das trocas de governos. Nesse sentido, a educação não é considerada como algo social numa visão participativa e coletiva, conforme as citações de Paulo Freire ao longo do trabalho.

Portanto, melhorar o modelo de escola existente seria trabalhar com mais práxis para diminuir o crescimento da desigualdade social. Faz-se necessário que haja uma compreensão mais intensa por todos aqueles que estão ligados à educação em termos gerais, como os responsáveis, desde os secretários até os coordenadores, sejam eles municipais, estaduais e federais. Necessita-se de uma política pública de educação não só para o campo, mas também para a cidade, porque o processo ensino-aprendizagem sem uma reorientação na estrutura de base nas escolas permanecerá receptivo e mecânico. Com a repetição contínua de atividades, mesmo que diversificadas na sua aparência e não nas relações que permeiam o conteúdo, o processo garante a assimilação e não a autonomia no ato de pensar. Dessa forma, a educação continuará a serviço do mercado e do capital.

A partir desse contexto, infere-se que a escola pesquisada encontra-se no modelo de uma educação rural e não uma educação *do* e *no* campo, pelo que já foi exposto neste estudo. Ela atende a uma estrutura capitalista que através das legislações se encarrega de disseminar através de normas, encontros de formação continuada as intenções de uma educação liberal, conforme o histórico da educação rural/campo apresentado na revisão bibliográfica, impondo a escola como deve se gerenciar. O projeto de escola do campo possui uma proposta diferenciada, porque advém das lutas daqueles que foram marginalizados pela estrutura sócio-econômica e política do capital. A proposta de educação é criada pelos movimentos sociais organizados do campo, para construir não o novo, mas o que sempre foi de direito do ser humano - viver socialmente.

A realidade concreta, o cotidiano, o meio de todas as relações pessoais, interpessoais, subjetivas, sociais, culturais e produtivas devem servir e funcionar como um meio de oxigenação necessário à manutenção da vida da própria escola. Só assim ela garantirá sua existência e o compromisso com uma educação voltada para a vida, para o desenvolvimento integrado e sustentável das comunidades.

Sob essa ótica, é necessário partir do elemento concreto de estudo – o próprio ambiente – até se chegar aos conceitos e às interpretações abstratas. No decorrer desse percurso, devem-se fazer questionamentos, análises e avaliações,

traçando um plano de ação e atuação sobre ele, um projeto, portanto, baseado no uso moderado dos recursos naturais, que cumpra com as metas condizentes com o que se está chamando de desenvolvimento sustentável para as comunidades rurais.

A conquista da cidadania é ao mesmo tempo ponto de partida e chegada e a ela deve-se somar a valorização das tradições culturais. Somente assim se estará construindo uma sociedade realmente alicerçada em base sustentável, possibilitando uma ação verdadeiramente concretizada no presente para de fato garantir-se o futuro das gerações vindouras.

É importante que se compreenda até que ponto a educação pode contribuir com a formação de uma nova mentalidade e para a mudança de atitudes frente ao uso racional e responsável dos recursos naturais disponíveis.

A mobilização, o envolvimento e a participação não podem ficar apenas nos discursos políticos ou nos documentos oficiais e mesmo nas Conferências de Educação do Campo. Elas, por sua vez, devem servir como espaço de debate, garantia da pluralidade e da diversidade de idéias daqueles que estão na luta por um modelo de educação comprometido com os povos que habitam e trabalham no campo. Essa educação deverá ser resultante também da insurgência, da luta diária e cotidiana que cada um empreende pela diminuição das diferenças entre as classes sociais brasileira.

Sendo assim, para que a E. E. E. F. Cândida Silveira Haubman possa atender a essas exigências, precisa resignificar historicamente os conteúdos e as práticas pedagógicas de todos os componentes curriculares. Não é possível dar atenção ao que cada projeto solicita sem ocorrer uma inter-relação entre eles, um sistema de avaliação das atividades e o aproveitamento dos alunos e da comunidade escolar.

Ao finalizar-se momentaneamente esta pesquisa, ressalta-se que as ponderações apontadas a respeito dos professores ao longo deste trabalho acontecem, porque são eles que fazem o dia-a-dia da escola. Por isso, em momento algum, as considerações pretendem culpabilizá-los pelo trabalho que desenvolvem. A maneira como agem é conseqüência de um sistema de ensino descomprometido com a formação de uma cidadania humanizante. Ao contrário, qualquer profissional que trabalha nessa área passa por diversas dificuldades semelhantes às vivenciadas pelos professores entrevistados.

Também se reconhece que a formação acadêmica dos professores é resultado de uma política educacional imprimida pelas legislações que

historicamente empreenderam no país transformações essenciais necessárias à adequação do sistema educacional à ordem econômico-social capitalista. Os educadores, por sua vez, receberam uma formação limitada, estão submetidos a condições de trabalho, muitas vezes, desumanas. Além disso, falta um salário digno com as exigências dos seres humanos. Os gestores das escolas e das universidades também vêm de uma formação que deixa a desejar. O planejamento nas escolas e nas universidades é visto, muitas vezes, mais como uma tarefa a cumprir, do que como um referencial orientador e capaz de subsidiar avaliações e replanejamentos; o pouco tempo dos encontros de reflexão nas escolas e nas universidades é usado mais para banalidades do que a fim de provocar o confronto de idéias, para reflexão da prática à luz da teoria e da teoria à luz da prática, para resignificar e qualificar ambas.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Educação formal e os desafios para a formação de uma nova geração de agricultores**. Artigo apresentado no XLI CONGRESSO DA SOBER - Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural. Juiz de Fora, MG, 27 a 30 julho de 2003.

_____. Educação e empreendedorismo no campo. **Marco social** nº 7, p. 32-39. Agosto 2005.

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: **Reconstruindo a agricultura:** idéias na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

_____. **A construção social de uma nova agricultura:** tecnologia agrícola e movimentos sociais no sul do Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

ALVES, José Matias. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto: Asa, 1992.

ALVES, Rubem A. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1993.

ANDRADE, Márcia Regina de O. O MST e a educação: a perspectiva da construção de um novo homem e de continuidade do Movimento. In: STÉDILE, João P. (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. São Paulo: Vozes, 1997.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ARROYO, Miguel G. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa. nº 65, p. 3-10, 1988.

_____. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. **Formação de educadores e educadoras do campo**. Brasília: MEC, 2004.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2)

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BAKUNIN, Mikhail et al. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979b.

BANKS, J. A. The Canon Debate, Knowledge, Construction, and Multicultural Education. Educacional Researcher. vol. 22, nº 5, junho-julho. p. 4-14. In: SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BATISTA, Francisca Maria C. **Educação rural:** das experiências à política pública. NEAD. Série Debates e Ação. vol. 2. Brasília: Abaré, 2003.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social:** fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2007.

BERBEL, Neusi A. Navas (org.). **Metodologia da problematização:** experiências com questões de ensino superior. Londrina: UEL, 1998.

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Clases, códigos y control. vol. 4 Mardi. Morata – Fundácion paidéia,1993.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BOGDAN R.; BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução às teorias e métodos. Porto: Porto, 1994.

BORDENAVE, J. D. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos)

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. (org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Qualitymark; DUNYA, 1998.

_____. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (Org.). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1, 3 de Abril de 2002. (Coleção por uma educação do campo, nº 4).

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios. Brasília: Inep/MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

BRUM, ARGEMIRO J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. Rio Janeiro: Vozes, 1991.

BURBULES, Nicholas. Uma teoria do poder em educação. In: **Educação e realidade.** Porto Alegre 12 (2): 19-36 jul/dez,1987.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. (coord.) **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.

_____. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMACENO, Maria Nobre (coords). **Educação e escola do campo no campo**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

_____. **Para entender a educação do Estado no meio rural**: traços de uma trajetória, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.com.br/salto> Acesso em: dezembro de 2006.

CALDART, Roseli Salete. **Escola pública popular:** uma proposta para o meio rural. Porto Alegre: Encontro Estadual de Educação do CPERGS, 1995. (Mimeo)

_____. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação básica do campo**, nº 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra:** escola é mais do que escola. São Paulo: Vozes, 2000.

_____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli S.; SCHWAAB, B. A educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: GORGEN, Sérgio; STÉDILE, João P. (orgs). **Assentamentos a resposta econômica da reforma agrária**. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

CAMARGO, Euzohas Jose de C. **Estudo de problemas brasileiros**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1979.

CANUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

CARVALHO, Martha M. Chagas de. Notas para a reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 66, Fundação Carlos Chagas, 1988.

CASTRO, Ramon P. **A questão do trabalho**. São Carlos: USCar,1988.

CAUME, D. J. **A agricultura familiar no Estado de Goiás**. Goiânia. UFG, 1997.

CAVALIERI, Ana Maria. **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. 1996. Tese de Doutorado. FE/UFRJ.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. In. **Revista educação & sociedade**. Campinas, nº 81, dezembro/2002.

CHAVES, Miriam W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia M. C. da C.; CAVALIERE, Ana M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral.** São Paulo: Vozes, 2002.

CHAYANOV A. V. **La organización de la unidad econômica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CHILDE, Gordon. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan, 1981.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CHONCHOL, J. **Paysans a venir – les socités rurales du tiers monde**. Paris: La Decouvert, 1986.

COELHO, Ligia M. C. Costa; CAVALIERE, Ana M. V. (orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. **Política social y economia del trabajo**: alternativas a la política neoliberal para la ciudad. Madrid. Miño y Dávila, 1999.

CORNBLETH, Catherine. Para além do currículo oculto. In: **Teoria e educação** nº 5. Porto Alegre, Pannonica, 1992.

CRUZ, Armando. **Sem-escola, sem-terra**: para uma sociologia da expropriação simbólica. Pelotas: UFPel, 1996.

CUNHA, Luiz A.; GÓES. Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

CUNHA, M. Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1991.

DAMASCENO, Maria N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jaques; DAMACENO, Maria Nobre (coords). **Educação e escola do campo no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas, Papirus, 1994.

_____. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **A nova LDB:** ranços e avanços. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DENZIN, N. **The research act**. New York, MCGraw Hill, 1978.

DOMMANGET, Maurice. **Los grandes socalistas y la educación**. Madri: Frágua, 1972.

DOMINGOS, Ana Maria et al. **A teoria da Bernstein em sociologia da educação.** Lisboa, Fundação Calouste Gulbekian, 1985.

DURSTON, John. **Gestion comunitária de La Escuela Rural - lecciones de seis experiência internacionales**. DEAL: Santiago de Chile, 1999.

EHLERS, E. **Agricultura sustentável:** origens e perspectivas de um novo paradigma. Guaíba: Agropecuária, 1999.

Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). **Leitura da paisagem no município de Arroio Grande,** 1997. (Mimeo)

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista:** as funções da previdência e da assistência sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

FERNANDES, B. Mançano. **MST**: formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: **A educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 4).

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. São Paulo: Unicamp, 2005.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FIORI, Ernani Maria. **Educação e política.** Textos escolhidos. vol. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FLECK, L. F. **Educação e desenvolvimento sustentável**. Palestra apresentada na II Conferência Estadual Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Governo do Estado do RS, Porto Alegre, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. A função social do ensino técnico agrícola**. Educação & sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, p. 22, 28-55, dez.1985.

FREIRE, Madalena, GROSSI, Esther P. (org.) et al. **Paixão de aprender.** Petrópolis: Vozes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. In: TORRES, Carlos Alberto (org.). **A práxis educativa em Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho dágua, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Extensão e comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação e realidade**. Porto Alegre, 18 (2): p. 63-72, jul/dez. 1993.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995a.

_____. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUNDEP. **Coragem de educar:** uma nova proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo na educação.** Porto Alegre: UFRGS, 1995.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico.** São Paulo: Vozes, 1999.

GARCIA, Jr. A. R. **Terra de trabalho**: trabalho familiar de pequenos produtores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Regina Leite. A educação numa plataforma de economia solidária. In: **Proposta**. nº 74, Rio de Janeiro: FSE, set/nov. p. 42-57, 1997.

_____. **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, A violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. São Paulo: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neolibe-ralismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

GIANOTT, J. A. Formas de sociabilidade capitalista. In: **Trabalho e reflexão**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GOODMAN, D.; BUTTEL, F. H. Class,state, technology and international food regimes: na introdution to recenttrendes in the sociology and political economy of agriculture. **Sociologia ruralis**. Assen. vol. 29, nº 2,1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRILO, Theodoro Antonio. **A terra tolhida**: escola rural em área de população familiar. Dissertação de Mestrado. Ribeirão Preto, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "Barão de Mauá." 1978.

GRITTI, Silvana M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUANZIROLI, Carlos et al. **Agricultura familiar e reforma agrária no século XXI.** Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Vigilância, punição e depressão escolar**. São Paulo: Papirus, 1985.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla. Origem, evolução e perspectivas do desenvolvimento sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander (Org.). **Reconstruindo a agricultura.** Porto Alegre: UFRGS, 1998.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

HOIRA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação curricular e educação integral**. 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc.> Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.

JEAN, B. A. A Forma social da agricultura familiar contemporânea: sobrevivência ou criação da economia moderna**.** In: **Cadernos de sociologia**. Porto Alegre, PPGS/UFRGS, vol. 6, p. 51-75, 1994.

KAUTSKY, K. **A questão agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KHUN, T. **La estructura de las revoluciones científicas**. Madrid: FCE, 1995.

KOLLING, Edgar J.; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Livro 1. Brasília: UNB, 1999.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. (orgs). **A educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 4)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1998.

LEFF, Henrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e política educacional. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITURA DA PAISAGEM NO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE. Coordenadoria regional da Zona Sul. Escritório municipal da Emater. Estudo de situação do município. Arroio Grande/RS,1997.

LENIN, V. I. **O programa agrário da social-democracia na primeira revolução russa de 1905-1907.** São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

_____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. Tradução José Paulo Netto. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LEONARDOS, Ana Cristina. Comparação entre as propostas educacionais de um CIEP e de uma escola convencional. In: **O desafio da escola básica:** qualidade e eqüidade, Revista do IPEA nº 132. Brasília: IPEA, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Arlindo P. et al. **Administração da unidade de produção familiar**: modalidade de trabalho com agricultores. Ijuí: Unijuí, 2001.

LOMBARDI, José, C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LUCAS, Rosa Elane Antória. **Escola e sociedade, a questão agrária e a educação:** um estudo de caso em escolas que atendem crianças de assentamentos, 1999. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social e Econômico) MD/UCPel. Pelotas.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MACHADO, Antonio Bento. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. In: **Educação em revista** nº 9. Belo Horizonte, jul.1989, p. 27-31.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? In: **ANDE**: Revista da Associação Nacional de Educação, nº 3, 1981.

Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, mai./ago.,1984.

MARQUES, Mário Osório. **Do associativismo à consciência de classe**. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. **A formação do profissional da educação**. Ijui: Unijui, 1992.

MARTINS, José. **Os camponeses e a política no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Entrevista ao boletim do Fundescola**, nº 53, Ano VI, 2003.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **O capital**: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, vol. 2,1988.

_____. O 18 Brumário de Luis Bonaparte. In: **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária.** Campinas, SP: mai./ago. 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã – capítulo primeiro. In: **Obras escolhidas**. Tomo I. Lisboa & Moscovo: Avante & Progresso, 1982. p. 4-75.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. **Formação humana e capacitação.** São Paulo: Vozes, 2000.

MAZZOTTI, A. **Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores**. Relatório de Pesquisa para CNPq, 1997. (Datilog)

MENDRAS, H. **La fin desa paysans**. Paris: Lib. Armand. Colin, 1970.

MIGNOT, Ana Cristina. **CIEP:** alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação? 1988. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. PUC: Rio de Janeiro.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MOLINA, Mônica. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimentos Sustentável) UNB.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORISSAWA, Mitsul. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MORIYÓN, Félix Garcia. (Org.) **Educação libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NÓVOA, Antonio. (Org.) Formação de professores e profissão docente. In: **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo capitalista de produção e agricultura.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: **Revista terra livre** nº 22. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.

OLIVEIRA, Carlos Alberto. **CIEP:** modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PAIVA, Vanilda. Que política educacional queremos? **Educação e Sociedade**, nº 21, 1985.

PARO, Vitor. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. In: V. Paro (org). **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Avaliações acadêmicas da escola de tempo integral. In: **O desafio da escola básica**: qualidade e eqüidade. Brasília: IPEA nº 132, 1991.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso et al. **Trabalho, formação e currículo**. Para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica G. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, João Bosco. Percepções da população rural sobre a escola. In: **Meio rural e educação.** Notas de Seminários. Rio de Janeiro: ACHAMÉ/ANPEd/CNPq, 1981.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Carta de compromissos e desafios. Luziânia/GO, 27 a 30 de julho de 1998.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **A nova sociedade**. Porto: Rés, s.d.

RAZETO, Luis. Economia da solidariedade e organização popular. In: GADOTTI, Moacir; GUTÉRREZ, Francisco (Org.). **Educação comunitária e economia popular**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 34-58.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Trajetória da concepção de educação liberal:** alguns traçados. Cadernos de Educação (9). Pelotas: Faced/UFPel, ago./dez. p. 155-184, 1999.

_____. É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade "sem trabalho"? In: **Revista da UCPel**. vol. 8, nº 1. Pelotas: Educat, p. 50-28, jan./jun.,1999b.

_____. Trabalho cooperativo no MST e ensino fundamental rural: desafios à educação básica. In: **Revista brasileira de educação**. nº 17. Campinas: São Paulo. mai./ago., 2001, p. 20-39.

_____. **Formação cooperativa e educação escolar**: realidades que se complementam ou se contrapõem? Faculdade de Educação. UFRGS, 2002. (Mimeo)

RODRIGUES, Marlene. **Cartilhas da dominação**. Paraná: UFPR, 1991.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação do Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

SÁ, Nicanor P. **O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, mai./1986. p. 20-29.

_____. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SACCO dos ANJOS, F. **Agricultura familiar em transformação:** os colonos-operários de Massaranduba (SC). Pelotas: EGUFPEL, 1995.

_____. **Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no Sul do Brasil.** Pelotas: EGUFPEL, 2003.

SACHS, Ignacy. **Desenvolvimento includente, sustentável sustentado**. Rio de Janeiro: Garamond Ltda, 2004.

SACRISTAN, J. Gimeno; GOMES, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Milton. **Sociedade e espaço:** a formação social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 54, junho 1977.

_____. **Metamorfose do espaço habitado:** fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Por uma geografia nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

SCHMIDT, Claudia J. **Sociedade, natureza e desenvolvimento sustentável**: uma abordagem preliminar. Porto Alegre: PPG/UFRGS, 1995. (Datilog.)

SCHNEIDER, José Odelso. **Democracia, participação e autonomia cooperativa**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

SEVERINO, Antonio J. O diretor e o cotidiano na Escola. In: **Idéias** (12). São Paulo: FDE, 1992.

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês:** conceituações e desconceituações. O velho e o novo de uma discussão marxista. Estudos CEBRAP: São Paulo, 1980.

_____. **El marx tardio Y la via tusa:** Marx y la periferia del capitalismo. Madrid: Editorial Revolucion. S. A. L.,1990.

SILVA, Armando C. **Geografia e lugar social**. São Paulo: Contexto, 1991.

SILVA, Claiton M. da. Discursos sobre a juventude rural participante de Clubes 4-S (1959-1977). In: **Esboços.** Dossiê Corpo e História, UFSC, 2001, p.143-156.

SILVA, Eurides B. (Org.). **A educação básica pós-LDB.** São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, J. Graziano da. **O que é questão agrária.** São Paulo**:** Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos)

_____. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: Unicamp, 1996.

_____. **Tecnologia e agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

SILVA, H. da. Alguns comentários sobre o destino do campesinato em Marx. In: **Revista rural**, Brasília, jan./mar., 1986.

SILVA, Maria do S. **Os saberes do professorado rural:** construídos na vida, na lida e na formação. 2000. Dissertação (Mestrado) UFPE, Recife.

SILVA, R. I. T. da. **A escola primária rural**. Porto Alegre: Globo, 1970.

SILVEIRA, Ricardo de Jesus. Os movimentos sociais. In: TOMAZI, Nelson Dácio .(coord.). **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 1993.

SINGER, Paul. Economia solidária: geração de renda e alternativas ao liberalismo. In: **Proposta**, nº 72, Rio de Janeiro: FASE, mar./maio, p. 06-13. 1997.

_____. **Globalização e desemprego:** diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 1998.

SOARES, Edla de Araújo L. Relatora da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CEE/CNE. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação, 2001.

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

STÉDILE, João Pedro (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

TEDESCO, João Carlos. **Terra, trabalho e família:** racionalidade produtiva e ethos camponês. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1977.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEMPOS: uma revista em nossa história. Arroio Grande (RS). Março/2004.

THERRIEN, Jacques. A Professora Rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da Escola no Campo. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 2003.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, M. Nobre. (coords.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOURRAINE, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.

TURNES, Valério. As bases de uma estratégia que busque gerar protagonismo e desenvolvimento local sustentável. In **Marco social**: educação e empreendedorismo no campo. Instituto Souza Cruz. Educação para o Desenvolvimento Humano Sustentável. vol. 07 nº 01/2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento – plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**: elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, M. Helena (Org.). **Escola fundamental:** currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma. P. A.; CARVALHO, M. Helena S. O. A formação de profissionais da educação. In: MEC. **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica.** Brasília, 1994.

VEIGA, J. E. da. **A face rural do desenvolvimento**: natureza, território e agricultura. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

_____. **Desenvolvimento sustentável:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Garmond, 2005.

VERGOPOULOS, K.; AMIN, S. **A questão agrária e o capitalismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

XAVIER, Maria E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil:** a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961*).* São Paulo: Papirus, 1990.

_____. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar)

WADA, Haruki. **Marx y la Rusia revolucionaria**. Madrid: Editorial Revolucion. S.A.L., 1990.

WANDERLEY, M. N. B. **Em busca da modernidade social:** uma homenagem a Alexander Von Chayanov. Campinas: UNICAMP, 1989.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, J. C. (Org.) **Agricultura familiar**: realidades e perspectivas. Passo Fundo: Universitária, 1999.

WHITAKER, Dulce C. A.; ANTUNIASSI, Maria H. R. **Escola pública localizada na zona rural**: contribuição para a sua reestruturação. São Paulo: FDE/CERU, 1992.

ANEXOS

ANEXO A - DIRETRIZES OPERACIONAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO/2002

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação		**UF:** DF
ASSUNTO: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo		
RELATORA: Edla de Araújo Lira Soares		
PROCESSO N.º:		
PARECER N.º: 36/2001	**COLEGIADO:** CEB	**APROVADO EM:** 04.12.2001

I – RELATÓRIO

> Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade ...
> (Wiliams Raymond , 1989).

A Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei n° 9394/96 – LDB, elaborou diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção.

Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva.

A respeito, o pronunciamento das entidades presentes no Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável foi no sentido de se considerar o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada.

Assim sendo, entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões. Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG's e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Proposição Pertinente?

Esta cova em que estás,
com palmos medida,
É a conta menor que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
é a parte que te cabe,
deste latifúndio.
Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida.
É uma cova grande
para teu pouco defunto,
Mas estarás mais ancho
que estavas no mundo
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo.
É uma cova grande
para tua carne pouca,
Mas à terra dada
não se abre a boca.
(Morte e Vida Severina, João Cabral de Melo Neto)

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial, ancorava-se nos princípios da Contra–Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Esse modelo que atendia os interesses da Metrópole sobreviveu, no Brasil, se não no seu todo, em boa parte, após a expulsão dos Jesuítas – 1759, mantendo-se a perspectiva do ensino voltado para as humanidades e as letras.

Na primeira Constituição, jurada a 25 de março, apenas dois dispositivos, os incisos XXXII e XXXIII do art.179, trataram da educação escolar. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária, e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

> *Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:*
>
> *XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.*
>
> *XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes.*

A Carta Magna de 1891 também silenciou a respeito da educação rural, restringindo-se, no artigo 72, parágrafos 6 e 24, respectivamente, à garantia da laicidade e à liberdade do ensino nas escolas públicas.

> *Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:*
>
> *§ 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.*
>
> *§ 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.*

Além disso, uma dimensão importante do texto legal diz respeito ao reconhecimento da autonomia dos Estados e Municípios, imprimindo a forma federativa da República. No caso, cabe destacar a criação das condições legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas, mas os impactos dessa perspectiva no campo da educação foram prejudicados pela ausência de um sistema nacional que assegurasse, mediante a articulação entre as diversas esferas do poder público, uma política educacional para o conjunto do país.

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado *das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação*, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses.

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *annaes* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período.

É do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro - 1923, por exemplo, o registro da importância dos Patronatos na pauta das questões agrícolas que deveriam ser cuidadosamente estudadas.

Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, *os vícios* que *poluíam suas almas.* Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a idéia original que o considerava uma atividade degradante.

Havia ainda os setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. De fato, esta avaliação supervalorizava as práticas educativas das instituições de ensino, que nem sempre contavam com o devido apoio do poder público, e desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.

A Constituição de 1934, acentuadamente marcada pelas idéias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os

impactos de uma nova relação de forças que se instalou na sociedade a partir das insatisfações de vários setores *cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas.* Na verdade, este é um período de fecundas reformas educacionais, destaque-se a de Francisco Campos, que abrangia, em especial, o ensino secundário e superior e as contribuições do já citado Manifesto. Este, por sua vez, formulou proposições fundadas no estudo da situação educacional brasileira e, em que pese a ênfase nos interesses dos estudantes, pautou a discussão sobre as relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

A propósito, o texto constitucional apresenta grandes inovações quando comparado aos que o antecedem. No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade.

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

> *Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.*

Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais.

Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder. Sobre as relações no campo, o poeta Tierra faz uma leitura, assaz interessante e consegue iluminar, no presente, como o faz João Cabral de Melo Neto, em seu clássico poema *Morte e Vida Severina*, um passado que tende a se perpetuar.

Os sem-terra afinal

Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
Os sem-terra afinal
Estão assentados na pleniposse da terra:
De sem-terra passaram a
Com-terra: ei-los
enterrados
desterrados de seu sopro de vida
aterrados
terrorizados
terra que à terra torna
torna
Pleniposseiros terra-
tenentes de uma vala (bala) comum
Pelo avesso afinal
Entranhados no
Lato ventre do
latifúndio
que de im-
produtivo re-
velou-se assim ubérrimo (...)
(Campos,1998)

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada a Constituição que sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente. Esta modalidade de ensino, destinada às classes menos favorecidas, é considerada, em primeiro lugar, dever do Estado, o qual, para executá-lo, deverá fundar institutos de ensino profissional e subsidiar os de iniciativa privada e de outras esferas administrativas. Essa inovação, além de legitimar as desigualdades sociais nas entranhas do sistema de ensino, não se faz acompanhar de proposições para o ensino agrícola.

Art. 129 (...) É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Por outro lado, o artigo 132 do mesmo texto ressalta igualmente a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, admitindo inclusive o financiamento público para iniciativas que retomassem a mesma perspectiva dos chamados Patronatos.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de ***trabalho*** *anual nos* ***campos*** *e oficinas, assim como*

promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

No que diz respeito ao ensino primário gratuito e obrigatório, o novo texto institui, em nome da solidariedade para com os mais necessitados, uma contribuição módica e mensal para cada escolar.

Cabe observar que, no período subsequente, ocorreu a regulamentação do ensino profissional, mediante a promulgação das Leis Orgânicas. Algumas delas emergem no contexto do Estado Novo, a exemplo das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, do Ensino Secundário e do Ensino Comercial, todas consideradas parciais, em detrimento de uma reestruturação geral do ensino. O país permanecia sem as diretrizes gerais que dessem os rumos para todos os níveis e modalidades de atendimento escolar que deveriam compor o sistema nacional.

No que se refere à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, do Governo Provisório, tinha como objetivo principal a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Seu texto, em que pese a preocupação com os valores humanos e o reconhecimento da importância da cultura geral e da informação científica, bem como o esforço para estabelecer a equivalência do ensino agrícola com as demais modalidades, traduzia as restrições impostas aos que optavam por cursos profissionais destinados aos mais pobres.

Isto é particularmente presente no capítulo que trata das possibilidades de acesso aos estabelecimentos de ensino superior, admitidas para os concluintes do curso técnico-agrícola.

> *Art. 14. A articulação do ensino agrícola e dêste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:*
>
> *III - É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula* ***em curso diretamente relacionado*** *com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.*

Além disso, o Decreto reafirmava a educação sexista, mascarada pela declaração de que o direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola era igual para homens e mulheres.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. *É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva freqüência feminina.*
2. *Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.*
3. *Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.*
4. *Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.*

Com isso, o mencionado Decreto incorporou na legislação específica, o papel da escola na constituição de identidades hierarquizadas a partir do gênero.

A Constituição de 1946, remonta às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas demandas que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais.

No campo da educação, está apoiada nos princípios defendidos pelos Pioneiros e, neste sentido, confere importância ao processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com educação e assegura a gratuidade do ensino primário.

O texto também retoma o incremento ao ensino na zona rural, contemplado na Constituição de 1934, mas diferentemente desta, transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação, nos termos a seguir:

> *Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*
> *I ...*
> *II...*
> *III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes;*

Esclareça-se, ademais, que o inciso transcrito, em sendo uma norma de princípio, tinha eficácia jurídica limitada, desde que dependia de lei ordinária para produzir efeitos práticos. Ao contrário, o artigo 156 da Constituição de 1934, a que acima nos referimos, era uma norma de eficácia plena, que poderia produzir efeitos

imediatos e por si mesma, não necessitando de lei ordinária que a tornasse operacional.

Registre-se, enfim, que, também como princípio balizador da legislação de ensino, a Constituição de 1946, no inciso IV do mesmo artigo 168, retoma a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, excluindo desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, o que denota o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. Ao mesmo tempo, determinava, como nas cartas de 37 e 46, que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, promulgada a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967, identificava-se, basicamente, as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas, com o ensino primário gratuito dos filhos dos empregados, entre os sete e quatorze anos. Deixava antever, por outro lado, que tal ensino poderia ser possibilitado diretamente pelas empresas que o desejassem, ou, indiretamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer.

Do mesmo modo, esse texto determinou que as empresas comerciais e industriais deveriam, além de assegurar condições de aprendizagem aos seus trabalhadores menores, promover o preparo de todo o seu pessoal qualificado. Mais uma vez, as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Quanto ao texto da Carta de 1988, pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula.

A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização no país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais.

1 Educação Rural nas Constituições Estaduais Brasileiras

Em geral, as Constituições dos Estados abordam a escola no espaço do campo determinando a adaptação dos currículos, dos calendários e de outros aspectos do ensino rural às necessidades e características dessa região.

Alguns Estados apontam para a expansão do atendimento escolar, propondo, no texto da Lei, a intenção de interiorizar o ensino, ampliando as vagas e melhorando o parque escolar, nessa região.

Também está presente, nas Constituições, a determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la.

Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo. Quando se trata da educação profissional igualmente presente em várias Cartas Estaduais, os princípios e normas relativos à implantação e expansão do ensino profissionalizante rural mantêm a perspectiva residual dessa modalidade de atendimento.

Cabe, no entanto, um especial destaque à Constituição do Rio Grande do Sul. É a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. Neste sentido, ao encontrar o significado do ensino agrícola no processo de implantação da reforma agrária, supera a abordagem compensatória das políticas para o setor e aponta para as *aspirações de liberdade política, de igualdade social, de direito ao trabalho, à terra, à saúde e ao conhecimento dos(as) trabalhadores (as) rurais*.

2 Educação Rural e Características Regionais

Alguns estados apenas prevêem, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural. É o caso do Acre, que no art. 194, II estabelece que, na estruturação dos currículos, dever-se-ão incluir conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artísticos e ambientais da região.

Com redações diferentes, o mesmo princípio é proclamado nas Constituições do Espírito Santo, Mato Grosso, Paraná e Pernambuco. Em outros Estados, tal diretriz também está expressa na Constituições, mas juntamente com outras que se referem, de forma mais específica e concreta, à Educação Rural. É o que se observa, por exemplo, nas Cartas da Bahia, de Minas Gerais e da Paraíba.

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

O Maranhão, por exemplo, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas. Já o Estado de Sergipe, no artigo 215, § 3º da Carta Política, orienta que o calendário da zona rural seja estabelecido de modo a permitir que as férias escolares coincidam com o período de cultivo do solo.

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar.

Neste aspecto, a Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica. A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. A Constituição de Sergipe, no art. 215, VIII, manda que se organizem currículos capazes de assegurar a formação prática e o acesso aos valores culturais, artísticos e históricos nacionais e regionais.

3 Expansão da Rede de Ensino Rural e Valorização do Magistério

Alguns Estados inseriram, em suas constituições, normas programáticas que possibilitam a expansão do ensino rural e a melhoria de sua qualidade, bem como a valorização do professor que atua no campo.

Neste caso, temos o Estado do Amapá, que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior; a Constituição da Paraíba, no artigo 211, prescreve caber ao Estado, em articulação com os Municípios, promover o mapeamento escolar, estabelecendo critérios para a ampliação e a interiorização da rede escolar pública; o Rio Grande do Sul, no artigo 216 de sua Carta, estabelece que, na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área. Essas escolas centrais, segundo o § 4º do mesmo artigo, serão indicadas pelo Conselho Municipal de Educação; Tocantins, no artigo 136 de sua Constituição, assegura ao profissional do magistério da zona rural isonomia de vencimentos com os da zona urbana, observado o nível de formação.

4 O Ensino Profissionalizante Agrícola

Enfim, há de se destacar que um conjunto de Estados-membros enfatizam, em suas Constituições, o ensino profissionalizante rural, superando, nos mencionados textos, a visão assistencialista que acompanha essa modalidade de educação, desde suas origens. Eis alguns deles, como se verifica nas Cartas a seguir:

a) Amapá, no inciso XV do artigo 283 de sua Constituição, estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira.

b) A Constituição do Ceará, no § 6º do artigo 231, determina que as escolas rurais do Estado devem obrigatoriamente instituir o ensino de cursos profissionalizantes. O § 8º do mesmo artigo, norma de característica programática, prevê que, em cada microrregião do Estado, será implantada uma escola técnico-agrícola, cujos currículos e calendários escolares devem ser adequados à realidade local.

c) A Carta do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 154, dentre os princípios e normas de organização do sistema estadual de ensino, insere a obrigatoriedade de o

estado fixar diretrizes para o ensino rural e técnico, que será, quando possível, gratuito e terá em vista a formação de profissionais e trabalhadores especializados, de acordo com as condições e necessidades do mercado de trabalho.

d) Minas Gerais, no artigo 198 de sua Lei Maior, determina que o poder público garantirá a educação, através, entre outros mecanismos, da expansão da rede de estabelecimentos oficiais que ofereçam cursos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, observadas as características regionais e as dos grupos sociais.

e) O Pará, no artigo 280 de sua Constituição, diz que o Estado é obrigado a expandir, concomitantemente, o ensino médio através da criação de escolas técnico-agrícolas ou industriais.

f) O Rio Grande do Sul proclama, em seu texto constitucional, artigo 217, que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária.

g) Rondônia, no artigo 195 de sua Carta, autoriza o Estado a criar escolas técnicas, agrotécnicas e industriais, atendendo às necessidades regionais de desenvolvimento. O mesmo artigo determina, em seu parágrafo único, seja a implantação dessas escolas incluídas no plano de desenvolvimento do Estado.

Como se vê, em que pese o esforço para superar, em alguns Estados, uma visão assistencialista das normas relativas à educação e formação profissional específica, nem todas as Constituições explicitam a relação entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto social e político que disponibilize *uma imagem do futuro que se pretende construir* e a opção por um *caminho que se pretende seguir* no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade.

Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional.

Lembre-se ainda que, não sendo possível, no momento, consultar todas as Leis Orgânicas Municipais, torna-se necessário proceder a sua leitura com o propósito, em cada Município, de ampliar as assimilações específicas sobre a matéria.

5 Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB

(...) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir à escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.
Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome.
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções...
(Pedro Tierra)

A Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultou de um debate que se prolongou durante 13 anos, gerando expectativas diversas a respeito do avanço que o novo texto viria a representar para a organização da educação nacional. O primeiro anteprojeto e os demais substitutivos apresentados deram visibilidade ao acirrado embate que se estabeleceu na sociedade em torno do tema. O anteprojeto, elaborado pelo GT indicado sob a orientação do ministro Clemente Marianni, representou o primeiro esforço de regulamentação do previsto na Carta Magna – 1946. Este, além de reforçar o dispositivo constitucional, expressa as mudanças que perpassavam a sociedade em seu conjunto. Logo, em seguida, diversos substitutivos, entre os quais, os que foram apresentados por Carlos Lacerda, redirecionaram o foco da discussão. Enquanto o primeiro anteprojeto se revelava afinado com as necessidades educacionais do conjunto da sociedade, dando ênfase ao ensino público, a maior parte desses substitutivos, em nome da liberdade, representavam os interesses das escolas privadas.

Em resposta, os defensores da escola pública retomaram os princípios orientadores do anteprojeto inicial, apresentando um substitutivo elaborado com a participação de diversos segmentos da sociedade.

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam *a integração no meio.* Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na zona rural instituições educativas orientadas *para adaptar* o *homem ao meio* e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

> *Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.*

Com vistas ao cumprimento dessa norma, são admitidas alternativas tais como: instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas, manutenção de escolas pelos proprietários rurais e ainda a criação de condições que facilitem a freqüência dos interessados às escolas mais próximas.

Por último, resta considerar que o ensino técnico de grau médio inclui o curso agrícola, cuja estrutura e funcionamento obedecem o padrão de dois ciclos: o primeiro, o ginasial, com duração de quatro anos e o segundo, o colegial, com duração mínima de três anos.

Nada, portanto, que evidencie a racionalidade da educação no âmbito de um processo de desenvolvimento que responda aos interesses da população rural em sintonia com as aspirações de todo povo brasileiro.

Em 11 de agosto de 1971, é sancionada a Lei nº 5692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

A propósito da educação rural, não se observa, mais uma vez, a inclusão da população na condição de protagonista de um projeto social global. Propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período de férias à época de plantio e colheita de safras e, quando comparado ao texto da Lei 4024/61, a 5692 reafirma o que foi disposto em relação à educação profissional. De fato, o trabalho do campo realizado pelos alunos conta com uma certa cumplicidade da Lei, que se constitui a referência para organizar, inclusive, os calendários. Diferentemente dos tempos atuais, em que o direito à educação escolar prevalece, e cabe ao poder público estabelecer programas de erradicação das atividades impeditivas de acesso e permanência dos alunos no ensino obrigatório.

Mais recentemente, os impactos sociais e as transformações ocorridas, no campo, influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar.

À luz dos artigos dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988, e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB - estabelece que:

> *Art. 28. "Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.*
> *I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
> *II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;*
> *III-adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Neste sentido, é do texto da mencionada lei, no artigo 26, a concepção de uma base nacional comum e de uma formação básica do cidadão que contemple as especificidades regionais e locais.

> *Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.*

Além disso, se os incisos I e II do artigo 28 forem devidamente valorizados, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo.

Ora, se o específico pode ser entendido também como exclusivo, relativo ou próprio de indivíduos, ao combinar os artigos 26 e 28, não se pode concluir apenas por ajustamento. Assim, parece recomendável, por razões da própria Lei, que a exigência mencionada no dispositivo pode ir além da reivindicação de acesso, inclusão e pertencimento.

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos.

Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

A propósito, duas abordagens podem ser destacadas na delimitação desses espaços e, neste aspecto, em que pese ambas considerarem que o rural e o urbano constituem pólos de um mesmo continuum, divergem quanto ao entendimento das relações que se estabelecem entre os mesmos.

Assim, uma delas, a visão urbano-centrada, privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano... *O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural.*

Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando *urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite*. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os *executores da parte rural da economia urbana*, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de *sujeito individual* ou *coletivo autônomo*.

Em resumo, há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se a hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado, entre outros, na perspectiva de uma educação escolar para o campo. No máximo, seria necessário

decidir por iniciativas advindas de políticas compensatórias e destinadas a setores cujas referências *culturais e políticas são concebidas como atrasadas.*

Mas essa é apenas uma forma de explicar como se dá a relação urbano-rural em face das transformações do mundo contemporâneo, em especial, a partir do surgimento de um novo ator ao qual se abre a possibilidade de exercer, no campo, as atividades agrícolas e não-agrícolas e, ainda, *combinar o estatuto de empregado com o de trabalhador por conta própria.*

O problema posto, quando se projeta tal entendimento para a política de educação escolar, é o de afastar a escola da temática do rural: a retomada de seu passado e a compreensão do presente, tendo em vista o exercício do direito de ter direito a definir o futuro no qual os brasileiros, 30 milhões, no contexto dos vários rurais, pretendem ser incluídos.

Na verdade, diz bem Arroyo que o forte dessa perspectiva é propor a adaptação de um modelo único de educação aos que se encontram *fora do lugar,* como se não existisse um movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação.

Isso é verdadeiro, inclusive, para o Plano Nacional de Educação - PNE, recentemente aprovado no Congresso. Este - em que pese requerer um tratamento diferenciado para a *escola rural* e prever em seus *objetivos e metas* formas ***flexíveis de organização*** *escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio* -, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries. Cabe ressaltar, no entanto, que as formas flexíveis não se restringem ao regime seriado. Estabelecer entre as diretrizes a ampliação de anos de escolaridade, é uma coisa. Outra coisa é determinar que tal processo se realize através da organização do ensino em série.

É diretriz do PNE:

> (...) a oferta do ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta das quatro **séries** regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.

De modo equivalente, o item *objetivos e metas* do mesmo texto remete à organização em séries:

> *Objetivos e metas*
>
> *16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro* ***séries*** *completas.*

É necessário, neste ponto, para preservar o eixo da flexibilidade que perpassa a LDB, abrindo inúmeras possibilidades de organização do ensino, remeter ao

disposto no seu art. 23 que desvela a clara adesão da Lei à multiplicidade das realidades que contextualizam a proposta pedagógica das escolas.

> *Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.*

Por outro lado, uma segunda abordagem na análise das relações que se estabelecem entre os pólos do continuum urbano-rural, tem fundamentado no Brasil a defesa de uma proposta de desenvolvimento do campo à qual está vinculada a educação escolar. É uma perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano, onde, segundo estudos de Wanderley, as especificidades se manifestam no plano das identificações e das reivindicações na vida cotidiana, desenhando uma rede de relações recíprocas que reiteram e viabilizam as particularidades dos citados pólos.

E, neste particular, o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. *Há traços do mundo urbano* que passam a ser incorporados *no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente.* Assim *sendo, a* inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país.

Como se verifica, a nitidez das fronteiras utiliza critérios que escapam à lógica de um funcionamento e de uma reprodução exclusivos, confirmando uma relação que integra e aproxima espaços sociais diversos.

Por certo, este é um dos princípios que apóia, no caso do disciplinamento da aplicação dos recursos destinados ao financiamento do ensino fundamental, o disposto na Lei nº 9424/96 que regulamenta o FUNDEF. No art. 2º, § 2º, a Lei estabelece a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, nos seguintes termos:

> *Art. 2º, Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público e na valorização de seu magistério.*
> *§ 1º ...*
> *§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por alunos segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimentos, adotando-se a metodologia do cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:*
> *I – 1ª a 4ª séries;*
> *II – 5ª a 8ª séries;*

III – estabelecimento de ensino especial;
IV – escolas rurais.

Trata-se, portanto, de um esforço para indicar, nas condições de financiamento do ensino fundamental, a possibilidade de alterar a qualidade da relação entre o rural e o urbano, contemplando-se a diversidade sem consagrar a relação entre um espaço dominante, o urbano, e a periferia dominada, o rural. Para tanto, torna-se importante explicitar a necessidade de um maior aporte de recursos para prover as condições necessárias ao funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno.

Torna-se urgente o cumprimento rigoroso e exato dos dispositivos legais por todos os entes federativos, assegurando-se o respeito à diferenciação dos custos, tal como já vem ocorrendo com a educação especial e os anos finais do ensino fundamental.

Assim, por várias razões, conclui-se que esse Parecer tem a marca da provisoriedade. Sobra muita coisa para fazer. Seus vazios serão preenchidos, sobretudo, pelos significados gerados no esforço de adequação das diretrizes aos diversos rurais e sua abertura, sabe-se, na prática, será conferida pela capacidade de os diversos sistemas de ensino universalizarem um atendimento escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, *libere o país para o futuro* solidário e a vida democrática.

II – VOTO DA RELATORA

À luz do exposto e analisado, em obediência ao artigo 9º da Lei 9131/95, que incumbe à Câmara de Educação Básica a deliberação sobre Diretrizes Curriculares Nacionais, a relatora vota no sentido de que seja aprovado o texto ora proposto como base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Brasília (DF), 04 de dezembro de 2001.

Conselheira Edla de Araújo Lira Soares – Relatora

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Sala das Sessões, em 04 de dezembro de 2001

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury – Vice-Presidente

PROJETO DE RESOLUÇÃO – CEB Nº ....., DE DEZEMBRO, DE 2001

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, na Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172/2001 - PNE, e no Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em ...../...../.....

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4° O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art.5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

> **Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.**

Art.6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

> **§1° - O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.**
>
> **§2° - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.**

Art.8° As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras

exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11 Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções N° 3/1997 e N° 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14 O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9424/1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15 No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9424/96, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;
III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas às disposições em contrário.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão
Presidente da Câmara de Educação Básica

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.(*)

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 4° O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades

(*) CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1° O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§ 2° As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Art. 8° As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Art. 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil.

Art. 15. No cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo, o Poder Público levará em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 (*)

Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Presidenta da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e de conformidade com o disposto na alínea "c" do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 11/4/2008, resolve:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais.

Parágrafo único. A garantia a que se refere o *caput,* sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais.

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cincos anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos

(*) Publicada no Dou de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26.

sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados.

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possíveis, preservado o princípio intracampo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Art. 8º O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados.

§ 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

§ 3º Admitindo o princípio de que a responsabilidade pelo transporte escolar de alunos da rede municipal seja dos próprios Municípios e de alunos da rede estadual seja dos próprios Estados, o regime de colaboração entre os entes federados far-se-á em conformidade com a Lei nº 10.709/2003 e deverá prever que, em determinadas circunstâncias de racionalidade e de economicidade, os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa.

Art. 9º A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando ratificadas as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

ANEXO B - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E PLANO DE ESTUDOS DA E. E. E. F. CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN/2006

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2006

INTRODUÇÃO

O Projeto Político Pedagógico é o pólo norteador de toda a ação educativa desenvolvida na escola e das suas relações com a comunidade; expressando uma concepção de escola, de sociedade e de homem.

É abrangente, pois contém opções de ordem filosófica, de teorias pedagógicas e de metodologias utilizadas a serem utilizadas. É o que identifica a escola.

Sua principal função é referenciar as ações da escola sobre as quais deve haver constante análise- crítico- reflexiva, possibilitando novas práticas.

A escola precisa ser vista com um olhar crítico e avaliativo numa reflexão feita pelos segmentos da comunidade escolar, reavaliando seus acertos, suas dificuldades e possibilidades. O presente documento foi elaborado tendo em vista três momentos:

A escola que temos!

A escola que queremos!

Ações a serem desenvolvidas!

A ESCOLA QUE TEMOS!

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman está situada no município de Arroio Grande, na localidade da Airosa Galvão, a 25 km da sede.

A região geograficamente é de planalto e é caracterizado por pequenas propriedades que vivem essencialmente da agricultura e da pecuária. Possui

eletrificação rural, é servida por fonte de água natural que garante seu abastecimento.

A Escola é integrante do Projeto Escolas de Tempo Integral, atendendo alunos de comunidades bem diversificadas, dos distritos de Mauá, Pedreiras e os quatro assentamentos da região.

A clientela se diversificou quanto as suas características sociais, econômicas e culturais pois abrange filhos de pequenos proprietários de fazendas e de pequenos assentados.

Ao seu redor a escola dispõe de um pequeno vilarejo, uma sede social da Associação Comunitária que está a disposição da mesma. Tem acesso por asfalto. As opções de compra de alimentos são reduzidas, para tanto os moradores costumam comprar no armazém localizado no vilarejo ou ir a cidade com seus próprios meios de locomoção ou no ônibus da linha Arroio Grande – Herval oferecido diariamente.

A malha rodoviária é constituída por estradas municipais e vicinais de difícil trafegabilidade em épocas de chuva, que preocupa a todos, pois 100% dos alunos necessitam de transporte escolar para ter acesso a escola. A escola é atendida por três ônibus e 1 topic.

A escola desenvolve suas atividades desde 1950, através do decreto de criação nº 1211, de 05/1650 CEE, atendendo alunos do ensino fundamental.

O prédio da escola possui 10 salas de aula, sala de professores, Biblioteca e Laboratório de Ciências, SOE, Direção, Vice-Direção e Coordenação Pedagógica, Secretaria, Cozinha, refeitório, banheiros masculinos e femininos e um banheiro para professores.

No que se refere aos recursos audiovisuais, a escola dispõe de cinco aparelhos de som, três televisores, dois aparelhos de DVD, retro-projetor, episcópio, bebedouro, 10 computadores em uma sala de informática e três computadores nos diferentes setores.

A escola funciona no turno integral das 7horas e trinta minutos às 16 horas e trinta minutos, oferecendo a todos os alunos três refeições diárias.

No ano de 2006 a escola contou com turmas de 1ª a 8ª série, em torno de 149 alunos.

FILOSOFIA DA ESCOLA

A nossa prioridade é a valorização do homem do campo, preservando os seus valores, como ponto de partida na busca do aprofundamento de estudos e de experiências, para o aproveitamento e produção de conhecimentos, capaz de suprir as expectativas e necessidades do nosso aluno, preparando-o para as mudanças das relações sociais do nosso meio.

Propomos uma escola onde as crianças e jovens gostem de vir, freqüentar e estudar. Sendo assim a Escola construirá sua prática voltada para a criticidade, possibilitando oportunidades para o alunado atuar cada vez mais consciente de seu agir.

A filosofia da Escola terá como fundamentos básicos:

-gestão participativa, democratizada;

-valorização de saberes;

-permanência do homem no campo;

-qualidade de vida.

OBJETIVOS

DA ESCOLA

Oportunizar ao educando ações educativas, capazes de darem a formação necessária para a sua capacitação e inserção profissional com vistas à valorização e fixação do homem no campo.

DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam na sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

METODOLOGIA

A metodologia adotada pela Escola é fundamentada pela busca incessante de princípios transformadores que procuram relacionar a prática educativa com a vida, apoiados na dialética do conhecimento - ação - reflexão - ação.

As diferentes áreas do conhecimento são contempladas na relação dialógica entre aluno, conhecimento - contexto social e professor, com vistas à apropriação de aprendizagens significativas.

A interdisciplinaridade, nosso desafio. Entendemos que somente com a interação e esforço de todos avançaremos em nossa proposta. Trabalhamos alicerçados em Tema Geradores trimestrais que permearão todas as ações curriculares desenvolvidas em nossa instituição de ensino, respeitando a opinião de nossa comunidade.

Ainda é importante ressaltar que através das Oficinas Pedagógicas, oferecidas pela Escola de Turno Integral, é possível desenvolver atividades que eduquem para a cidadania, contribua para ampliar habilidades, associe teoria e prática e possibilite um ambiente de pesquisa através de situações reais e concretas, visando o desenvolvimento de atitudes científicas e a percepção das implicações dos fenômenos estudados para uma transformação social.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O Programa Escola de Tempo Integral visa atender crianças e adolescentes de determinadas regiões do estado em torno de uma proposta pedagógica que responda às necessidades básicas dos alunos das escolas públicas estaduais. As Escolas de Tempo Integral passam a oferecer, além de uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno

inverso, atendendo os estudantes de forma completa. Além de profissionais capacitados e materiais didáticos, cada estudante recebe no mínimo três refeições diárias, garantindo melhores condições para o seu aprendizado. O programa é destinado a crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo, oportunizando-lhes uma maior qualidade de ensino, na medida em que são trabalhados em todas as áreas do conhecimento, ampliando, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular.

A essência deste programa é a permanência da criança e do adolescente na escola, assistindo-os integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o seu aproveitamento escolar, resgatando a sua auto-estima e capacitando-os para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para a redução dos índices de evasão, de repetência e de distorção idade/série.

A Escola oferece aos alunos de 1ª a 8ª série, no turno da manhã o desenvolvimento da matriz curricular e no turno da tarde, oficinas de aprendizagem que visam desenvolver atividades que eduquem para a cidadania e ao mesmo tempo contribuam para ampliar habilidades, conhecimentos e melhoram o rendimento dos componentes curriculares.

As oficinas de Aprendizagem por série serão desenvolvidas pelo professor titular da turma quando 1ª à 4ª séries e pelo professor com habilitação na área correspondente à oficina, quando de 5ª à 8ª séries.

Cabe ressaltar que as oficinas visam um trabalho em que a produção, a criatividade e o raciocínio sejam desenvolvidos e valorizados, necessitando desta forma de uma metodologia variada, lúdica, criativa, concreta, associando o prazer à construção do conhecimento.

As Oficinas de Aprendizagem em grupo serão desenvolvidas aos alunos de acordo com suas necessidades e interesses, ou seja, cada aluno fará a escolha da oficina que participará. Em cada oficina em grupo poderá ter alunos de 1ª à 4ª ou alunos de 5ª à 8ª séries.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Número de professores : 14

Número de funcionários 03

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN
RS 602 – Km 25
AIROSA GALVÃO - DISTRITO DE PEDREIRAS ARROIO GRANDE – RS

Organização Curricular	Base Nacional Comum Lei N. º 9394/96.
Atividades 1ª a 4ª série	Português Matemática Ciências Estudos Sociais Artes Educação Física Ensino Religioso

Observação: 200 dias letivos – 800 horas

DISCIPLNAS	**5ª SÉRIE**	**6ª SÉRIE**	**7ª SÉRIE**	**8ª SÉRIE**
Português	**128**	**128**	**128**	**128**
Matemática	**128**	**128**	**128**	**128**
Ciências Físicas e Biológicas	**128**	**128**	**128**	**128**
História	**64**	**64**	**64**	**64**
Geografia	**64**	**64**	**64**	**64**
Artes	**64**	**64**	**64**	**64**
Educação Física	**64**	**64**	**64**	**64**
Ensino Religioso	**32**	**32**	**32**	**32**
Língua Estrangeira (Espanhol)	**32**	**32**	**32**	**32**
Técnicas Agrícolas	**96**	**96**	**96**	**96**
Total	**800**	**800**	**800**	**800**

OFICINAS DE APRENDIZAGEM

As oficinas de Aprendizagem estão assim distribuídas:

Oficinas de Aprendizagem de Grupo

1ª à 8ª série
Brinquedolândia
Fazendo Arte (Dança)
Fazendo Arte (Teatro / Música)
Esporte e Ação I
Esporte e Ação II
Tradição e Folclore
Informática
Recreação Infantil

Oficinas de Aprendizagem por Série

1ª à 4ª Série
Oficina de Leitura e Produção Textual
Oficina de Raciocínio Matemático
Oficina de Meio Ambiente Sustentável
Oficina de Espaços Sociais
Oficina de Espanhol
Oficina de Recreação

5ª à 8ª Série
Oficina de Leitura e Produção Textual
Oficina de Sustentabilidade no Campo
Oficina de Práticas Desportivas
Oficina de Meio Ambiente
Oficina de Espaços Sociais
Oficina de Matemática Vivenciada
Oficina de Espanhol

MATRÍCULA

A matrícula ocorrerá de forma automática, exceto na 1ª série, cumprindo a legislação vigente.

A matrícula é o ato de vinculação do aluno à escola. O processo de matrícula obedece as normas legais e pedagógicas cabíveis.

Os períodos previstos para matrícula obedecem às normas expedidas pela Secretária de Educação.

A constituição das turmas obedece a legislação vigente.

TRANSFERÊNCIA

A transferência ocorrerá em qualquer época do ano conforme a necessidade do aluno e ou família.

RECLASSIFICAÇÃO

Ocorrerá sempre que ocorrer fatos relevantes com o aprendizado do aluno, bem como quando houver resgate de alunos fora do sistema de ensino e este apresentar conhecimentos suficientes para que ocorra o processo.

AVANÇO

Aluno poderá avançar para a série seguinte em qualquer época do ano, levando em conta seu rendimento escolar, sendo propiciado avaliações.

AVALIAÇÃO

Partindo do princípio de que a avaliação consiste em um levantamento de informações a respeito do adiantamento do aluno em relação aquilo que se espera que ele saiba para a continuidade de sua escolarização.

A Escola adota o critério da avaliação contínua e cumulativa, verificando avanços e identificando as dificuldades individuais e os diferentes saberes.

A avaliação, processo investigatório que obtém e fornece informações úteis sobre dimensões do processo educacional, permite julgamento e decisões que visa mudanças necessárias ou desejáveis em busca de um contínuo aperfeiçoamento, busca sempre o conhecimento que possa contribuir para o desenvolvimento da cidadania.

A avaliação é um processo constante da prática pedagógica, de forma dialógica, interdisciplinar, participativa, coerente e não excludente, realizado por toda a comunidade escolar.

AVALIAÇÃO DA ESCOLA

O processo de avaliação da Escola é feito de forma constante. No desenvolvimento das atividades com a participação de todos os segmentos da comunidade da Escola

A Escola, dentro de suas particularidades é avaliada pela comunidade escolar, nos seguintes aspectos:

- atenção e cuidado da escola frente à realidade social da comunidade;
- se os objetivos propostos foram alcançados.

As reuniões de avaliação são periódicas para avaliação crítica dinâmica deste processo, fazendo os ajustes necessários que forem apontados.

AVALIAÇÃO DO ALUNO

A avaliação do aproveitamento do aluno é realizada ao longo de cada trimestre e ao final das atividades escolares anuais, pelo julgamento de dados coletados sobre o desempenho do aluno.

Na avaliação do aproveitamento preponderam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos integrando cognitivo e afetivo.

Os resultados da avaliação são registrados em pontos, na escala de zero a cem considerados os inteiros e os meios.

O aproveitamento mínimo suficiente para o aluno ser aprovado no término do ano letivo é de sessenta (60) pontos. O registro do aproveitamento é realizado ao final de cada trimestre, no primeiro trimestre trinta (30) pontos, no segundo trinta (30) pontos, no terceiro quarenta (40) pontos, oportunizando ao aluno um total de cem (100) pontos no final do ano letivo.

A avaliação da primeira série será feita através de parecer descritivo nos três trimestres. O resultado final é expresso através da menções A (aprovado) e R (reprovado).

O resultado final da avaliação do aproveitamento é apresentado no conselho de classe ao término de cada trimestre, e ao final do ano letivo.

O período para a revisão dos critérios de avaliação é de cinco dias após a entrega dos resultados.

PROGRESSÃO PARCIAL

Progressão Parcial é oferecida a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, estendendo até a 8ª série. Este mecanismo possibilita ao aluno ser promovido para a série seguinte sem prejuízo da seqüência curricular, com atendimento específico e paralelo à série que vai cursar.

O aluno só é contemplado pela Progressão Parcial caso reprove somente em duas disciplinas e o período de aplicação da progressão é inicialmente de 1 (um) trimestre, podendo ser estendido a mais um ou dois trimestres, de acordo com as necessidades de cada aluno.

A avaliação dos estudos de Progressão Parcial é feita de acordo com o sistema de avaliação vigente na Escola.

As aulas de Progressão Parcial são oferecidas em horário diferenciado daquele utilizado pela turma em que o aluno está inserido, com freqüência igual ou superior a 75% da carga horária determinada pela Escola.

RECUPERAÇÃO

A Escola oferece ao aluno estudos de recuperação. A recuperação acontece de forma paralela ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, com acompanhamento e controle contínuo do aproveitamento do aluno. É oferecida atividade de reforço para suprir falhas de aprendizagem.

O aluno que ao final do ano letivo não alcançar 60 (sessenta) pontos na soma dos 3 (três) trimestres é oferecida uma prova final, que tem um valor de 0 (zero) a 100 (cem).

É organizada uma média ponderada, com peso de 70 (setenta) para os pontos da soma dos trimestres e 30 (trinta) pontos para o Exame Final. Somam-se os pontos e divide-se por 100 (cem) pontos.

Para ser considerado aprovado o aluno deve obter nota igual ou superior a 50, resultante da média ponderada, onde a soma dos trimestres tem peso 60 (sessenta) e a prova final tem peso 40 (quarenta).

OBJETIVAS METAS E AÇÕES:

OBJETIVOS	METAS	AÇÕES
Universalizar o atendimento da clientela do Ensino Fundamental e Médio.	Turmas de Ensino fundamental e Médio.	Chamadas para matrícula anualmente. Processo para turmas de Ensino Médio.
Garantir a continuidade do turno integral.	Redução de taxas de reprovação. Garantia de professores oficineiros.	Articulação junto aos órgãos competentes.
Prover transporte escolar as zonas rurais, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso a escola para os professores.	Garantia de acesso escolar gratuito.	Articulação junto aos órgãos competentes.
Garantir merenda escolar a todos os alunos.	Repasse de verbas mínimas para a alimentação.	Articulação junto aos órgãos competentes.
Manter atualizados os projetos pedagógicos.	Atualização dos projetos pedagógicos.	Atualização do Projeto Político Pedagógico Elaboração dos Planos de Estudos, Plano Global da Escola, Planos de Ensino
Ampliação da área agrícola.	Aumento da área agrícola da Escola.	Transformação de educandário em Escola Agrícola.

Prover a valorização dos saberes e a qualidade de vida	Manter o programa de avaliação do livro didático Atualização e qualificação de professores Formação adequada aos profissionais da escola de campo	Participação dos professores em Encontros, Palestras e Seminários.
Manter padrão de infraestrutura	Construção de 4 salas para o administrativo. Construção de um banheiro feminino e um banheiro masculino. Construção de 6 salas de aula. Construção de uma quadra poliesportiva. Atualização e ampliação do acervo das bibliotecas. Aquisição de um telefone. Manter atualizados os recursos da escola: mobiliários equipamentos e materiais pedagógicos.	Articulação junto aos órgãos competentes.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN

PLANOS DE ESTUDOS

2006

SUMÁRIO

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
2.FILOSOFIA DA ESCOLA
3.OBJETIVOS
3.1- DA ESCOLA.
3.2- DO ENSINO FUNDAMENTAL
4.METODOLOGIA
5.ORGANIZAÇÃO CURRICULAR
5.1- REGIME ESCOLAR
5.2- TURNOS DE FUNCIONAMENTO
5.3- AVALIAÇÃO
5.3.1- DA ESCOLA
5.3.2- DO ALUNO
5.4- RECUPERAÇÃO
5.5- PROGRESSÃO PARCIAL
6.DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL, OBJETIVOS E CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
6.1- DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª A 4ª SÉRIE
6.2- OBJETIVOS E CONTEÚDOS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª A 4ª SÉRIE
6.2.1 – OBJETIVOS E CONTEÚDOS DA 1ª SÉRIE
6.2.2 - OBJETIVOS E CONTEÚDOS DA 2ª SÉRIE
6.2.3 - OBJETIVOS E CONTEÚDOS DA 3ª SÉRIE
6.2.4 - OBJETIVOS E CONTEÚDOS DA 4ª SÉRIE
6.3- DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO – 5ª A 8ª SÉRIE
6.4- OBJETIVOS E CONTEÚDOS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO – 5ª A 8ª SÉRIE
6.4.1 – PORTUGUÊS
6.4.2 – MATEMÁTICA
6.4.3 – CIÊNCIAS
6.4.4 – GEOGRAFIA
6.4.5 – HISTÓRIA
6.4.6 - LÍNGUA ESPANHOLA
6.4.7 – EDUCAÇÃO FÍSICA
6.4.8 – ARTES
6.4.9 – ENSINO RELIGIOSO
6.4.10 – TÉCNICAS AGRÍCOLAS
6.4.11 – EDUCAÇÃO E VALORES HUMANOS
7.ANEXOS
7.1 – PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO DE INTEGRAL

1.DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Coordenadoria Regional de Educação – 5ªCRE

Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman
Localização: Airosa Galvão – Distrito das Pedreiras
Município: Arroio Grande
Decreto de Criação nº 1.211, data 22/5/1950 – Governo Estadual.
Decreto de Denominação nº 16.828, data 23/9/1964 – Governo Estadual.
Decreto de Reclassificação nº 19.818, data 13/8/1969 – Governo Estadual.
Portaria de Reorganização e Designação nº 22.185, data 06/5/1981 – Secretaria de Educação.
Portaria de Autorização e Funcionamento, 6ª série nº 5.053, data 24/4/1986 – Secretaria de Educação.
Portaria de Autorização, Funcionamento, 7ª e 8ª série Designação e Validação de Estudos nº 00455, data 28/2/1990 – Secretaria de Educação.
Portaria de Nova Designação nº 00319, data15/12/2000 – Secretaria de Educação.
Decreto – Escola de Tempo Integral nº43.260, data 28/7/2004 – Governo Estadual.

2.FILOSOFIA DA ESCOLA

A nossa prioridade é a valorização do homem do campo, preservando os seus valores, como ponto de partida na busca do aprofundamento de estudos e de experiências, para o aproveitamento e produção de conhecimentos, capaz de suprir as expectativas e necessidades do nosso aluno, preparando-o para as mudanças das relações sociais do nosso meio.

Propomos uma escola onde as crianças e jovens gostem de vir, freqüentar e estudar. Sendo assim a Escola construirá sua prática voltada para a criticidade, possibilitando oportunidades para o alunado atuar cada vez mais consciente de seu agir.

A filosofia da Escola terá como fundamentos básicos:

-gestão participativa, democratizada;
-valorização de saberes;
-permanência do homem no campo;
-qualidade de vida.

3.OBJETIVOS

3.1. DA ESCOLA

Oportunizar ao educando ações educativas, capazes de darem a formação necessária para a sua capacitação e inserção profissional com vistas à valorização e fixação do homem no campo.

3.2. DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam na sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

4.METODOLOGIA

A metodologia adotada pela Escola é fundamentada pela busca incessante de princípios transformadores que procuram relacionar a prática educativa com a vida, apoiados na dialética do conhecimento - ação - reflexão - ação.

As diferentes áreas do conhecimento são contempladas na relação dialógica entre aluno, conhecimento - contexto social e professor, com vistas à apropriação de aprendizagens significativas.

A interdisciplinaridade, nosso desafio. Entendemos que somente com a interação e esforço de todos avançaremos em nossa proposta. Trabalhamos alicerçados em Tema Geradores trimestrais que permearão todas as ações curriculares desenvolvidas em nossa instituição de ensino, respeitando a opinião de nossa comunidade.

Ainda é importante ressaltar que através das Oficinas Pedagógicas, oferecidas pela Escola de Turno Integral, é possível desenvolver atividades que eduquem para a cidadania, contribua para ampliar habilidades, associe teoria e prática e possibilite um ambiente de pesquisa através de situações reais e concretas, visando o desenvolvimento de atitudes científicas e a percepção das implicações dos fenômenos estudados para uma transformação social.

5.ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

5.1.REGIME ESCOLAR

A Escola adota o regime seriado anual, tendo o seu funcionamento em turno integral.

5.2.TURNOS DE FUNCIONAMENTO

A Escola em seu funcionamento integral com alunos de 1ª a 8ª série, desenvolve pela manhã a matriz curricular e no turno da tarde desenvolve atividades referentes à Progressão Parcial e as Oficinas de Aprendizagem e Oficinas de Grupo.

5.3.AVALIAÇÃO

Partindo do princípio de que a avaliação consiste em um levantamento de informações a respeito do adiantamento do aluno em relação aquilo que se espera que ele saiba para a continuidade de sua escolarização.

A Escola adota o critério da avaliação contínua e cumulativa, verificando avanços e identificando as dificuldades individuais e os diferentes saberes.

A avaliação, processo investigatório que obtém e fornece informações úteis sobre dimensões do processo educacional, permite julgamento e decisões que visa mudanças necessárias ou desejáveis em busca de um contínuo aperfeiçoamento, busca sempre o conhecimento que possa contribuir para o desenvolvimento da cidadania.

A avaliação é um processo constante da prática pedagógica, de forma dialógica, interdisciplinar, participativa, coerente e não excludente, realizado por toda a comunidade escolar.

5.3.1.AVALIAÇÃO DA ESCOLA

O processo de avaliação da Escola é feito de forma constante.No desenvolvimento das atividades com a participação de todos os segmentos da comunidade da Escola

A Escola, dentro de suas particularidades é avaliada pela comunidade escolar, nos seguintes aspectos:

- atenção e cuidado da escola frente à realidade social da comunidade;
- se os objetivos propostos foram alcançados.

As reuniões de avaliação são periódicas para avaliação crítica dinâmica deste processo, fazendo os ajustes necessários que forem apontados.

5.3.2.AVALIAÇÃO DO ALUNO

A avaliação do aproveitamento do aluno é realizada ao longo de cada trimestre e ao final das atividades escolares anuais, pelo julgamento de dados coletados sobre o desempenho do aluno.

Na avaliação do aproveitamento preponderam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos integrando cognitivo e afetivo.

Os resultados da avaliação são registrados em pontos, na escala de zero a cem considerados os inteiros e os meios.

O aproveitamento mínimo suficiente para o aluno ser aprovado no término do ano letivo é de sessenta (60) pontos. O registro do aproveitamento é realizado ao final de cada trimestre, no primeiro trimestre trinta (30) pontos, no segundo trinta (30) pontos, no terceiro quarenta (40) pontos, oportunizando ao aluno um total de cem (100) pontos no final do ano letivo.

A avaliação da primeira série será feita através de parecer descritivo nos três trimestres.O resultado final é expresso através das manções A (aprovado) e R (reprovado).

O resultado final da avaliação do aproveitamento é apresentado no conselho de classe ao término de cada trimestre, e ao final do ano letivo.

O período para a revisão dos critérios de avaliação é de cinco dias após a entrega dos resultados.

5.4. RECUPERAÇÃO

A Escola oferece ao aluno estudos de recuperação. A recuperação acontece de forma paralela ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, com acompanhamento e controle contínuo do aproveitamento do aluno. É oferecida atividade de reforço para suprir falhas de aprendizagem.

O aluno que ao final do ano letivo não alcançar 60 (sessenta) pontos na soma dos 3 (três) trimestres é oferecida uma prova final, que tem um valor de 0 (zero) a 100 (cem).

É organizada uma média ponderada, com peso de 70 (setenta) para os pontos da soma dos trimestres e 30 (trinta) pontos para o Exame Final. Somam-se os pontos e divide-se por 100 (cem) pontos.

Para ser considerado aprovado o aluno deve obter nota igual ou superior a 50, resultante da média ponderada, onde a soma dos trimestres tem peso 60 (sessenta) e a prova final tem peso 40 (quarenta).

5.5. PROGRESSÃO PARCIAL

A Progressão Parcial é oferecida a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, estendendo até a 7ª série. Este mecanismo possibilita ao aluno ser promovido para a série seguinte sem prejuízo da seqüência curricular, com atendimento específico e paralelo à série que vai cursar.

O aluno só é contemplado pela Progressão Parcial caso reprove somente em duas disciplinas e o período de aplicação da progressão é inicialmente de 1 (um) trimestre, podendo ser estendido a mais um ou dois trimestres, de acordo com as necessidades de cada aluno.

A avaliação dos estudos de Progressão Parcial é feita de acordo com o sistema de avaliação vigente na Escola.

As aulas de Progressão Parcial são oferecidas em horário diferenciados daquele utilizado pela turma em que o aluno está inserido, com freqüência igual ou superior a 75% da carga horária determinada pela Escola.

6.DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL, OBJETIVOS E CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

6.1.DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª A 4ª SÉRIE

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN
RS 602 – Km 25
AIROSA GALVÃO - DISTRITO DE PEDREIRAS ARROIO GRANDE – RS

Organização Curricular	Base Nacional Comum Lei N. º 9394/96.
Atividades 1ª a 4ª série	Português Matemática Ciências Estudos Sociais Artes Educação Física Ensino Religioso

Observação: 200 dias letivos – 800 horas

6.2.OBJETIVO E CONTEÚDOS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª A 4ª SÉRIE

6.2.1.OBJETIVOS E CONTEÚDOS DA 1ª SÉRIE

Oportunizar o alfabetizando a construção do conhecimento, através de processos ecléticos de alfabetização, fazendo uso de jogos e brincadeiras respeitando as diferenças individuais, os diferentes níveis psicogenéticos e a realidade a qual o aluno está inserido, desenvolvendo atividades de raciocínio lógico, o gosto pela leitura e a percepção do mundo a sua volta, proporcionando–lhe assim a participação em atividades que interajam coletivamente na sociedade.

PORTUGUÊS

Vogais
Tipos de Letras (scripts, imprensa e cursiva)
Vogais maiúsculas e minúsculas;
Consoantes;
Junção de consoantes mais vogais;
Ortografia;
Oralidade;
Pronúncia e entonação adequada;
Emprego das consoantes com as vogais;
Ditado;
Alfabeto maiúsculo e minúsculo;
Separar as sílabas;
Interpretação;
Palavras com ge e gi; ce e ci;
Sinais de pontuação! . ? ;
M antes de p e b e no final das palavras;
Emprego do til e cedilha e emprego das famílias silábicas;
Nomes próprios e comuns;
Textos adequados;
Acento agudo e circunflexo;
Singular e plural;
Dígrafos: nh, lh, ch, rr, ss, qu, gu;
Grafia das palavras;
Encontros Consonantais;
Til e Cedilha;
Leitura e interpretação de texto;
Sons do X;
Ação e qualidade;
Palavras do vocabulário infantil;
Masculino e feminino;

MATEMÁTICA

Conjuntos;
Conjunto vazio;
Séries Numéricas;
Vizinhos;
Ordem crescente e decrescente;
Subconjuntos;
Adição;
Subtração;
Horas exatas;
Dúzia, dezena;
Operações de subtração e adição;
Sinais iguais e diferentes;
Números romanos até 12;
Dúzia, meia dúzia, dezena e meia dezena;
Números Ordinais;
Problemas envolvendo adição, subtração, dezena, ½ dezena, dúzia, ½ dúzia;
Números pares e ímpares.

CIÊNCIAS

Higiene Pessoal
Partes do Corpo Humano;
Órgãos do sentido;
Importância da vacina;
Importância da água;
Chuva;
Vento;
Fontes de luz e calor;
A natureza, cuidados que devemos ter;
Lixo seletivo;
Semelhanças entre animais e seus filhos;
Reprodução dos animais;
Animais que fornecem alimentos;
Leptospirose;
O gosto pelo trabalho do campo;
Estímulo a produção e consumo de hortaliças;
Incentivo ao uso de recursos naturais;
Embelezamento do meio ambiente;
Plantio de hortaliças: sementeiras – germinação – cuidados – irrigação – proteção;
Transplante de mudas da sementeira para os canteiros;
Cultivo de hortaliças: tratos culturais – rotação de culturas;

ESTUDOS SOCIAIS

Dados pessoais;
Dados de Escola;
Organização familiar;
Hábitos de cortesia;
Profissões;
Datas significativas do mês;
Meios de Comunicação;
Meios de Transporte;
Sinais de trânsito;

Boa convivência, regras e normas;
Perigo de certos brinquedos;
Estações do ano;
Bandeira Nacional;
Hino Nacional;
Dias da semana e meses do ano;
Profissões da comunidade;
O Negro e a Comunidade;
Os Negros e as Festas Populares;
20 de Novembro - Dia Nacional da Consciência Negra;
Semáforo;
Produtos da localidade;

ARTES
Coordenação motora fina;
Coordenação motora visual;
Ritmos e canções;
Expressão corporal;
Expressão livre;
Desenho livre;
Confecções de móbiles.
Os Negros e as Festas Populares;

ENSINO RELIGIOSO
Valorização do "eu";
Integração no grupo social;
Amizade e solidariedade;
Espírito de cooperação;
Respeito às criações de Deus;
Respeito às diferenças de cada indivíduo.

EDUCAÇÃO FÍSICA
Exame Médico;
Partes do corpo;
Discriminação visual, auditiva, tátil e motora ampla;
Diferentes movimentos do corpo: correr, marchar, saltar, caminhar, lançar, arremessar, etc.
Ritmos diferentes;
Movimentos de direção, planos exposição;
Boa postura;
Expressão corporal;
Recreação;
Sociabilidade;
Atenção;
Rodas cantadas;
Ritmos.

6.2.2. OBJETIVO E CONTEÚDOS DA 2ª SÉRIE

Proporcionar situações em que o aluno, dentro do contexto social a que pertence, prepare-se para atuar de forma crítica, criativa, consciente e responsável sendo capaz de solucionar problemas quando solicitado, a fim de que possa exercer os direitos e cumprir seus deveres de cidadão tornando-se um agente ativo da sociedade.

PORTUGUÊS
Alfabeto;
Vogais e consoantes;
Leitura Oral;
Leitura Silenciosa e interpretação de texto;
Formação de frases;
Letra maiúscula;
Substantivos próprios e comuns;
Separação de sílabas;
Sinais de pontuação (. ! ?);
Ortografia: lh, l; nh; m antes de p e b, r(inicial), rr, s, (inicial), ss, c/ç:
Encontros Consonantais;
Ortografia: f/v; s (som de z); z, j/g; am/ao; na/ã; gu/qu;
Dígrafos;
Gênero do substantivo;
Número do substantivo;
Redação;
Ampliação de frases;
Emprego do til;
Classificação das palavras quanto ao número de sílabas;
Emprego de dois pontos e travessão;
Emprego correto da vírgula;
Substantivos coletivos;
Ortografia: H(inicial); l/u; e/i; x/ch;

Encontros vocálicos;
Acento agudo e circunflexo;
Sujeito e predicado;
Sinônimos e antônimos;
Adjetivos;
Ortografia: som do x; z (final); sc;
Sílaba tônica;
Verbos no presente, passado e futuro.

MATEMÁTICA
Conjuntos;
Conjunto unitário e vazio;
Sinais ($=,\neq,\subset,\not\subset,\in,\notin$);
Sistema de Numeração Decimal;
Números naturais de 0 a 500;
Vizinhos dos numerais;
Adições e subtrações com reserva;
Nome dos termos da adição e subtração;
Problemas de adição e subtração;
Numerais romanos e ordinais até 50;
Dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena;
Hora exata e meia hora;
Adição com três parcelas formadas por numerais de três algarismos com reserva;
Multiplicação por 1,2 e 3;
Nome dos termos da multiplicação;
Problemas de adição, subtração e multiplicação;
Números pares e ímpares;
Dobro e triplo;
Multiplicação por 2,3,4 e 5;
Divisão por 2 e 3;
Litro;
Problemas envolvendo as quatro operações;
Metro;
Unidade monetária nacional;
Figuras geométricas;
Números naturais até 999;
Problemas envolvendo dúzia, meia dúzia, dezena e meia dezena;
Sólidos geométricos;
Quilo.

CIÊNCIAS
O gosto pelo trabalho do campo
Estímulo à produção e consumo de hortaliças
Incentivo ao uso de recursos naturais
Embelezamento do meio ambiente
Plantio de hortaliças: sementeiras – germinação – cuidados – irrigação - proteção
Transplante de mudas da sementeira para os canteiros
Cultivo de hortaliças: tratos culturais – rotação de culturas;
As plantas;
Necessidades das plantas;
Utilidade das plantas;
Partes da planta;
Vegetais da localidade;
Hábitos de higiene;
Animais vertebrados e invertebrados;
Animais domésticos e selvagens;
Animais úteis e nocivos;
Semelhanças e diferenças entre os animais;
Reprodução dos animais;
Preservação do meio ambiente;
Fases do desenvolvimento humano;
Partes do corpo humano e suas funções;
Órgãos dos sentidos;
Hábitos de higiene e alimentação;
Cuidados com os dentes;
Saneamento básico;
Recursos Naturais;
Tipos de solo;
Importância da água para os seres vivos;
Origem dos alimentos;
Preservação de doenças e acidentes.

ESTUDOS SOCIAIS
Datas Comemorativas;
Identificação Pessoal;
Primeiro grupo social;
Membros da família;
A casa;
Tipos de moradia;

Cômodos da casa;
Localização da escola na comunidade;
Nome da escola, professora e diretor;
Pessoas que trabalham na escola e suas funções;
O caminho para a escola;
Preservação do ambiente escolar;
Zona urbana e zona rural;
Localização na sala de aula;
Importância da escola;
Direitos e deveres dos alunos;
Data de função e patrono da escola;
Dias da semana e meses do ano;
Pontos cardeais;
Estações do ano;
Profissões;
Atitudes de respeito;
Meios de comunicação;
Meios de transporte;
Sinais de trânsito;
Símbolos nacionais;
Lixo seletivo;
O meio modifica o meio em que vive;
Localização do Estado no país;
Usos e costumes da localidade;
Comércio entre zona rural e urbana;
Fontes de riqueza da localidade;
O Negro na Comunidade;
Os Negros e as Festas Populares;
20 de Novembro – "Dia Nacional da Consciência Negra";

ARTES
Coordenação motora fina (colagem, pintura, recorte e colagem...);
Ritmo;
Expressão, criatividade;
Pintura;
Dramatização;
História em Quadrinhos;
Ritmo adequado;
Danças, canções;
Recorte e colagem;
Versos e/ou poesias;
Dobraduras;
Canções.
Figuras geométricas;
Construção de móbiles.
Os Negros e as Festas Populares;

ENSINO RELIGIOSO
Participação social (família, escola e comunidade);
Lema e tema da Campanha da Fraternidade;
Páscoa – Ressurreição de Cristo;
Deus – Criador de todas as coisas;
Maria – Mãe de todas as mães;
Espírito de solidariedade;
Orações;
Bíblia – Livro Sagrado;
Valorização dos animais;
Valorização das plantas;
Valorização das pessoas;
Natal – Nascimento de Jesus Cristo.

EDUCAÇÃO FÍSICA
Socialização (Participação em grupos diversos);
Jogos competitivos;
Dramatização – ginástica, mímica;
Brincadeiras e jogos recreativos;
Recreação de grupos;
Arremessar, picar, chutar, receber e rolar a bola;
Brincadeiras cantadas;
Danças;
Jogos (vôlei, caçador...).

6.2.3.OBJETIVO E CONTEÚDOS DA 3ª SÉRIE

Proporcionar condições ao aluno para que este, através dos conhecimentos adquiridos, utilizando seu pensamento lógico, possa interagir de uma forma consciente, crítica e atuante na busca de processos que conduzam às alterações necessárias ao meio no qual está inserido.

PORTUGUÊS
Leitura oral e silenciosa;
Interpretação;

Poesias;
Gravuras;
Fotos;
Fatos e acontecimentos da vida diária (realidade);
Reportagens (jornais e revistas);
Construção de textos;
Formação de frases;
Avisos, bilhetes e cartazes;
História em quadrinhos;
Ortografia;
Escrita correta das palavras;
Dificuldades ortográficas;
Acentuação gráfica;
Sinônimos;
Uso do dicionário;
Sinônimo e antônimo;
Sinais de pontuação;
Ponto final (.);
Ponto de exclamação (!);
Ponto de Interrogação (?);
Dois pontos (:);
Travessão (-);
Vírgula (,);
Frases afirmativas, negativas, exclamativas, negativas e imperativas;
Tipos de substantivos (comum e próprio, simples e composto, primitivo e derivado, concreto e abstrato e coletivo);
Classificação dos substantivos;
Gênero dos substantivos (masculino e feminino);
Número dos substantivos (plural e singular);
Grau dos Substantivos (aumentativo – diminutivo – normal);
Separação e classificação das sílabas quanto ao número e quanto a sílaba tônica;
Encontros vocálicos;
Ditongo, Tritongo e Hiato.
Encontros consonantais;
Dígrafos,
Artigos definidos e indefinidos;
Verbos: três conjugações e três tempos;
Adjetivos
Pronomes Pessoais

Observação: Leitura, interpretação, construção de textos, ortografia e sinais de pontuação serão conteúdos em todos os trimestres.

MATEMÁTICA

Conjuntos;
Conjuntos vazios, finitos e infinitos;
Símbolos ($=, \neq, \subset, \not\subset, \in, \notin, \supset, \supset$)
Frações, numerador, denominador;
Leitura de frações;
Adição e subtração de frações com o mesmo denominador;
Números e frações decimais;
Sistema monetário;
Problemas envolvendo o sistema monetário;
Curvas abertas e fechadas;
Retas;
Figuras geométricas;
Metro;
Quilo;
Medidas de Capacidade;
Medidas de Tempo;
Medidas de tempo: semana – quinzena – década – biênio...;
Problemas envolvendo medidas de tempo.

CIÊNCIAS

Homem – ser vivo;
Partes do corpo;
Necessidades para viver;
Alimentos e sua importância para a boa saúde;
Tipos de alimentos e suas vitaminas;
Higiene física, mental, social;
Reciclagem de lixo;
Planeta terra, estrelas, satélites;
Sistema Solar;
Movimentos do Sol;
Água, ar e Sol;
Meio ambiente;
Tipos de plantas;
Partes das plantas;
O gosto pelo trabalho do campo;

Estímulo a produção e consumo de hortaliças;
Incentivo ao uso de recursos naturais;
Embelezamento do meio ambiente;
Plantio de hortaliças: sementeiras – germinação – cuidados – irrigação – proteção;
Transplante de mudas da sementeira para os canteiros;
Cultivo de hortaliças: tratos culturais – rotação de culturas;
Fruticultura como auxílio no melhoramento alimentar e alternativa de renda;
Hidatidose;
Leptospirose;
Verminose;
Primeiros Socorros.

ESTUDOS SOCIAIS
Documentos históricos;
Mapa do país, estado, município;
Regiões brasileiras;
Localização do estado, município (mapas);
Pontos cardeais;
Limites do município;
Primeiros habitantes;
Povoação do município;
Migrantes e imigrantes;
Histórico do município;
Distritos e subdistritos do município;
Poderes que governam o município e autoridades;
Zona rural;
Zona urbana;
Bairros da zona urbana;
Condições de vida do homem do campo;
Pecuária;
Agricultura;
Importação e exportação;
Mercosul;
Folclore;
Usos e costumes da localidade;
Clima;
Tempo;
Relevo do município;

ARTES
Criatividade;
Ritmo;
Rimas;
Cores primárias e secundárias;
Dramatizações;
Trabalhos de madeira, areia e colagens;
Estrofes, poesias;
Trabalho com material reciclado;
Trabalhos artísticos relacionados com datas comemorativas do mês;
Os Negros e as Festas Populares.

ENSINO RELIGIOSO
Campanha da Fraternidade;
Significado da Páscoa;
Jesus – Filho de Deus;
Maria – Mãe de Jesus;
Conhecimento de Deus pelas ações – vida de Jesus;
Bíblia - palavra de Deus;
A paz no mundo através da fé;
Todas as formas de louvar a Deus merecem respeito.

EDUCAÇÃO FÍSICA
Flexão dos membros superiores e inferiores;
Atividades de esportes;
Motricidade ampla;
Diferença entre coluna e círculo;
Coordenação dos movimentos;
Socialização;
Postura corporal;
Integração da escola.

6.2.4.OBJETIVO E CONTEÚDOS DA 4ª SÉRIE

Proporcionar ao educando (a) a vivência que favoreçam seu desenvolvimento integral, tornando-o capaz de compreender e recriar o ambiente em que vive.

PORTUGUÊS

Expressão Oral e Escrita;
Interpretação de Texto;
Estruturação de frases gramaticalmente aceitáveis;
Uso do vocabulário adequado ao contexto;
Ordenação de fatos reais ou fictícios;
Leitura oral e silenciosa com propósitos diversos;
Identificação do significado de palavras do contexto;
Constatação de palavras de significados semelhantes, de significados opostos e que uma mesma palavra pode ter diferentes significados;
Respostas e perguntas sobre texto lido;
Identificação e caracterização dos personagens;
Reconhecimento da seqüência lógica dos fatos;
Localização de fatos no tempo e no espaço;
Estruturação de texto: início, meio e fim;
Idéia principal do texto;
Justificação de título do texto;
Leitura expressiva;
Observação de entonação, pausas e encadeamento das sentenças;
Narração;
Relatar acontecimentos ouvidos ou presenciados;
História em quadrinhos;
Expressar pedidos, recados, contatos telefônicos, convites e etc.
Dificuldades ortográficas resultados de deficiências de aprendizagem;
Normas de boa disposição gráfica;
Margem, parágrafo, disposição do título;
Sinais de pontuação;
Maiúsculas e minúsculas;
Separação de sílabas;
Uso de dicionários;
Sinônimos e antônimos;
Descrição;
Diálogos;
Elaboração de resumos de pequenos textos;
Acentuação gráfica;
Frases interrogativas, imperativas e declarativas;
Preposições e conjunções (sem nomenclatura);
Sujeito e predicado;
Flexão de nomes em gênero e número;
Adjetivo e locução adjetiva;
Concordância do adjetivo com o substantivo;
Pronomes;
Identificação dos elementos de um diálogo;
Pessoas gramaticais relacionadas a pronomes pessoais retos e com os pronomes de tratamento mais usuais (você e senhor);
Artigos e numerais;
Ampliação de sentenças;
Emprego das formas verbais das diferentes pessoas;
Concordância do verbo com o sujeito;
Indicação dos verbos do tempo presente, passado e futuro;
Advérbio e locuções adverbiais;
Sílaba tônica e números de sílabas.

MATEMÁTICA

Sistema de Numeração Decimal
Operações: adição, subtração, multiplicação com dois dígitos no divisor, nome dos termos, propriedades e prova real;
Expressões aritméticas envolvendo parênteses e colchetes;
Problemas envolvendo lucro, prejuízo e prestações,
Multiplicações por 10, 100 e 1000 (porcentagem);
Múltiplos e divisores;
Critérios de divisibilidade;
Números primos e compostos;
Frações: nome dos termos, leitura e escrita de frações, tipos de frações e transformação da fração imprópria em

número misto e vice-versa, adição e subtração de frações;
Números decimais: conceito, leitura, representação, transformação de fração decimal em número decimal e vice-versa, operações com números decimais (adição e subtração) e problemas;
Sistema de Medidas;
Medidas de comprimento: quilometro, metro e centímetro;
Medidas de Massa: quilograma e grama;
Medidas de Capacidade: litro;
Medidas de Superfície: metro quadrado;
Geometria: ponto, reta e plano;
Linhas Poligonais;
Curvas abertas, fechadas e simples;
Polígonos: quadrado e retângulo;
Perímetro.

CIÊNCIAS
Higiene
Tipos
Saneamento básico;
Alimentos;
Primeiros socorros;
Prevenção de doenças;
Reinos da natureza;
Água: tratamento urbano e rural;
Fenômenos naturais do meio ambiente;
Seres vivos e meio ambientes;
Caracterização dos seres vivos;
Inter-relações entre seres vivos e meio ambientes;
Drogas e álcool;
Meio ambiente: preservação, lixo e poluição;
Tipos de plantas;
Partes das plantas;
O gosto pelo trabalho do campo;
Estímulo a produção e consumo de hortaliças;
Incentivo ao uso de recursos naturais;
Embelezamento do meio ambiente;
Plantio de hortaliças: sementeiras – germinação – cuidados – irrigação – proteção;
Transplante de mudas da sementeira para os canteiros;
Cultivo de hortaliças: tratos culturais – rotação de culturas;
Fruticultura como auxílio no melhoramento alimentar e alternativa de renda.

ESTUDOS SOCIAIS
-Conceito de História;
Contagem do tempo;
O Rio Grande do Sul na época do descobrimento;
Tratamento de Tordesilhas;
Descobrimento do Brasil;
-Primeiros habitantes do RS;
Principais tribos do RS;
Usos e costumes;
Legado cultural;
Índios da atualidade, função da FUNAI;
-Missões jesuíticas;
Sete Povos das Missões;
Guerra guaranítica;
Tratado de Madri e Santo Idelfonso;
-Povoamento português;
Tropeiros – laguna;
Estâncias;
Colônia de sacramento;
Charqueadas;
Função do Forte Jesus, Maria, José;
-Colonização açoriana;
Açorianos no Rio Grande do Sul;
Fundação de Porto Alegra;
Contribuição açoriana para os costumes;
-Independência do Brasil;
Causas;
RS e o movimento de independência;
Conseqüências da Independência para o sul do país;
Os imigrantes no RS;
Revolução Farroupilha;
Causas: políticas, econômicas e sociais;
Conseqüências para o RS;
-O negro no RS;
A escravidão no sul do país e suas características;
O negro nas charqueadas;

O movimento abolicionista no sul do país;
Herança cultural do negro no sul do país;
Guerra do Paraguai;
Causas;
Importância para o sul do país e conseqüências;
-Proclamação da República;
O RS e o movimento republicano;
-O RS atual;
Política, economia e sociedade;
-20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra.

GEOGRAFIA

-Pontos de Orientação;
Pontos cardeais, colaterais, subcolaterais;
Importância e influências;
-Rio Grande do Sul;
Posição e situação geográfica.
Forma. Pontos extremos e limites;
-Estrutura geológica e tipos de solos;
-Formas de relevo;
-Clima e vegetação;
-Hidrografia e seu aproveitamento;
-Espaço rural: características;
-Estudo das atividades econômicas das regiões fisiográficas;
-As microrregiões;
-Espaço urbano: características;
-Indústria, circulação de mercadorias, meios de comunicações e de transportes e pontos turísticos;
-População: composição étnica;
-Movimentos migratórios;
-Distribuição espacial.

ARTES

-Plástica:
Cor: pigmento natural, industrializado;
Ponto;
Linha: classificação, posição, direção;
Forma: regular e irregular;
Textura e estrutura: exploração;
Espaço: limites;
Movimento;
Folclore do RS;
-Música;
Percepção sonora: sons da natureza, do corpo, do ambiente;
Qualidades do som: altura, duração, timbre, intensidade;
Ritmo: estruturas básicas (bandinhas e jogos rítmicos);
Percepção melódica: canções simples do folclore: entonação, audição;
-Cênica:
Sensibilidade: observação;
Descoberta do corpo;
Técnica corporal: exercícios de descontração, respiração, simetria e equilíbrio;
-Descoberta do som: ritmo;
-Técnica vocal;
-Atividades de expressão verbal: diálogo improvisado, idioma, inventado, imitação, desafio em provas, recitação coral, teatro de bonecos, pantomima.
-Os Negros e as Festas Populares.

ENSINO RELIGIOSO

Jesus nosso grande amigo;
Precisamos ser bons amigos;
A comunidade lugar de amizade e partilha;
Projeto de Jesus é salvar a todos;
Jesus um homem bom para todos;
Jesus dá a vida por seus amigos;
Jesus é a ressurreição e a vida;
Jesus permanece em nós;
Respeitar é amar, é perdoar;
Bíblia – o Livro da Palavra de Deus;
Jesus o Mestre dos Mestres;
-Celebrações: Páscoa, aniversário da escola, mês da Bíblia, Dia de Ação de Graças, Natal.

EDUCAÇÃO FÍSICA

-Ginástica;
Formativa: de ordem e atenção, coordenação, equilíbrio, flexibilidade, agilidade, destreza, velocidade, resistência;
Postura: preventiva e corretiva;

-Olímpica: iniciação de forma recreativa;
Rolo (para frente e para trás);
Vela;
Paradas de 2 e 3 apoios (conforme condições);
Roda, ponte, avião, rondada;
Rítmico;
Dança;
Jogos pré-desportivos;
Iniciação ao atletismo;
Salto em altura e distância;
Jogos recreativos;
Brinquedos de roda;
Higiene Corporal;
Torneios;
Campeonatos;
Passeios;
Caminhadas;
Gincanas;
Interséries.

6.3.Distribuição Temporal do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN
RS 602 – Km 25
AIROSA GALVÃO - DISTRITO DE PEDREIRAS ARROIO GRANDE – RS

DISCIPLNAS	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Português	**128**	**128**	**128**	**128**
Matemática	**128**	**128**	**128**	**128**
Ciências Físicas e Biológicas	**128**	**128**	**128**	**128**
História	**64**	**64**	**64**	**64**
Geografia	**64**	**64**	**64**	**64**
Artes	**64**	**64**	**64**	**64**
Educação Física	**64**	**64**	**64**	**64**
Ensino Religioso	**32**	**32**	**32**	**32**
Língua Estrangeira (Espanhol)	**32**	**32**	**32**	**32**
Técnicas Agrícolas	**96**	**96**	**96**	**96**
Total	**800**	**800**	**800**	**800**

6.4. OBJETIVOS E CONTEÚDOS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 5ª A 8ª SÉRIE

6.4.1.PORTUGUÊS

OBJETIVO: Levar o aluno a interpretar diferentes mensagens , comunicando-se oral e graficamente com espírito crítico e reflexivo.

5ª SÉRIE

Interpretação de texto;
Produção de texto;
Fonema, letra, vogal, consoante, ordem alfabética;
Dígrafos e encontros consonantais;
Semivogal e encontros vocálicos;
Ditongo, hiato e tritongo;
Divisão silábica (e classificação das palavras quanto ao número de sílabas);
Sílaba tônica e átona;

Artigo e classificação;
Gênero do Substantivo, formação do feminino;
Número do Substantivo e formação do plural;
Substantivo coletivo;
Grau do Substantivo e plural dos diminutivos;
Travessão e dois pontos;
Ortografia (gu, qu, sc, ch, x, lh, l, nh, palavras com til, acentuação das paroxítonas);
Adjetivo (gênero e número);
Grau comparativo e superlativo absoluto;
Locução adjetiva e adjetivo pátrio;
Numeral;
Pronomes retos, oblíquos e tratamento;
Verbos regulares;
Verbos auxiliares (ter e haver);
Advérbio;
Locução Adverbial;
Preposição;
Combinação das preposições;
Interjeição.

Tipos de frases (afirmativa, negativa, interrogativa e a exclamativa);
Pontuação (ponto e vírgula, dois pontos, ponto de interrogação e exclamação);
Ortografia (sons do x, m antes de p e b, i, e, o, u, r, rr).
Acentuação (oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas e monossílabas tônicas);
Redação;
Substantivo (comum, próprio, simples, composto, primitivo, derivado, concreto, abstrato);

6ª SÉRIE

Leitura interpretativa;
Leitura oral e silenciosa;
Redação;
Variantes ortográficas (x, ch, j, g, m, n, s, z);
Pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto de interrogação e exclamação, travessão);
Artigos definidos e indefinidos;
Classificação dos substantivos;
Gênero, número e grau dos substantivos;
Adjetivos pátrios;
Sinônimos e antônimos;
Resumo de textos e filmes;
Acentuação gráfica
Variantes ortográficas: s, ss, sc, ç, es, ez, mau e mal;
Pronomes interrogativos;
Frase, oração e período;
Verbos regulares e irregulares (modos indicativo e subjuntivo) (ser e estar);
Sujeito simples, composto, indeterminado e oração sem sujeito;
Núcleo do sujeito;
Tipos de predicado;

7ª SÉRIE
Textos (tipos de textos);
Acentos diferenciais;
Função das palavras (análise sintática);
Frases, oração e período;
Ortografia;
Textos de humos e propaganda;
Para eu/ para mim;
Concordância verbal e nominal;
Complemento nominal (dentro da análise);
Sinônimo e antônimo (Sinonímia e antonímia)
Homônimos e parônimos;
Conotação e denotação;
Pontuação;
Uso da crase – emprego do há-a
Tipos de redação: Narração, descrição e dissertação;
Leitura extra classe;
Propaganda de livro – Expressão Oral- Contar o livro lido;
Pesquisa sobre assuntos escolhidos;
Apresentação crítica e criativa;
Ficha de leitura;
Importância do rascunho;
Figuras de linguagem;
Partes de enredo;
Estudo do vocabulário – sinonímia;
Interpretação de textos;
Pronomes relativos;
Aposto e vocativo;

8ª SÉRIE
Leitura e interpretação de textos;
Produção de textos;
Ortografia, uso do há/a, uso do mau e mal;
Substantivos;
Formação de palavras;
Concordância verbal e nominal;
Regência verbal e nominal;
Uso do porquê;
Uso de ao encontro de e ao encontro a;
Verbos: conceito, estrutura das formas verbais, flexões verbais, verbos regulares e irregulares, modos;
Estrutura das palavras (radical, vogal temática, desinência, afixos)
Ortografia;
Verbos regulares e irregulares nos modos subjuntivos e imperativos;
Acentos diferenciais: por, pôr, pelo, pêlo, para, pára;
Crase;
Acentuação gráfica: emprego e justificativa;
Sinônimos e antônimos;
Ortografia: mas/mais;
Termos integrantes das orações: complementos verbais (transitividade, objeto direto e indireto) , agente da passiva (voz ativa, voz passiva e voz reflexiva), complemento nominal;
Pronomes;
Próclise, ênclise e mesóclise – colocação pronominal;
Pronomes relativos;
Classes das palavras e funções sintáticas;
Narração, descrição e dissertação;
Ortografia, onde/aonde, se não/senão;
Requerimento, carta comercial, bilhetes, ata, ofício;
Oração e período;
Tipos de orações: coordenadas, subordinadas, substantivas e adjetivas.

6.4.2.MATEMÁTICA

OBJETIVO: Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo a sua volta perceber o caráter do jogo intelectual, característica da Matemática, como aspectos que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas.

5ª SÉRIE
Números e suas representações: sistema de numeração decimal;
Números Naturais;
Operações com números naturais;
Potenciação;
Divisibilidade;
Números primos, fatoração, M.M.C., M.D.C.;
Frações;
Números Racionais e suas operações;
Números Decimais e suas operações;
Sistema de Medidas;
Geometria:
Áreas e volumes.

6ª SÉRIE
Números Inteiros: operações;
Números racionais;
Equações do 1º grau com uma incógnita;
Sistema de equações do 1º grau com duas incógnitas;
Razões e proporções;
Porcentagem;
Geometria:
Ângulos e polígonos.

7ª SÉRIE
Números reais (N,Z,Q)
Expressões algébricas (valor numérico, adição, subtração, multiplicação, produtos notáveis – fatoração: agrupamento; trinômio quadrado perfeito; diferença de quadrado; fator comum, frações algébricas: adição, subtração, multiplicação e divisão);
Equações (equações fracionárias, literais);
Geometria:
Ângulos e triângulos;
Quadriláteros;
Circunferência;
Construções geométricas.

8ª SÉRIE:
Potenciação;
Estudos dos radicais;
Operações;
Racionalização;
Equações de 2º grau;
Equações completas e incompletas;
Equações irracionais;
Equações biquadradas;
Resolução de problemas;
Sistemas de equações;
Sistemas de coordenadas cartesianas;
Representação: função polinomial do 1º e 2º graus;
Geometria:
Segmentos proporcionais e semelhança de triângulos;
Relações métricas no triângulo retângulo;
Relações trigonométricas no triângulo retângulo;
Circunferência;
Área das figuras planas;
Volume.

6.4.3.CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS

OBJETIVO: Tornar o aluno capaz de interagir no meio em que vive através dos conhecimentos humanos, ambientais, éticos, tecnológicos e universais.

5ª SÉRIE
Camadas da Terra: Núcleo, Manto e Crosta;
Placas Tectônicas e deriva continental;
-Rochas Magmáticas ou Ígneas;
Tipos de Rochas Magmáticas:
-Rochas sedimentares ou estratificadas;
Rochas sedimentares: camadas e fósseis;
-Arenito, Rochas Argilosas, Calcário, Cascalhos e seixos;
Rochas metamórficas;
-Gnaisse, Ardósia, Mármore;
O solo – nosso piso, nossa pátria, nosso chão;
Como o solo se forma;
A importância do solo;
A composição do solo;
Tipos de solo;

-Solo arenoso, Solo argiloso, Solo calcário e solo humífero;
Aproveitamento de solo na agricultura,
Produtos agrícolas no Brasil;
O solo pode ser melhorado;
-Arejamento, adubação, Irrigação e drenagem;
-Degradação do solo;
-A erosão;
-A ação do homem;
-O combate à erosão;
-O subsolo brasileiro;
Recursos minerais do Brasil;
Obtenção de minérios e minerais;
Pedras preciosas e semipreciosas;
Solo e saúde;
Doenças transmitidas por solo contaminado;
Hidrosfera;
Mais água do que terra;
Estados físicos da água;
A água pode mudar de estado físico;
Composição da água;
Como se organizam as moléculas de água;
Temperatura e pressão: condições para mudança de estado físico da água;
As mudanças do estado físico da água;
-O ciclo da água na natureza;
-A água, o clima e os seres vivos;
-Tipos de água encontrada na natureza;
-A água como solvente;
O que é uma mistura;
O que é uma solução;
Água solvente universal;
Explicando a densidade;
Empuxo: uma força exercida pela água;
-Água: pressionando e transmitindo pressão;
Vasos comunicantes;
O princípio de Pascal;
-Água e vida;
Quanta água nos seres vivos;
Utilidade da água no dia-a-dia;
Usinas hidrelétricas;
-Tratando a água insalubre;
Estação de tratamento da água;
Métodos caseiros de purificação da água;
Destilação da água;
-Água e saúde;
O descompasso entre saúde e água insalubre;
Doenças que vêm da água (contagem, prevenção e tratamento);
-Atmosfera: camada protetora da Terra;
Extensão da atmosfera terrestre;
Camadas atmosféricas;
-Composição do ar;
Componentes constantes do ar atmosférico;
Componentes variáveis do ar atmosférico;
O ar e a combustão;
Oxigênio: alimentando a combustão;
Combustão e combustível;
Classificação dos combustíveis;
Triângulo do fogo: condições para a combustão;
Combustão e energia;
Os combustíveis fósseis;
Utilidades da combustão;
Prejuízos da combustão;
-Propriedades do ar;
O ar ocupa espaço;
O ar tem massa
Compressibilidade, elasticidade e expansibilidade do ar;
O ar exerce pressão sobre todos os corpos;
O ar se movimenta e forma ventos;
A previsão do tempo;
O que é metereologia;
Diferença entre tempo e clima;
As interferências na previsão do tempo;
-Ar e saúde;
A contaminação do ar;
Doenças causadas por vírus e bactérias transmitidas pelo ar;
-Preservando o meio aquático;
Agrotóxicos: primeiro no solo, depois na água;
Esgotos nos rios e mares;
Tratamento de esgotos industriais;
-Preservando o ar atmosférico;
Lançando gases tóxicos e partículas sólidas de ar;

Os gases tóxicos;
Os metais pesados;
Filtrando poluentes da atmosfera;
-Preservando ambientes como parques, reservas e estações florestais;
Recursos naturais renováveis;
Recursos naturais não-renováveis;
O saneamento básico e a saúde pública;
O lixo: problemas;
O lixo: soluções;
Como tratar o lixo;
-Conhecendo o universo a partir da astronomia;
Definição de universo;
O que dizem os cientistas sobre a formação do universo;
O que é ano-luz;
Luz própria e luz refletida;
Principais corpos celestes;
-O Sistema Solar;
A força da gravidade;
Órbita;
Estudando a Terra;
-A conquista do espaço;
Astronáutica, uma nova ciência;
A corrida espacial;
A conquista da Lua;
Depois de conquistar a Lua;
Os instrumentos para estudos espaciais.

6ª SÉRIE
Ecologia;
-Ecossistema:
Habitat;
Equilíbrio ecológico;
-Cadeias alimentares;
Produtores, Consumidores e Decompositores;
Cadeias alimentares;
-As relações entre os seres vivos;
Associações harmônicas;
Relações desarmônicas;
-Conhecendo a diversidade de vida na Terra;
-Os vírus: seres sem reino;
_A célula;
Partes da célula;
Seres como uma só célula e seres com milhões de células;
Matéria viva e matéria bruta;
-A origem da vida: A hipótese da geração espontânea;
A hipótese extraterrestre;
A hipótese de Oparin;
Período geológico;
Os dinossauros;
Outros animais e plantas do passado;
O que é um fóssil ?
A importância dos fósseis;
O conceito de seleção natural;
O que é evolução?
Classificação dos seres vivos;
Os cinco grandes reinos;
Reino das moneiras, prostistas e fungos;
-Reino dos animais (I): Os invertebrados;
As bactérias;
As cianofíceas (cianobactérias ou algas azuis)
Os protozoários;
As algas unicelularese eucariontes;
O corpo de um fungo;
Como vivem os fungos;
Reprodução dos fungos;
Os diferentes tipos de fungos e alguns exemplos e sua importância em nossa vida;
Os poríferos;
Os celenterados;
Os platelmintos;
Os nemaltemintos;
Os anelídeos;
Descrevendo os moluscos;
O corpo dos moluscos;
O grupo dos moluscos;
Os moluscos e os homens;
Características gerais dos artrópodes;
Os grupos dos astrópodes;
Insetos;
Crustáceos;
Aracnídeos (aranhas, escorpiões, carrrapatos e ácaros);
Quilópodes (centopéia) e diplópodes (piolho de cobra);

Características dos equinodermos;
Como os equinodermos estão classificados?
Reino dos animais (II): os vertebrados;
Peixes:
Como são os peixes;
O que alguns tem e outros não;
A reprodução dos peixes;
Osteíctes e condrictes;
Anfíbios:
Características dos anfíbios;
A reprodução dos anfíbios;
Anuros, urodelos e ápodes;
Répteis:
Características dos répteis;
A reprodução dos répteis;
Classificação dos répteis;
Como reconhecer uma cobra peçonhenta?
Como socorrer uma pessoa mordida por cobra peçonhenta?
Aves:
Características das aves;
O esqueleto das aves;
As aves respiram por pulmões;
O sistema circulatório;
Um sistema digestivo específico;
A reprodução das aves;
O sistema urinário;
Os sentidos;
Classificação das aves;
Adaptações para o vôo;
Mamíferos:
A principal característica dos mamíferos;
Outras características dos mamíferos;
A temperatura interna do corpo dos mamíferos;
Reprodução dos mamíferos;
Como são os membros dos mamíferos;
Sistema digestório;
Sistema respiratório;
Sistema circulatório;
Como são eliminados os resíduos;
Os sentidos;
Mamíferos capazes de hibernar;
Classificação dos mamíferos;
Reino das plantas:
As algas peculiares;
As briófitas;
As pteridófitas;
As gminospernas;
As angiospermas;
Características das algas;
Reprodução das algas;
As algas e o meio ambiente;
Algas úteis para o meio ambiente;
Como se formam as sementes dos gimnospermas?
-Angiospermas, plantas que produzem frutos;
Os grupos das angiospermas;
Algumas funções vitais nos vegetais;
Raiz:
Partes da raiz;
Tipos básicos de raízes;
Tipos essenciais de raízes;
Caule:
Partes do caule;
Tipos de caule;
Modificações do caule;
Caules comestíveis;
Folhas:
Funções da folha;
As folhas respiram;
Partes da folha;
Classificação das folhas;
Modificações da folha;
Folhas comestíveis;
Flor:
Partes da flor;
Como as flores se prendem no caule;
Fecundação da flor;
Fruto:
De que é formado o fruto?
Frutos carnosos e frutos secos;
Falsos frutos;
A semente;
Os vegetais na alimentação;
Os vegetais na medicina popular;
Vegetais perigosos;
Campos, ecossistemas em que as gramíneas predominam;
A extinção dos animais brasileiros.

7ª SÉRIE

- Nosso corpo – uma visão geral;
- Reproduzindo a vida e perpetuando a espécie;

Alimento, reação química e energia;
Aspectos gerais do corpo humano;
Os níveis de organização do corpo humano;
As funções do corpo humano;
A evolução do homem;
-Sistema reprodutor;
O impulso sexual;
Gametas: espermatozóides, óvulos, zigoto: o que são?
Órgãos reprodutores masculinos;
Órgãos reprodutores femininos;
A formação do gameta masculinos e femininos;
A fusão dos gametas masculinos e femininos;
A placenta;
A gravidez;
O parto;
A adolescência e as mudanças no corpo;
As mudanças nas proporções físicas;
Preocupações de adolescentes;
Adolescência para todos;
Falando de sexo:
-Constituição do nosso organismo;
-Funções da nutrição de nosso organismo;
A sociedade celular;
Seres unicelulares e seres pluricelulares;
O tamanho: células microscópicas e macroscópicas;
A forma das células: variações por função;
A membrana: "portão da célula";
O citoplasma: hialoplasma e organelas;
O núcleo da célula;
Definição e tipos de tecido;
Tecido epitelial;
Tecido conjuntivo;
Tecido muscular;
Tecido nervoso;
Os alimentos e o metabolismo;
Tipos de alimentos;
Substâncias nutritivas dos alimentos;
A energia dos alimentos;
Calorias: medindo a energia dos alimentos;
Dieta alimentar;
Hábitos alimentares saudáveis;
-Sistema digestório;
Funções do sistema digestório;
A digestão dos alimentos;
O sistema digestivo completo: boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado, intestino grosso;
O caminho do alimento;
-Sistema Respiratório:
O que é respiração;
Órgãos do sistema respiratório;
Movimentos respiratórios;
Aprenda a respirar;
Doenças do sistema respiratório;
-Sistema Circulatório:
Constituição do sistema circulatório;
O caminho do sangue em nosso corpo;
O sangue,
Os tipos sanguíneos;
A linfa;
O sistema linfático;
As vacinas;
O sistema urinário;
-O sistema Ósseo:
A estrutura dos ossos;
Formas dos ossos;
A composição dos ossos;
As articulações;
Os ossos do crânio e da face;
Os ossos do tronco;
Os ossos dos membros;
Os cuidados com o esqueleto;
-Sistema Muscular:
Tipos de músculos;
Propriedades dos músculos;
Os músculos da cabeça e do pescoço;
Outros músculos;
Cuidados com os músculos;
Os órgãos dos sentidos;
A pele e os receptores cutâneos;
A língua e a gustação;
As fossas nasais e o olfato;
Os ouvidos e a audição;

Os olhos e a visão;
Laringe: o órgão da fala;
Órgãos auxiliares da fonação;
Como a voz é produzida;
Cuidados com a voz;
-Coordenação e controle das funções orgânicas;
-A vida continua;
-Sistema Nervoso:
As células nervosas;
Sistema Nervoso e rede telefônica: comparação adequada;
O sistema nervoso central;
O sistema nervoso periférico;
O sistema nervoso autônomo;
Os atos reflexos;
Cuidados com o sistema nervoso;
As drogas e o sistema nervoso;
Sistema endócrino:
Tipos de glândulas;
As principais glândulas endócrinas;
Hereditariedade;
Como a célula se divide;
Os cromossomas sexuais;
A hereditariedade e o meio ambiente;
Engenharia genética;
Dos primeiros médicos aos transplantes de órgãos;
Tecnologia moderna;
As especializações médicas;
Tratamentos alternativos;
Cuidados com a mente;

8^{A} SÉRIE

-Conceitos básicos de física e químicos;
-O estudo da física;
Matéria e energia;
Substancia, Corpo, objeto;
Moléculas e átomos;
As transformações físicas e químicas da matéria;
Fenômenos;
Agentes físicos e agentes químicos;
Os estados físicos da matéria:
O estado sólido;
O estado líquido;
O estado gasoso;
As mudanças de estados físicos;
As propriedades da matéria:
Propriedades gerais;
Propriedades específicas da matéria (organolépticas, físicas e químicas);
Conceitos básicos de cinemática;
Ponto material;
Referencial;
Trajetória;
Os primeiros passos do movimento:
Posição (S);
Deslocamento (Δ S);
Intervalo de tempo (Δ t);
Velocidade média (Vm);
Aceleração média (am);
Movimentos retilíneos:
Movimento retilíneo uniforme (MRU);
Movimento retilíneo uniforme variado (MRUV);
Equações dos movimentos;
Força;
Conceito e força;
Características de uma força;
Como medir uma intensidade de uma força?
Representação gráfica de uma força;
Sistema de forças;
O que é um sistema de forças/
Força resultante; As leis de Newton;
A inércia;
A primeira lei de Newton;
A força e o Newton (N);
O princípio da ação e reação;
A terceira lei de Newton;
Peso e massa são coisas diferentes;
Aceleração da gravidade cinemática;
Trabalho e potência;
O plano inclinado;
Energia e trabalho;
Conceito e formas de energia;
A energia não se acaba;
O estudo da energia mecânica;
A energia e a potência;
O calor;
Calor e temperatura são conceitos diferentes;

O calor e as mudanças físicas;
Escalas termométricas;
As ondas;
Como surgem as ondas;
Ondas mecânicas e ondas magnéticas;
Elementos de uma onde;
O som;
A fonte do som;
O meio das ondas sonoras;
A velocidade do som;
Sons auditíveis e não-auditíveis;
O eco;
A música;
A luz;
A luz é uma eletromagnética;
Fontes de luz;
-Instrumentos ópticos:
Espelhos;
Lentes;
Prismas;
Fibras ópticas;
-A eletricidade:
A eletricidade está na natureza;
Eletrostática;
Eletrodinâmica;
-O magnetismo:
O homem descobre o magnetismo;
Ímãs naturais e imãs artificiais;
Pólos de um ímã;
A bússola;
Campo magnético;
Estudo da Química:
O átomo – sua estrutura e sua identificação:
O modelo atômico;
A massa das partículas;
Carga elétrica das partículas;
Camadas eletrônicas;
Número de elétrons em uma camada;
A identificação dos átomos;
Os elementos químicos;
O mesmo número de prótons;
A origem dos elementos;
A linguagem dos símbolos;
Notação;
Isótopos, isóbaros e isótonos;
Classificação dos elementos químicos:
Grupos de elementos;
A classificação periódica dos elementos;
As ligações químicas;
Estabilidade e instabilidade dos elementos químicos;
Ligação iônica ou eletrovalente;
Ligação covalente ou molecular;
As substâncias;
Substâncias moleculares;
Substâncias iônicas;
Substâncias puras;
Misturas e combinações:
Juntando substâncias;
Separando substâncias;
Tipos de misturas;
Os processos de fracionamento de misturas:
Separando misturas heterogêneas entre sólidos;
Separando misturas heterogêneas entre sólidos e líquidas;
Separando misturas homogêneas;
As fórmulas químicas:
As fórmulas;
A construção da fórmula iônica;
Massa Molecular;
As substâncias em nossas vidas;
Substâncias naturais;
Substâncias sintéticas;
Funções químicas – ácidos e bases;
Funções das substâncias inorgânicas;
Os ácidos;
As bases;
Funções químicas – sais e óxidos:
Os sais;
Os óxidos;
Reações químicas:
Novos arranjos, novas substâncias;
Tipos de reação química;
Velocidade das reações químicas;
Leia das reações químicas;
A matéria se conserva;
Lei de Proust.

6.4.4.GEOGRAFIA

OBJETIVO: Proporcionar ao aluno uma reflexão sobre o tempo e o espaço, entendendo-os como produção humana e como resultado das relações sociais, respeitando a sócio-diversidade entre sociedade e natureza.

5ª SÉRIE
-Representação do espaço geográfico;
Como representar o espaço terrestre;
A importância das escolas no mapa;
Os tipos de mapas;
As convenções cartográficas;
-A Terra e o Universo;
A importância das pesquisas espaciais;
-A trajetória da terra;
A formação da Terra;
As ameaças do Planeta;
Os movimentos de rotação e translação;
As zonas climáticas;
Fusos horários;
-Formas de relevo:
As eras geológicas;
As camadas que compõe a Terra;
A interdependência entre os elementos da paisagem;
-Um planeta chamado água:
O movimento das águas do mar;
O relevo do fundo dos oceanos e mares;
Os rios brasileiros e as bacias hidrográficas;
-A atmosfera desvendando os segredos do clima e do tempo:
Os climas do Brasil e do Mundo;
O Tempo e o Clima;
A atuação do homem (e do clima) sobre o clima;
A vegetação e os ecossistemas;
-A população mundial:
Problemas do crescimento populacional;
Os movimentos populacionais;
-O Brasil e o seu povo
Quantos somos e quantos crescem;
A contribuição da imigração estrangeira;
-As cidades e o campo:
-As cidades e as atividades urbanas;
O meio rural e o espaço agrícola;
O espaço rural brasileiro;
As atividades econômicas desenvolvidas no meio rural;
-A atividade industrial:
Fatores que promovem o desenvolvimento industrial;
Desigual distribuição regional das indústrias do Brasil;
Problemas da industrialização no Brasil;
-Formas de comércio:
As atividades comerciais unindo nações;
Comércio interno e externo;
-Os meios de transporte;
-As Comunicações (entre homens e nações) no Brasil;

6ª SÉRIE
-Realidade brasileira;
Brasil: um país da América Tropical;
Potencial urbano;
As cinco regiões geoeconômicas;
A economia brasileira;
-Os domínios naturais e o povoamento da Região Sul;
-A população e a economia da Região Sul;
Os três grandes complexos regionais: Nordeste, Amazônia e Centro-sul;

7ª SÉRIE
América Andina;
América Plantina;
Brasil;
-Dois grandes países desenvolvidos;
-EUA – Nação rica e poderosa;
Regiões geográficas dos EUA;
Alasca e Havaí;
Problemas e desafios;
O Nafta;
-Regiões polares:
Região Polar Ártica;
Região Polar Antártida;
-O Brasil na Antártida;

-População e atividades econômicas;
-Ártico – interesses estratégicos;
-Antártida – o continente gelado, população e atividades econômicas.

8ª SÉRIE

-A Nova ordem mundial e os Nacionalismos;
-Os novos pólos da economia mundial;
-A geografia do subdesenvolvimento;
-A Europa;
Localização geográfica;
A paisagem natural;
Os pequeninos países da Europa;
-A população européia;
-A integração da Europa Ocidental;
-A união européia;
-A reconstrução do leste europeu;
-Ásia;
Localização geográfica;
Paisagem natural;
-A população asiática;
O mundo islâmico;
-Economia da Ásia:
Grandes contrastes de riqueza e miséria;
-Regiões asiáticas;
Oriente Médio;
Subcontinente indiano;
Sudeste Asiático;
O leste;
O Extremo Oriente;
-A Oceania:
Localização geográfica;
-O quadro humano da Oceania;
A economia;
A integração da Bacia do Pacífico;
-A África;
Localização geográfica;
A paisagem natural;
-A população da África;
Atividades econômicas;
-Conflitos de um continente mal dividido;
-Regiões geográficas da África.

6.4.5.HISTÓRIA

OBJETIVO: Conscientizar o aluno de que o único mundo que nos é acessível é aquele que nasce da consciência dos indivíduos e para acontecer é necessário ser agente da própria história.

5ª SÉRIE

Introdução à história do Brasil;
A expansão européia e a conquista do Brasil;
O impacto da conquista;
A implantação do sistema colonial;
O papel do negro no sistema colonial;
A organização do Poder Político;
A economia colonial;
A resistência negra (Os Quilombos);
A formação do povo;
As contribuições do povo na formação do povo;
O Brasil Holandês;
A expansão territorial e a fixação das fronteiras;
A época de ouro no Brasil;
A crise no sistema colonial;
A emancipação política;
Atualidades e acontecimentos no Brasil e no mundo de hoje;
O mito da democracia racial;
Datas comemorativas de cada mês.

6ª SÉRIE

Da independência à constituição;
Da confederação do Equador à abdicação de D. Pedro I;
A regência e a organização do poder;
As revoltas provinciais;
O jogo político do segundo reinado;
Lei Eusébio de Queirós;
Política externa do segundo reinado;
As transformações sócio-econômicas;
Abolição da escravatura e a queda da monarquia;
Etapas da Campanha Abolicionista;
Situação do negro após a Abolição;
A república dos fazendeiros;

Revoltas na república velha;
O período getulista;
O período democrático;
A ditadura militar;
O Brasil contemporâneo;
O mito da democracia no racial;
Atualidades e acontecimentos no Brasil e no mundo de hoje;
Datas comemorativas de cada mês.

7ª SÉRIE
Da pré-história à origem da civilização
A civilização mesopotâmica;
A civilização egípcia;
A civilização hebraica;
A civilização fenícia;
A civilização persa;
A civilização cretense;
A civilização grega;
A cultura grega;
A civilização romana;
A civilização bizantina;
A civilização islâmica;
A formação dos reinos bárbaros;
O reino dos francos;
O sistema feudal;
O poder da igreja medieval;
A expansão e a depressão no fim da Idade Média;
A cultura na Idade Média;
Atualidade a acontecimentos no Brasil e no mundo de hoje;
O mito da democracia no racial;
Datas comemorativas de cada mês.

8ª SÉRIE
O Estado Moderno: origem e desenvolvimento;
A expansão européia e a conquista da América;
O mercantilismo e o sistema colonial;
O Renascimento: a cultura na Idade Moderna;
A reforma protestante e a reação católica;
A Revolução Inglesa do século XVII;
O iluminismo e os déspotas esclarecidos;
A Revolução Industrial;
A Independência dos Estados Unidos;
A Revolução francesa;
A Era Napoleônica e o Congresso de Viena;
A Independência dos Países da América Latina;
As revoluções européias e o nacionalismo;
A Guerra de Secessão e o desenvolvimento dos EUA no século XIX;
A expansão do Imperialismo;
A Primeira Guerra Mundial;
A Revolução Russa;
A crise do capitalismo e os regimes totalitários;
A Segunda Guerra Mundial;
As desigualdades internacionais;
A descolonização e os conflitos regionais;
Os países capitalistas centrais;
A crise do socialismo autoritário e as recentes transformações;
Atualidade a acontecimentos no Brasil e no mundo de hoje;
O mito da democracia no racial;
Datas comemorativas de cada mês.

6.4.6.LÍNGUA ESPANHOLA

OBJETIVO: Conscientizar o aluno de que o único mundo que nos é acessível é aquele que nasce da consciência dos indivíduos e para acontecer é necessário ser agente da própria história.

5ª SÉRIE
NOCIONES/ESTRUCTURAS GRAMATICALES/ Saludos y presentaciones;
Identificación: nombre (s);
Y apellido (s): Domicilio;
Profesiones;
Perguntas com: cuál, quién y qué;
Perguntas com: de quién, de donde, de qué;
Personas de la família;
Frio x caliente;

Animales acuáticos;
Peces y animales marinos;
Numerales (11 a 100);
El lugar donde se vive;
Perguntas com: donde;
Comunicación (II);
Telefono;
Horas (qué horas es?);
Estudios;
Perguntas com: com quién;
Comunicación (III);
Tiempo atmosférico;
Largo x corto;
Perguntas com: por qué;
Colores;
Comunicación (IV);
Periódico;
Dias de la semana;
Actividades diárias;
Alimentación (II);
Perguntas com: cuándo;
Avisos clasificados;
Vida em el campo;
Animales domésticos (III);
Huerta;
Costumbres;
Meses y estaciones;
Perguntas co: e que;
Verbo ser: soy, eres, es;
Pronombres personales: yo, tú, él, ella;
Género de los substantivos: o/a;
Artículos definidos: el, la;
Pronombres personales: tu x usted;
Género de los substantivos: or/ora;
Contracciones: al, Del;
Pronombres personales: nosotros/as, ustedes, ellos/ellas.
Verbo ser, somos, son;
Número de los substantivos;
Artículos definidos: los, las;
Posesivos: mis, tus, sus (de usted);
Advervios de lugar: aquí, ahí, allí;
Verbo estar – presente do indicativo;
Artícluos indefinidos: um, uma;
Demonstrativos: esta/a., ese/a, aquel/aquella;
Compartivos: más ... que;
Anafóricos: el, la, los, las;
Advérbios: tambiém, tampoco;
Demonstrativos: esos/as, aquellos/aquellas;
Numerales ordinales;
Posesivos: nuestro/a (s) + de nosotros/as;
Indefinido: algo, todo y nada;

6ª SÉRIE
NOCIONES/ESTRUCTURAS GRAMATICALES / Los deportes;
Fiestas;
Actividades de finde semana;
Disfarces;
Numerales (101 a 1000);
Lienar un cheque;
Partes del cuerpo;
Partes del rosto;
Los sentidos;
El ruido;
Campanamento;
Accidentes geográficos;
El aula y los útiles escolares;
Ir a una pizzaria,
Utensilios de cocina;
Y da mesa;
Cuentos infantiles;
El circo;
Feria de ciencias naturales;
Fuentes de energia;
Reciclaje de la basura;
Ecologia;
El verano;
Tipos de películas;
Vacaciones;
Medios de transporte;
Interrogativos: adónde y de ónde;
Posesivos: mio/a (s) y tuyo (s);
Verbo: empezar (e/ie);
Indefinidos: alguién y nadie;
Posesicos: suyo/a (s) (de usted);
Tiempo verbal: futuro próximo;
Advérvios: muy y mucho;
Posesivos: suyo/a(s) de él/ ella, de ellos/ de ellos/ de ellas y de ustedes);
Pretérito perfecto simple: hacer;
Pronombres acusativos: me y te;

Pronombres acusativos: lo y la (usted), lo y la (él/ella);
Verbo: poder (o/eu);
Pretérito perfecto simple: ser, estar y hacer.

7ª SÉRIE
NOCIONES
La comunicación escrita: carta;
Expressar gustos y preferencias;
La ropa;
Los zapatos;
Los artículos personales;
Personales y hechos;
Los inventos;
Los opuestos;
Descripción física;
Como tratar a los animales;
La comunicación escrita: noticia;
Hora (II);
La comunicación escrita: encarte;
Electrodomésticos;
La comunicacion escrita: folheto;
Las emociones;
Expresar emociones;
Turismo en España (I, II, III);
Cuidades y monumentos de españa;
Los sentimientos;
Espresar sentimientos;
El Cid: hereo de espanã;
Nacionalidad/ origem (II)
ESTRUTURAS GRAMATICALES:
Verbos irregulares: poder y decir en el presente do indicativo;
Verbo irregular: dar en el presente de indicativo;
Verbo gustar en el presente de indicativo;
Pronomes preposicionales: a mi, a ti;
Pronombres complementos dativos: me, te;
Verbos: ser, estar y tener en el pretérito perfecto simple;
Pronomes preposicionales: a usted, a ell, a ella;
Pronombres preposicionales: a ellos, a ellas, a nosotros/as, a usted;
Verbos irregulares: dar, decir y poder en pretérito perfecto simple;
Verbos regulares de 1ª, 2ª y 3ª conjugaciones;
Verbo: ser, estar, ie y tener en el pretérito imperfecto;
Acción larga x acción corta;
Verbo irregular: conocer en el presente de indicativo;
Indefinidos: algún, alguno/a (s);
Verbos: venir, pedir y seguir en el preterito perfecto simple.

8ª SÉRIE:
NOCIONES/ESTRUCTURAS GRAMATICALES/ Vacaciones;
Embarcaciones de ayer y de hou;
El mundo de los negocios;
El banco;
El dinero;
La lectura;
Las novelas de aventura;
La creatividad;
Los concursos;
Los premios;
El futuro professional;
Professiones y oficios;
Campanamento;
Artículo para caza y pesca, camping. Alpinismo y buceo;
Colecciones;
Nacionalidade/origem;
Higiene personal;
Los cosméticos;
Alimentación;
Los médicos especialistas;
Los artistas;
Modismos;
Nevidad: las compras y los preparativos;
Mensajes de fin de año. Acabar de + infinito;
Verbo saber en el presente de indicativo;
Tiempo verbal: futuro;
Verbos regulares de 1ª, 2ª y 3ª conjugaciones;
Verbos irregulares: tener, poder, saber y haber en el futuro;

Verbos irregulares: poder, venir, salir, hacer y decir en le futuro;
Pronombres reflexivos: me, te y se (usted, él/ella);
Verbos en construcción reflexiva: despertarse, levantarse;
Verbos en construcción reflexiva: bañarse,lavarse, peinarse, cepillarse;
Participios irregulares: hecho, vuelto, visto, dicho, escrito;
Verbos em construccíon pronominal: pronerse, comerse;
Verbos en construccíon pronominal: olvidarse, quedarse.

6.4.7.EDUCAÇÃO FÍSICA

OBJETIVO: Desenvolver na comunidade escolar o gosto pela prática da educação Física através do trabalho compartilhado onde os alunos assimilem os conhecimentos e habilidades físicas que necessitam para tornarem-se cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes, buscando uma melhor qualidade de vida.

5ª a 8ª SÉRIES
Ginástica localizada;
Caminhadas;
Exercícios de coordenação, equilíbrio, flexibilidade, agilidade, destreza, velocidade, resistência e força;
Corridas, saltos e arremessos;
Futebol de campo e salão (educativos, fundamentos, sistema de jogo, regras, arbitragem e jogo);
Vôlei (educativos, fundamentos, sistema de jogo, regras, arbitragem e jogo);
Participação em atividades complementares;
Xadrez;
Palestras, vídeos, textos sobre melhoria da qualidade de vida;
Torneios, campeonatos, assistir jogos.

6.4.8.ARTES

OBJETIVO: Proporcionar ao aluno a compreensão do saber artístico através do processo de cognição, expressão e criação.

5ª SÉRIE
Cores primárias;
Cores secundárias;
Monocromia e policromia;
Textura;
Material de desenho;
Ponto. Linha e plano;
Letra maiúscula, minúscula e números;
Jogos dramáticos;
Reta e segmento de reta;
Cultura afro-brasileira; Semi-reta;
Ângulos;
Folclore;
Retas concorrentes e paralelas;
Triângulos;
Quadriláteros;
Simetria.

6ª SÉRIE
Cores terciárias;
Cores quentes, neutras e frias;
Cores complementares e análogas;
Luz e sombra;
Letras e números;
Composição cinética;
A reta e suas partes;
A reta e suas posições;
Ângulo;
Bissetriz;
Polígono;
Triângulo;
Quadriláteros;
Circunferência;
Cultura afro-brasileira.

7ª SÉRIE
-Plástica.
Cor;
Forma;
Elementos estruturais e intelectuais de composição plástica; História em quadrinhos;
História da Arte;
Comparação entre arte popular, erudita e moderna;
-Música:
Agrupamentos musicais: orquestras, bandas, corais, grupos de música popular;
Precisão: audição e discussão de música popular brasileira;
Grafia: compasso simples, figuras, notas, clave e solo;
Percepção melódica: entoação de músicas, canções, música popular brasileira;
-Cênica: jogos dramáticos, criação de personagens, improvisação dramática, expressão facial (máscaras) e criação de roteiro.

8ª SÉRIE
-Plástica.
Cor;
Elementos estruturais e intelectuais de composição plástica: análise e aplicação;
Perspectiva: luz e sombra – noções:
Cartaz: pesquisa, técnica e elaboração;
História da Arte: brasileira, moderna e contemporânea;
Movimentos ligados a fatos políticos e sociais: tropicália, semana de arte moderna (1922), bossa nova, tendências atuais;
Música; História da Música: medieval, renascentista, barroca, clássica e romântica;
Percepção melódica: entoação de música e duas vozes e populares;
Movimento da MPB: festivais, compositores e intérpretes;
Cênica;
Jogos dramáticos;
Criação de personagens;
Improvisação dramática;
Expressão facial: máscaras, criação de roteiro, encenação de peças teatrais, criação de roteiros, peças teatrais e espetáculos.

6.4.9.ENSINO RELIGIOSO

OBJETIVO: Promover a formação do ser humano, a valorização da pessoa como cidadão, vivenciando atividades que despertem para a fé, o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a paz.

5ª e 6ª SÉRIES
A convivência diária em família e suas dificuldades;
Amigos x família, influências diferentes;
Deus o pai maior “O CRIADOR”;
Experiência de fé na formação ética das pessoas;
Mãe, importante pessoa em nossas vidas;
Estatuto de Idoso;
As drogas e seus malefícios;
Páscoa - Ressurreição e Renovação da fé;
MARIA – MÃE de todas as mães;
O papel dos pais em nossas vidas;
Consciência da sexualidade;
Dimensão Religiosa Humana: força e ambigüidade (Ecumenismo);
Deus na história da humanidade e na história de cada um de nós.
Sentido e importância de viverem em comunidade;
A união e participação em busca de objetivos comuns;
A paz e a tolerância como grandes valores entre os grupos sociais;
Os Dez Mandamentos;
Os limites de cada um;
A autoridade e a influência dos textos escritos no contexto sócio-político-religioso;
Natal tempo de renovação;
Datas comemorativas de cada mês.

7ª e 8ª SÉRIES
A realidade dos jovens hoje (namoro, sexo, dúvidas, certeza)
A convivência diária em família e as suas dificuldades;
Estatuto do Idoso;
Cidadania, participação social e política;
Mãe, importante presença em nossas vidas;
A evolução da igreja ao longo dos tempos (Ecumenismo);
Direitos e deveres dos cidadãos;
O que são valores;
As drogas e seus malefícios;
Antivalores ressaltados pela sociedade
A violência na sociedade atual;
Os Dez Mandamentos e os tempos de hoje;
Pais x filhos – o diálogo é o melhor caminho;
Fome no mundo;
Comida, água, trabalho, diversão e arte;
Relacionamentos afetivos, respeito e responsabilidade;
Paz e a tolerância como grandes valores entre os grupos sociais;
Preconceito também é violência (consciência negra);
A autoridade e a influência dos textos escritos no contexto sócio-político-religioso;
Natal tempo de renovação;
Datas comemorativas de cada mês.

6.4.10.TÉCNICAS AGRÍCOLAS

OBJETIVO: Reconhecer a importância da preservação do meio ambiente para aquisição de uma agricultura, piscicultura e pecuária saudável e produtiva.

5ª SÉRIE
Agricultura
Agropecuária;
Importância alimentar;
Importância comercial;
Importância industrial;
O solo agrícola;
As diversas camadas do solo;
Composição do solo;
Dimensões das partículas do solo;
Propriedades do solo;
Análise do solo;
Adubação;
Importância;
Tipos de adubo;
Funções do NPK;
Adubação verde;
Como e quando adubar;
Acidez e correção do solo;
Método de correção e combate à acidez.

6ª SÉRIE
Conservação do solo;
Erosão;
Fatores que influem na intensidade da erosão;
Tipos de erosão;
Práticas que conservam o solo;
Proteção das plantas cultivadas;
Pragas;
Combate às pragas;
Fórmula caseira contra pulgões;
Moléstias;
Combate às moléstias;
Fungicidas caseiros;
Cuidados na aplicação de inseticidas e fungicidas;
A água na agricultura;
A água no solo e as plantas;
Irrigação;
Sistemas de irrigação;
Drenagem;
Prejuízos causados pela umidade do solo;
A horta;
A horta doméstica;
Localização;
Ferramentas;
Canteiros;
Adubação dos canteiros.

7ª SÉRIE
Cultivo das hortaliças;
Importância;

Classificação;
Tipos de cultivo;
Sementes;
Semeaduras;
Transplante de mudas;
Tratos culturais;
Rotação de culturas;
Culturas intercaladas;
Recursos naturais e conservação da natureza;
Fruticultura;
Importância;
Localização do pomar;
Multiplicação;
Plantio de mudas;
Adubação;
Poda;
Desbaste;
Pragas e moléstias;
Silvicultura;
Importância ecológica;
Controle do desmatamento;
Importância industrial;
Plantio de árvores;
Corte e aproveitamento das árvores;
Transporte de toras;
Corte ou desdobre das toras;
Secagem.

8ª SÉRIE
Instrumentos e máquinas agrícolas;
Primeiros instrumentos;
Importância da mecanização agrícola;
Instrumentos agrícolas;
Máquinas agrícolas;
Cultivo de pastagens;
Campos nativos;
Pastagens cultivadas; Escolha das espécies forrageiras;
Preparo do solo;
Variedades;
Classificação das plantas forrageiras;
Forragens de inverno e de verão;
Processo de alimentação dos ruminantes;
Processos de conservação das forragens;
Cultivo do milho;
Regiões produtoras;
Sementes híbridas;
Épocas de plantio;
Tratos culturais;
Pragas;
Colheita;
Aproveitamento e industrialização;
Armazenamento;
Cultivo do trigo;
Regiões produtoras; Produção e importação;
Variedades;
Plantio;
Pragas;
Colheita; Industrialização;
Cultivo da soja;
Regiões produtoras;
Variedades e época de plantio;
Preparo do solo e plantio;
Inoculação das sementes;
Pragas;
Colheita;
Industrialização;
Cultivo do arroz;
Regiões produtoras;
Espécie e variedades;
Plantio;
Irrigação;
Colheita e secagem;
Beneficiamento e armazenamento;
Floricultura;
Importância;
Cultivo;
Multiplicação;
Formas de cultivo das flores mais comuns;
Cultivo das folhagens;
Formas de cultivo e multiplicação;
O jardim;
Ferramentas e materiais;
Plantas do jardim.

6.4.11.EDUCAÇÃO DE VALORES HUMANOS

OBJETIVO: Proporcionar condições de relacionamento que levem o educando a pensar sobre sua conduta e dos outros a partir de princípios valorizando, conhecendo, participando, construindo, questionando a realidade formulando-se problemas e tratando de resolve-los utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, buscando o conhecimento e exercendo a cidadania.

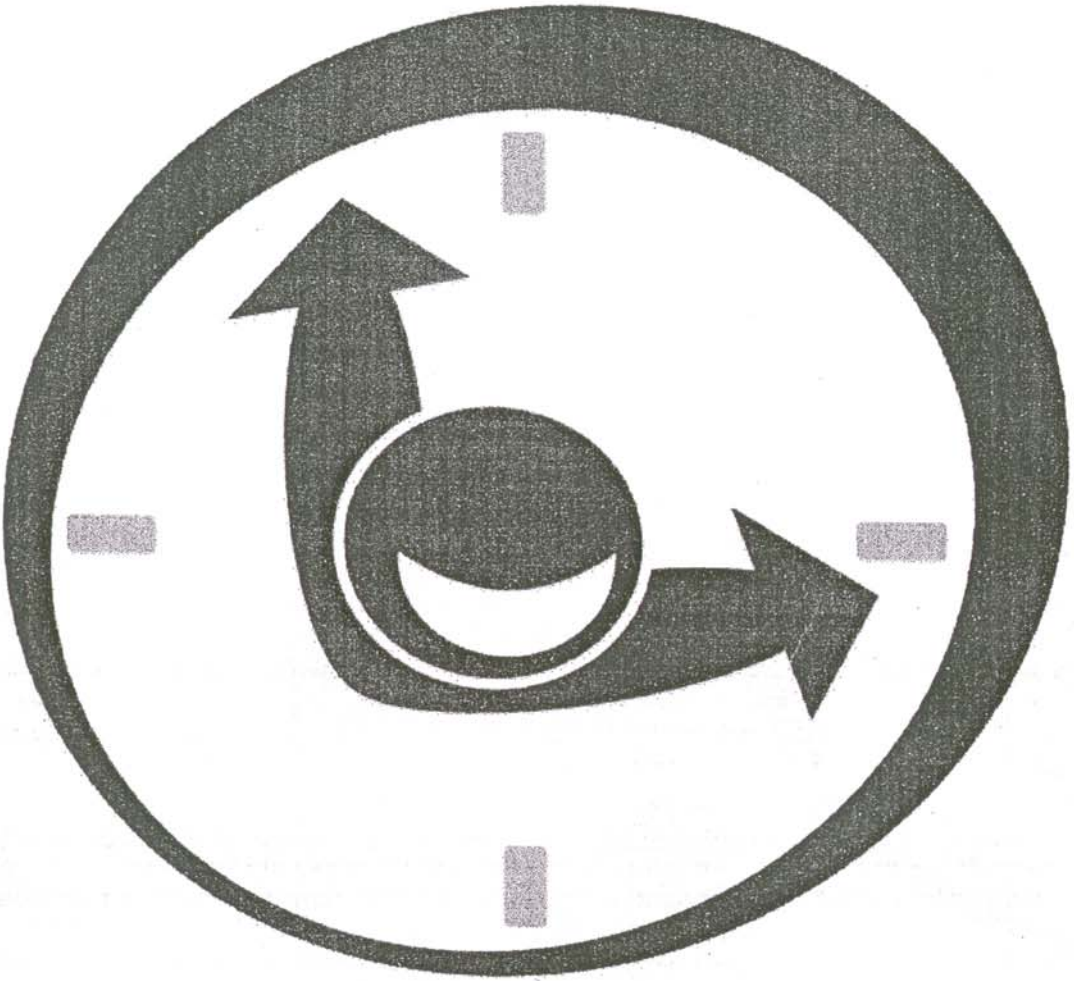
5ª a 8ª SÉRIE
Respeito Mútuo
Afetividade
Justiça
Diálogo
Solidariedade
Preconceitos
Socialização

Observação: Este componente curricular será optativa ao Ensino Religioso para aqueles alunos que optarem por não assistir aulas desta disciplina.

OBSERVAÇÃO:

Os Planos de Estudos incluem de forma sistemática a "HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA" especialmente nos conteúdos de Arte e História, conforme a Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

ANEXO C - PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL/2004



ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

GOVERNADOR DO ESTADO
GERMANO ANTÔNIO RIGOTTO

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO
JOSÉ ALBERTO RÉUS FORTUNATI

DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
MÁRCIA COIRO
Diretora

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
VANIA RODRIGUES BRITO
Coordenadora

EQUIPE DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL:

ÉLIDA MARIA BOCK MONTANI
HILDA LIANA SILVA E DIEHL
ALINE GLORIA DA SILVA GOBATTO
DENISE FURTADO
JANAINA FRANCISCATO AUDINO
LAURECI CATARINA MARTINS GULART

Governo do Rio Grande do Sul
ESTADO QUE TRABALHA UNIDO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Apresentação 1
1- Projeto Pedagógico Escola de Tempo Integral 2
a) Política Educacional 2
b) Diagnóstico 2
2- Justificativa 8
3- Porque o Tempo Integral 9
4- O que é uma Escola de Tempo Integral 10
5- Objetivo 10
6- Metas 12
7- Função e Proposição da escola de Tempo Integral 12
8- Características dos Espaços 13
9- Recursos 15
10- Avaliação 16

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO

A Escola de Tempo Integral surge como uma medida para atender as crianças de escolas públicas com necessidades básicas, pedagógicas, sociais, culturais e de lazer.

Para a implantação do Projeto foram realizadas visitas a escolas que poderiam corresponder aos critérios de seleção e, na grande maioria, a manifestação era de satisfação por estar sendo implantado um projeto que corresponde aos anseios da comunidade escolar.

O Projeto Escola de Tempo Integral proporciona aos indivíduos a formação integral, na medida em que perpassa as habilidades de cada criança e, para isso, conta com profissionais qualificados nas diferentes áreas do conhecimento.

O atendimento às crianças e aos adolescentes, que será de, no mínimo, sete horas diárias, usará o espaço e o tempo integral das escolas públicas estaduais, investindo em metodologias diversificadas e condizentes com a realidade de cada um dos municípios que integram o Projeto.

Ratificamos Darcy Ribeiro, que deu o primeiro passo para a elaboração desse Projeto, quando afirma: "toda criança tem condições de aprender, cabe à escola assegurar-lhe o melhor ensino possível".

Vale, finalmente, registrar que o Governo Germano Rigotto cumpre o seu papel social e educacional quando "presenteia" a sociedade gaúcha com as 21 (vinte e uma) escolas-piloto de tempo integral. O Rio Grande do Sul está em festa e, para nós, educadores, é sem dúvida o início de uma nova era da educação rio-grandense.

DIEF/DP/SE

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

PROJETO PEDAGÓGICO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

1. Política Educacional

A Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação garante o Direito à Educação, envolvendo uma prática pedagógica desafiadora, viabilizando a escola como espaço permanente de construção do saber e sendo capaz de dar atendimento à criança e ao adolescente em suas necessidades básicas.

2. Diagnóstico

O diagnóstico da Educação Fundamental no Rio Grande do Sul evidencia níveis insatisfatórios. O censo escolar 2002 aponta para índices ainda alarmantes de evasão e reprovação – 3,8% e 13,6%, respectivamente, e, se comparado ao ano anterior, obteve um decréscimo de 1,4% de evasão e 0,3% de reprovação, o que ainda não é o satisfatório.

Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria da Educação
Departamento de Planejamento
Divisão de Informática

Taxas de Reprovação e Abandono - ENSINO FUNDAMENTAL - RS 2000 a 2002

Rede	Reprovação			Abandono (Evasão)		
	2000	2001	2002	2000	2001	2002
Estadual	15,9	15,6	15,8	6,6	5,2	4,5
Federal	8,0	8,5	10,4	0,0	0,2	0,0
Municipal	12,8	13,7	13,1	5,1	3,6	3,8
Particular	3,2	3,7	3,6	0,6	0,5	0,4
Total	**13,6**	**13,8**	**13,6**	**5,5**	**4,1**	**3,8**

Fonte: SIED/MEC - Censo Escolar

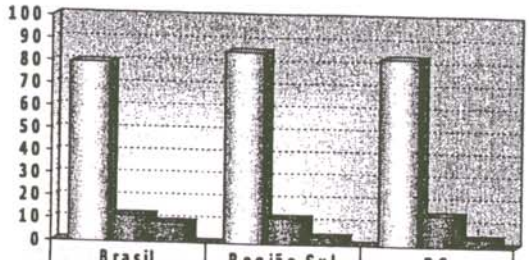
Governo do Rio Grande do Sul

Governo do Rio Grande do Sul
ESTADO QUE TRABALHA UNIDO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria da Educação
Departamento de Planejamento
Divisão de Informática

Rendimento Escolar - Ensino Fundamental - Todas as Redes
Brasil / Região Sul / RS 2002



	Brasil	Região Sul	RS
Aprovação	79,6	85,0	82,6
Reprovação	11,7	11,5	13,6
Abandono	8,7	3,5	3,8

Fonte: SIED/MEC - Censo Escolar 2003

Governo do Rio Grande do Sul

Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria da Educação
Departamento de Planejamento
Divisão de Informática

Rendimento Escolar por Rede de Ensino - Ensino Fundamental
RS 2002

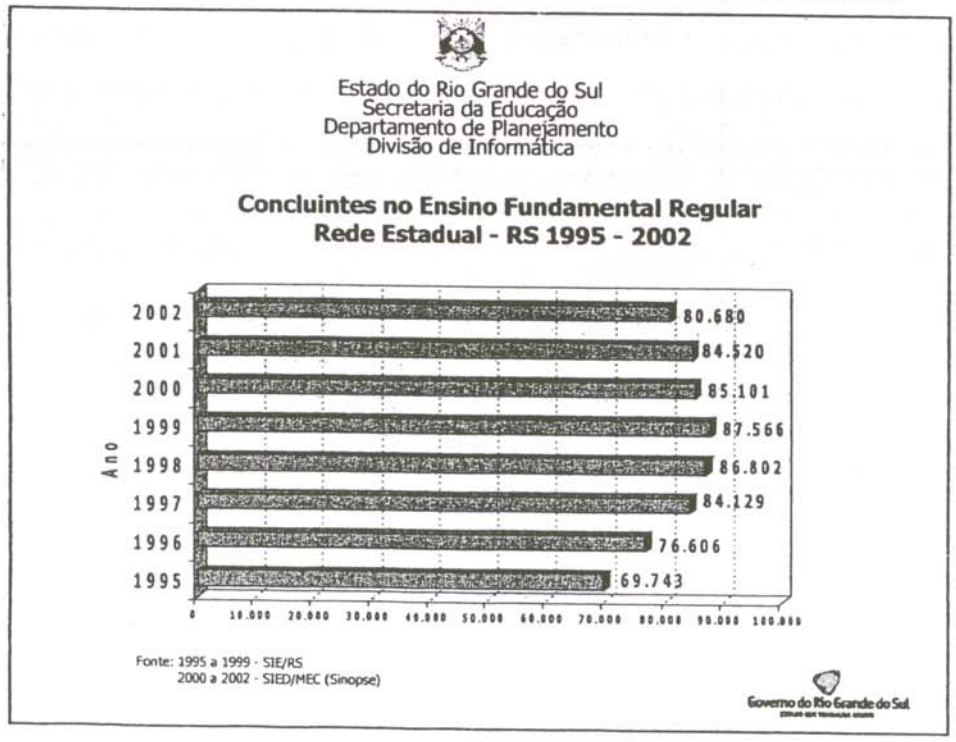
Fonte: SIED/MEC - Censo Escolar 2003

Governo do Rio Grande do Sul

Governo do Rio Grande do Sul
ESTADO QUE TRABALHA UNIDO

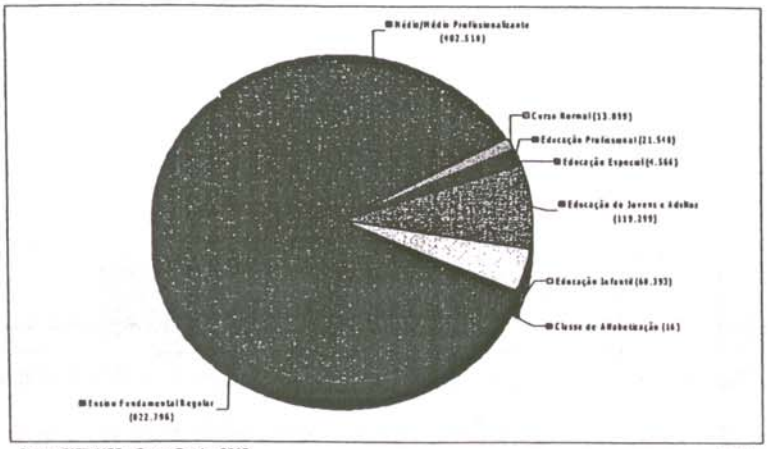
Outro fator relevante para a análise é o comparativo entre as redes de ensino Municipal, Federal e Privada. Os índices permanecem elevados com um percentual de diferença menor, em torno de 2,8% (Rede Municipal), 12,4% (Privada) e 7,8%(Federal), dados estes que justificam a necessidade de qualificar o Ensino Público Estadual, a fim de garantir o acesso e a permanência com sucesso de todos as crianças e de todos os adolescentes.

Outro dado preocupante é que os envolvidos com o Sistema Estadual de Ensino referem-se ao número de concluintes do Ensino Fundamental Regular. Após ter atingido um número de 87.566 educandos que concluíram o Ensino Fundamental em 1999, no ano de 2002, esse número caiu para 80.680.



Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria da Educação
Departamento de Planejamento
Divisão de Informática

Matrícula Inicial por Nível e/ou Modalidade - Rede Estadual - RS 2003

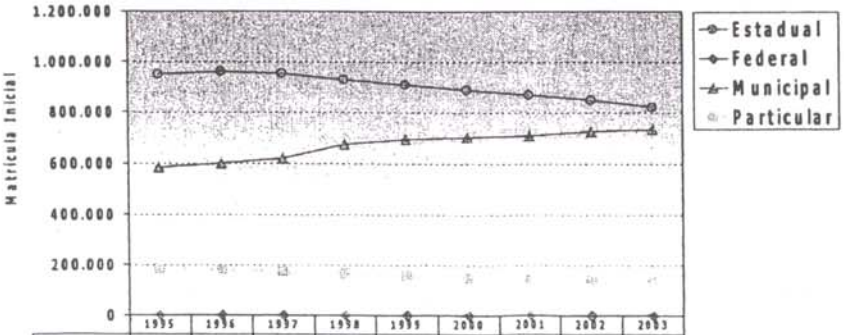


Fonte: SIED/MEC - Censo Escolar 2003

Governo do Rio Grande do Sul

Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria da Educação
Departamento de Planejamento
Divisão de Informática

Matrícula Inicial - Ensino Fundamental Regular RS 1995 a 2003



	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Estadual	947.943	961.878	954.287	927.975	908.194	888.595	867.926	847.504	822.796
Federal	1.515	863	899	847	821	1.186	1.238	1.260	1.244
Municipal	582.243	596.857	618.164	675.740	694.327	701.676	707.859	726.585	731.738
Particular	183.470	178.416	170.563	162.285	155.215	149.103	144.703	140.628	136.654

Fonte: SIED/MEC

Governo do Rio Grande do Sul

Governo do Rio Grande do Sul
ESTADO QUE TRABALHA UNIDO

A exclusão de crianças e adolescentes da escola, em idade própria, seja por falha do poder público em relação às políticas públicas de educação ou por omissão da família e da sociedade, é a forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar que é o da cidadania, aliando-os a qualquer perspectiva de futuro.

Os índices de distorção idade/série são, igualmente, fatores preocupantes, com uma média, no Ensino Fundamental da Rede Estadual, de 32%, contra 11,4% da Rede Federal, 36,7% da Rede Municipal e 4,3% da Rede Privada de Ensino.

Estado do Rio Grande do Sul
Secretaria da Educação
Departamento de Planejamento
Divisão de Informática

Taxa de Distorção Idade/Série
Ensino Fundamental Regular
RS 2003

Rede	Série								
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total
Estadual	11,6	14,8	17,6	21,1	32,0	34,3	33,8	31,8	25,5
Federal	0,0	0,0	0,0	3,6	11,4	9,1	11,8	5,8	8,6
Municipal	11,6	16,5	19,8	24,9	36,7	37,2	37,6	34,4	25,7
Particular	2,4	3,5	3,3	4,0	4,3	4,1	4,3	4,3	3,8
Total	10,9	14,7	17,5	21,6	32,1	33,0	32,5	29,8	23,8

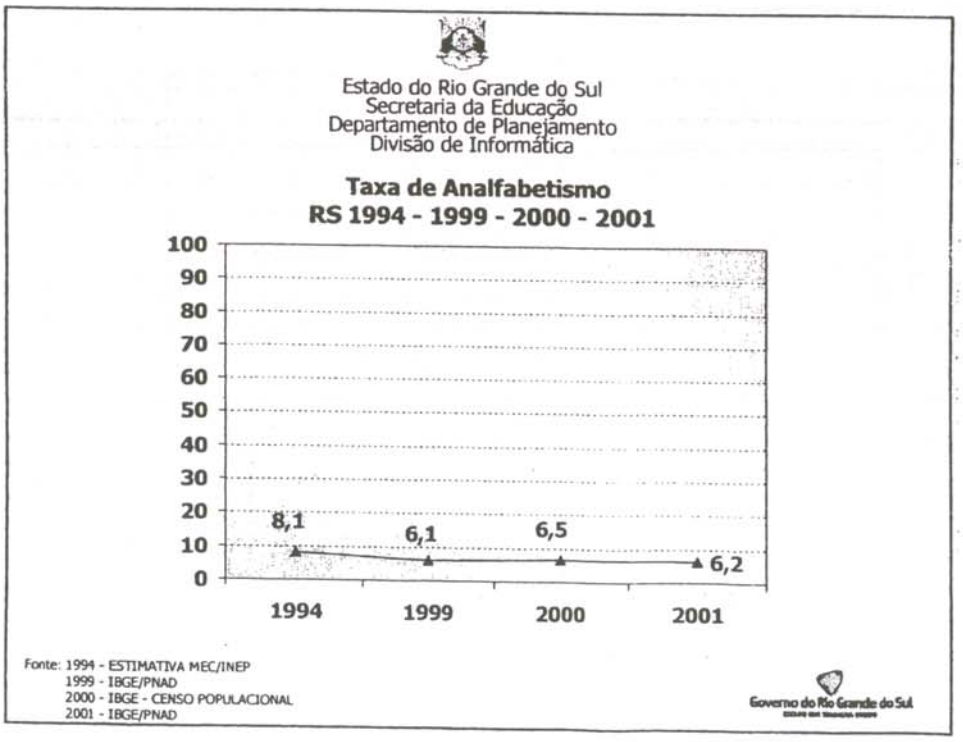
Fonte: SIED/MEC - Censo Escolar 2003
Nota: Taxa de Distorção Idade/Série - este indicador permite relacionar o percentual de alunos, em cada série, que se encontra com idade superior a recomendada (Ensino Fundamental - faixa etária de 7 a 14 anos)

Governo do Rio Grande do Sul

De acordo com dados levantados quanto à população, é muito grande o número de jovens entre 7 e 14 anos fora da sala de aula, parte dos quais nela já esteve e a abandonou.

Diante da realidade que se apresenta, é importante que se promovam ações para que, numa perspectiva humanizadora, a escola busque, além de erradicar completamente o analfabetismo, a possibilidade de que todos os alunos, crianças, jovens ou adultos, possam gozar de seus direitos ao participarem ativamente da sociedade em que estão inseridos, como cidadãos.

A figura abaixo apresenta o resultado de pesquisa feita pelo IBGE, relativo ao período de 1994-2001.



3. Justificativa

A Escola de Tempo Integral está prevista no artigo 34º da LDBEN, no qual consta:"...sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola". O parágrafo 2º reforça: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino".

O Sistema Estadual de Ensino, na Indicação Nº 36/98, do CEED, aponta para "...baixos índices de desempenho escolar, elevadas taxas de repetência, distorção idade/série", e, consequentemente, evasão.

A exigüidade do tempo que a criança permanece na escola é uma das causas do baixo rendimento escolar. As crianças oriundas de famílias de baixa renda têm na escola sua única oportunidade para desenvolver suas aptidões e, em conseqüência, sua aprendizagem. Cabe aos Sistemas de Ensino criarem uma estrutura capaz de atender a necessidade de reforço escolar, estímulo à leitura, atividades culturais, artísticas e esportivas.

A citação de Darcy Ribeiro, por si só, justifica a meta prioritária da Secretaria de Estado da Educação ao implantar a Escola de Tempo Integral: "Toda a criança tem condições de aprender, cabe à escola assegurar-lhe o melhor ensino possível" (p.55). Permanecendo mais tempo na escola, a criança será assistida na sua integridade, obtendo melhores oportunidades quanto à nutrição e à recreação que deverá ser orientada com espaço adequado. Em turno inverso,

deverá acontecer o acompanhamento para a realização de tarefas complementares de estudos, oficinas pedagógicas, visando maximizar o aproveitamento escolar, resgatando a auto-estima do aluno, despertando sua motivação para aprender, sendo, portanto, uma alternativa para reduzir os índices de evasão, de reprovação, bem como distorção idade/série, prioridade deste Governo.

O projeto "Escola de Tempo Integral" se justifica por tratar-se de uma resposta imediata às reais necessidades básicas e educacionais das comunidades.

4. Por que o Tempo Integral

Dentro de sua simplicidade, do seu jeito próprio único e diferenciado de fazer educação, a escola de tempo integral vai construindo um projeto novo, determinante de mudanças profundas a toda comunidade escolar.

A essência do projeto "Escola de Tempo Integral " é a participação da comunidade escolar e o aproveitamento integral do tempo em que o estudante fica fora da escola, sem torná-lo ocioso, resgatando a cidadania e a auto-estima, na busca permanente da liberdade, dentro da diversidade de idéias, da construção de projetos de vida, do espírito de equipe, enfim, apropriar-se de valores sólidos, para que todos se tornem sujeitos da história, e não apenas objetos dela própria.

Deve-se criar propostas pedagógicas condizentes com a realidade social do aluno, buscando despertar o interesse do mesmo com relação à escola e, consequentemente, elevando as taxas de rendimento escolar.

5. O que é uma Escola de Tempo Integral

A Escola de Tempo Integral visa congregar crianças e adolescentes em torno de uma proposta pedagógica (7 horas diárias de atividades), que responda às necessidades básicas dos educandos, oferecendo, além dos recursos humanos e materiais, no mínimo, três refeições diárias, apoio às tarefas escolares, oficinas de esportes e oficinas artísticas, e outras atividades.

A referida proposta será construída através de oficinas pedagógicas, com base no contexto sociopolítico- pedagógico da comunidade onde a escola está inserida, privilegiando as necessidades imediatas do educando.

A família que optar pela matrícula de seus filhos em uma escola cuja proposta é de tempo integral, deverá estar ciente da inserção dos mesmos no projeto da escola, obedecendo aos horários estabelecidos pelo cronograma de atividades.

6. Objetivos

⇨ Manter os educandos com atividades, no instante em que os pais estão buscando sustento da família no mundo do trabalho;

⇨ Educar os alunos para o pleno exercício da cidadania, orientando–os para a vida;

⇨ Criar hábitos de estudos, tendo em vista o aprofundamento dos conteúdos vivenciados em sala de aula ou na escola;

⇨ Orientar, com auxílio de profissional capaz, pais e educandos, sobre a importância de cultivar bons hábitos alimentares e de higiene;

⇨ Suprir a falta de opções oferecidas pelos pais nos campos social, cultural, esportivo e tecnológico;

⇨ Desenvolver as habilidades do educando desde o cultivo da terra à eletrônica, levando em consideração sua origem ou procedência, bem como suas tendências e habilidades;

⇨ Possibilitar aos educandos, oriundos de famílias de baixa renda, ambiente adequado e assistência necessária para a realização de suas tarefas extraclasse;

⇨ Proporcionar atividades pedagógicas às rotinas diárias de alimentação, de higiene, de recreação e de estudos complementares;

⇨ Incentivar a participação da comunidade, buscando, através do seu engajamento no processo educacional, diminuir as desigualdades sociais e, consequentemente, reduzir os altos índices de violência;

⇨ Promover a ampliação e a humanização do espaço da sala de aula;

⇨ Resgatar as atividades agropastoris através de uma política educacional que valorize o homem no campo;

⇨ Adaptar a realidade econômica de cada região à diversificação de culturas, visando à transformação qualitativa das estruturas produtivas já existentes.

7. Metas

⇨ Adequação da escola pública estadual a sua clientela maciça, que é o alunado proveniente de sua comunidade;

⇨ Implantação do tempo integral, preferencialmente a partir da 1ª série do Ensino Fundamental, em prédios de escolas públicas estaduais e com espaços aproveitáveis;

⇨ Redução do índice de reprovação, de defasagem idade/série e de evasão, através de atividades condizentes com a realidade social da comunidade escolar.

8. Função e Proposição da Escola de Tempo Integral

Atendimento educacional e alimentar à criança do ensino regular. A Escola de Tempo Integral funcionará como pólo catalisador de uma comunidade que terá responsabilidade pela dinâmica de seu uso, conservação e manutenção, com o acompanhamento da Divisão Porto Alegre, das Coordenadorias Regionais de Educação e do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação.

9. Características dos Espaços

9.1. Setorização dos Espaços

A Escola de Tempo Integral apresenta áreas de uso comum e de uso especializado e específico, as quais se destinam às atividades dirigidas ao nível de aprendizado da criança.

Nas áreas de uso comum será dada ênfase aos aspectos lúdicos, criativos, estabelecendo vínculo de proximidade com o mundo de convivência da criança. Nas áreas especificas, a ênfase será dada à iniciação ao trabalho, com vistas a preparar a criança para sua posterior entrada no mercado de trabalho diversificado. No caso das duas últimas séries, poderá ser estabelecido convênio com a iniciativa privada da comunidade ou próxima à mesma, bem como com empresas prestadoras de serviço.

9.1.1. Setor Administrativo

Compreende a Equipe Diretiva da escola, Secretaria, Círculo de Pais e Mestres, Conselho Escolar, orientação e supervisão pedagógica.

9.1.2. Setor de Serviços

Compreende a área destinada às atividades de apoio e infra-estrutura, como: zeladoria, guarda, conservação, manutenção da escola, etc. .

9.1.3. Setor de Alimentação

Compreende os elementos necessários à guarda dos alimentos, à programação, à preparação e ao fornecimento de refeições às crianças: café da manhã, lanche matutino, almoço e lanche vespertino.

9.1.4. Setor de Lazer e Recreação

Compreende a área destinada à recreação, em espaços abertos e/ou cobertos, e as áreas para a implantação de hortas escolares e cuidados com o meio ambiente.

Esse setor servirá para a realização de concentrações da comunidade, tanto na área de lazer e recreação, como na área social e comunitária, com programações de campeonatos e torneios esportivos, bem como a realização de mutirões com intuito de conservação e valorização do meio ambiente – espaço social onde vive.

9.1.5. Setor Pedagógico

Compreende a promoção de ações interdisciplinares devidamente planejadas, executadas e avaliadas sistematicamente.

Para tanto, deverá haver modificações relevantes no Projeto Pedagógico das escolas, atendendo aos parâmetros curriculares e Planos de Estudos.

Dentro da Proposta Pedagógica da Escola de Tempo Integral, o elemento norteador serão as oficinas pedagógicas, adaptadas conforme a realidade social onde a escola está inserida, e realizadas por meio de Projetos Pedagógicos.

Propõem-se atividades de oficinas de música, teatro, dança, agroindústria, ecologia, centro de tradições, canto, corte e costura, artesanato, artes plásticas, esporte, informática, bordado, hora do conto, meio ambiente, estudos sociais, produção textual, informática, língua estrangeira moderna, além do acompanhamento dos componentes curriculares no turno regular.

10. Recursos

10.1. Humanos

Secretaria de Estado da Educação, Divisão Porto Alegre, Coordenadorias Regionais de Educação, Equipe Diretiva, Professores, Professores oficineiros, Pais, Conselho Escolar, Círculo de Pais e Mestres, alunos e voluntários.

10.2. Materiais

Todo o material a ser utilizado nas oficinas pedagógicas, bem como materiais indispensáveis para o atendimento a necessidades básicas dos educandos.

10.3. Financeiros

Recursos do Poder Público que serão utilizados na implementação do Projeto Escola de Tempo Integral. Após às visitas *in loco*, considera-se prioridade para a efetivação do referido Projeto aumentar a carga horária dos professores, aumentar a verba de repasse trimestral (manutenção, material permanente e material de consumo), aumentar a verba para a alimentação, além da recuperação dos espaços físicos.

11. Avaliação

Avaliar sistematicamente as ações interdisciplinares e multidisciplinares, por meio do acompanhamento da elaboração e da execução de Projetos, visando ao aprendizado integral do aluno na busca do saneamento das dificuldades generalizadas e específicas, proporcionando ao mesmo a ampliação de suas habilidades, tornando-o, assim, um cidadão crítico e preparado para enfrentar o mercado de trabalho.

A operacionalização da avaliação será baseada no aproveitamento e na assiduidade do aluno. Todos os componentes curriculares desenvolvidos na escola, no turno inverso, e que constam da base curricular, regem-se sob os mesmos critérios da avaliação do turno regular.

As oficinas serão avaliadas através do aproveitamento, participação e assiduidade dos alunos, podendo os mesmos, casos não forem cumpridas as proposições dessa avaliação, estarem sujeitos à intervenção do setor pedagógico da Escola.

Entende-se, portanto, que avaliação será sistemática, contínua e cumulativo e deverá este aluno ter acesso ao seu aproveitamento escolar em todo o percurso da execução dos Projetos, e não apenas figurar como mero receptador de notas ou conceitos.

É importante salientar que as atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas serão constantes dos Projetos Políticos-Pedagógicos e dos Planos de Estudos das Escolas que responderão à Proposta de Tempo Integral, devendo as mesmas apresentarem registros das oficinas igualmente aos dos componentes curriculares.

Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul
Sistema LEGIS - Texto da Norma

DEC: 43.260

DECRETO Nº 43.260, DE 28 DE JULHO DE 2004.

Institui o Projeto Escola de Tempo Integral nas Escolas Públicas Estaduais, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 82, incisos V e VII, da Constituição do Estado,

DECRETA:

Art. 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral, a ser implantado nas escolas públicas do Estado, com a finalidade de dar pleno desenvolvimento ao educando, direcionado ao Ensino Fundamental e caracterizado pela permanência do aluno de, no mínimo, sete horas diárias no estabelecimento de ensino, pela oferta de três refeições diárias e pelo apoio complementar às tarefas escolares, às atividades artístico-culturais e à prática de esportes.

Parágrafo único - O Projeto de que trata o caput do artigo será implantado, prioritariamente, nas escolas constantes do Anexo deste Decreto.

Art. 2º - Fica autorizado, mediante normatização expedida pela Secretaria da Educação, o repasse adicional de recursos às escolas integrantes do Projeto ora instituído, com vista a sua implantação e manutenção, além dos recursos previstos na LEI Nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela LEI Nº 11.695, de 10 de dezembro de 2001.

Art. 3º - As escolas de turno integral, que oferecem almoço aos alunos com base no DECRETO Nº 42.608, de 30 de outubro de 2003, passam a ser regidas pelo presente Decreto, enquanto integrarem o Projeto nele instituído.

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

PALÁCIO PIRATINI, em Porto Alegre, 28 de julho de 2004.

ANEXO

PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

1. DPA - EEEF OSCAR SCHMITT - ILHA DAS FLORES -MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Nº DE ALUNOS: 232

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 4ª

DIRETOR(A): SULEIMA CORRÊA MARTINS

2. DPA - EEEF SÃO CAETANO - LAMI - MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Nº DE ALUNOS: 104

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 4ª

DIRETOR(A): LORENA CORREA TUBINO

3. DPA - EEEF MONTE LÍBANO - MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Nº DE ALUNOS: 126

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 4ª SÉRIE

DIRETOR(A): DORIS ROCHA SCHIAFFINO

4. 3ª CRE - EEEF NOSSA SENHORA DA ASSUNÇÃO - MUNICÍPIO DE TAQUARI

Nº DE ALUNOS: 289

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 8ª

DIRETOR(A): IVONE DE FÁTIMA SANTOS DORNELES

5. 4ª CRE - EEEBÁSICA NEUSA MARI PACHECO - CIEP - MUNICÍPIO DE CANELA

Nº DE ALUNOS: 861

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 8ª

DIRETOR (A): VERA ROSANE SILVEIRA MORAIS

6. 5ª CRE - EEEF CÂNDIDA HAUBAMANN - MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

Nº DE ALUNOS: 190

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 8ª

DIRETOR(A): GLAUDENIR DA SILVA

7. 6ª CRE - EEEF PEDRO ALEXANDRINO DE BORBA - MUNICÍPIO DE RIO PARDO

Nº DE ALUNOS: 300

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 4ª

DIRETOR(A): ANA LUCIA NUNES DE OLIVEIRA

8. 8ª CRE - EEEF DR. ANTÔNIO XAVIER DA ROCHA - MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

Nº DE ALUNOS: 220

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 5ª

DIRETOR(A): LEILA PEDROSO ZANINI

9. 8ª CRE - EEEF FRANCISCO BROCHADO DA ROCHA - CIEP - MUNICÍPIO DE SÃO SEPÉ

Nº DE ALUNOS: 200

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 4ª

DIRETOR(A): JUSSARA FIGUEIREDO FERNANDES

10. 10ª CRE - EEEFM ENBAIXADOR JOÃO BAPTISTA LUSARDO - CIEP - MUNICÍPIO DE URUGUAIANA

Nº DE ALUNOS: 640

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 4ª

DIRETOR(A): EVA ANALIA RODRIGUES

11. 13ª CRE - EEEM PROFESSOR LEOPOLDO MAIERON - CAIC - MUNICÍPIO DE BAGÉ

Nº DE ALUNOS: 500

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 8ª

DIRETOR(A): PAULO CÉSAR CAMARGO TEIXEIRA

12. 14ª CRE - EEEF LINÍRIO CARRERA MACHADO - CIEP - MUNICÍPIO DE SANTO ÂNGELO

Nº DE ALUNOS: 400

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 8ª

DIRETOR(A): NÁDIA ADRIANI T. STRAPAZOR

13. 17ª CRE - EEEF PROFª GLÓRIA VERONESE - CIEP - MUNICÍPIO TRÊS DE MAIO

Nº DE ALUNOS: 220

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 8ª

DIRETOR(A): MARIA REGINA S. WACHTER

14. 19ª CRE - EEEF MANUEL IGNÁCIO TAVARES NUNES - CIEP - MUNICÍPIO DE QUARAÍ

Nº DE ALUNOS: 300

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 4ª

DIRETOR(A): TÂNIA ERLETE MACHADO MADRIL

15. 20ª CRE - EEEF PRESIDENTE JOÃO GOULART - CIEP - MUNICÍPIO DE PALMEIRA DAS MISSÕES

Nº DE ALUNOS: 400

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 8ª

DIRETOR(A): ALDA EVANIA SILVA AGUIRRE

16. 24ª CRE - EEEF VIRGILIANO JAYME ZINN - MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL

Nº DE ALUNOS: 210

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 4ª

DIRETOR(A): EDRON BATISTA SALVADOR SOUZA

17. 32ª CRE - EEEF MÁRIO VIEIRA MARQUES - CIEP - MUNICÍPIO DE SÃO LUIZ GONZAGA

Nº DE ALUNOS: 300

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª A 8ª

DIRETOR(A): LUCIA BERENICE MACHADO

18. 35ª [illegible] EDUARDO [illegible] SCHMITZ - MUNICÍPIO DE SANTIAGO

Nº DE ALUNOS: [illegible]

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: [illegible]

DIRETOR(A): LÚCIA FORANE LUPORINI TEIXEIRA

19. 36ª [illegible] FOGHATTO - MUNICÍPIO DE DIUÍ

Nº DE ALUNOS: [illegible]

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 5ª a 8ª

DIRETOR(A): [illegible] MATURANA

20. 36ª CRE - [illegible] ESTADUAL CATUÍPE - MUNICÍPIO DE CATUÍPE

Nº DE ALUNOS: 350

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: 1ª a 8ª

DIRETOR(A): [illegible] TOMAVILLA

21. 39ª [illegible] FEDERACIONAL CRUZEIRO DO SUL - ONIVA DE MOURA BRIZOLA - CIEP

Nº DE ALUNOS: [illegible]

NÍVEL DE ABRANGÊNCIA: [illegible]

DIRETOR(A): [illegible]

FIM DO DOCUMENTO

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO
DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS

MINUTA

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº de 29 de julho de 2004.

Disciplina o repasse dos recursos adicionais às Escolas da Rede Pública Estadual, integrantes do **Projeto Escola de Tempo Integral** e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, e considerando o disposto no Decreto Nº 43.260, de 28/07/2004, que institui o Projeto Escola de Tempo Integral e a necessidade de fixar os critérios estabelecidos para a distribuição dos recursos a serem destinados ao Projeto de Tempo Integral

RESOLVE QUE:

1- O Projeto de Escola de Tempo Integral, visando ao pleno desenvolvimento do Educando, a ser implementado nas Escolas da Rede Pública Estadual, é dirigido ao Ensino Fundamental, e caracterizado pela permanência do aluno de, no mínimo, sete horas diárias no estabelecimento de ensino, pelo oferecimento de três refeições diárias e pelo apoio complementar às tarefas escolares, às atividades artístico-culturais e à prática de esportes.

1.1- O aspecto diferencial do Projeto de Escola de Tempo Integral fundamenta-se na complementaridade ao processo ensino-aprendizagem, que deverá ser consubstanciada, predominantemente, nas atividades de esportes, artístico-culturais e supletivamente no apoio às tarefas escolares relativas aos componentes curriculares.

2- As Escolas Integrantes do Projeto deverão periodicamente efetivar relatórios, conforme minuta elaborada pela Divisão de Ensino Fundamental, de acompanhamento e avaliação, considerando, especialmente, a sua natureza de projeto-piloto, portanto, suscetível de receber as adequações e aperfeiçoamentos necessários.

3- O repasse do recurso adicional para o Projeto Escola de Tempo Integral será realizado com base no valor mensal atual da Autonomia Financeira (Lei Nº10.576, de 14-11-1995, alterada pela Lei Nº11.695, de 10-12-2001) - Gestão Democrática de Ensino Público e deverá ser aplicado na Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino, no Material Permanente e no Almoço.

3.1- as escolas do Ensino Fundamental, enquanto integrantes do Projeto, que já recebem o diferencial referente ao almoço, conforme Decreto Nº 42.608, de 30-11-2003, terão direito ao repasse adicional de 10% (dez por cento) para a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino, o Material Permanente, e será repassado para o Almoço o valor de R$1,07 (um real e sete centavos), por aluno, correspondente a 22 dias letivos;

3.2- as escolas do Ensino Fundamental, enquanto integrantes do Projeto, que não recebem o diferencial referente ao almoço, terão direito ao repasse adicional de 20% (vinte por cento) para a Manutenção e o Desenvolvimento do Ensino, o Material Permanente, e será repassado para Almoço o valor de R$1,07 (um real e sete centavos), por aluno, correspondente a 22 dias letivos.

4- Os recursos adicionais repassados pelo projeto integrarão o processo de Prestação de Contas da Autonomia Financeira do quadrimestre correspondente.

5- Os recursos adicionais, de que trata esta Instrução, correrão à conta das Atividades Orçamentárias próprias.

6- Esta Instrução entra em vigor, na data de sua publicação.

Porto Alegre, 29 de julho de 2004.

José Fortunati,
Secretário de Estado da Educação.

Registre-se e publique-se.

ANEXO D - PLANO DE AÇÃO DE TEMPO INTEGRAL/2006 e 2007

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

CÃNDIDA SILVEIRA HAUBMAN

PLANO DE AÇÃO

ESCOLADE TEMPO INTEGRAL

2006

PLANO DE AÇAO
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

"O tempo escolar é longo se o considerarmos em relação a "curta" duração da vida humana, mas é curto se o considerarmos como tempo do aprender. A infância e a juventude constituem-se os tempos "normais" do aprender, ainda que muitas crianças e jovens, de modo particular, em países ou regiões periféricas do desenvolvimento não possam dedicar-se a essa tarefa, tendo que antecipar sua vida adulta, constituindo-se como crianças sem infância."
Selina Dal Moro

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - RS
5ª COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN
ARROIO GRANDE
AIROSA GALVÃO
DISTRITO DE PEDREIRAS

II- CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman é uma escola rural, situada no município de Arroio Grande, na localidade da Airosa Galvão, que atende alunos das comunidades dos Distritos de Mauá, Pedreiras e os quatro assentamentos da região. Possui uma clientela diversificada quanto as suas características sociais, econômicas e culturais, pois abrange filhos de pequenos proprietários de fazendas e de colonos assentados.

O homem do campo possui por característica o difícil acesso às atividades sócio-culturais, as crianças começam a trabalhar com pouca idade, apresentam dificuldades de aprendizagem assim como de socialização. Há necessidade de se combater os índices de evasão e repetência, necessitando desta forma permanecer na escola mais um período para que as deficiências sejam amenizadas e a escola se torne em um espaço de oportunidades, contribuindo para a ampliação de conhecimentos, cultura e lazer, cumprindo assim a sua função social.

O currículo da escola será organizado da maneira que a matriz curricular seja desenvolvida em um período e as Oficinas de Aprendizagem e a Progressão Parcial sejam destinadas para outro período.

Desta forma a Escola com tempo integral oportunizará ao aluno reforçar, recuperar e ampliar os conhecimentos necessários a sua formação como cidadão que interage na sociedade.

O horário da escola será distribuído de forma que o aluno permaneça 9 horas na escola e organizado da seguinte forma: 4 horas pela manhã, 3 horas à tarde e 2 horas para a alimentação.

Para que tais objetivos sejam alcançados urge a necessidade de nossa escola ser de tempo integral, assim, o currículo poderá ser organizado de maneira que um período seja destinado para a Matriz Curricular e outro período para a Progressão Parcial e as Oficinas de Aprendizagem.

III– JUSTIFICATIVA

O programa Escola de Tempo Integral visa atender crianças e adolescentes de determinadas regiões do estado em torno de uma proposta pedagógica que responda às necessidades básicas dos alunos das escolas públicas estaduais. As Escolas de Tempo Integral passam a oferecer, além de uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso, atendendo os estudantes de forma completa. Além de profissionais capacitados e materiais didáticos, cada estudante recebe no mínimo três refeições diárias, garantindo melhores condições para o seu aprendizado. O programa é destinado a crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo, oportunizando-lhes uma maior qualidade de ensino, na medida em que são trabalhados em todas as áreas do conhecimento, ampliando, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular.

A essência deste programa é a permanência da criança e do adolescente na escola, assistindo-os integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o seu aproveitamento escolar, resgatando a sua auto-estima e capacitando-os para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para a redução dos índices de evasão, de repetência e de distorção idade/série.

IV– OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GERAL

- Oportunizar através da ampliação do horário escolar, condições para que o aluno reforce, recupere e amplie os conhecimentos necessários a sua formação como cidadão que interage na sociedade.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Manter os estudantes com atividades, no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho;
- Educar os alunos para o pleno exercício da cidadania, orientando-os para a vida;
- Criar hábitos de estudos, aprofundando os conteúdos vivenciados no turno regular;
- Vincular as atividades pedagógicas às rotinas diárias de alimentação, higiene, recreação e estudos complementares;
- Orientar, com auxílio de profissional competente, pais e educandos da importância de cultivar bons hábitos alimentares e de higiene;
- Suprir a falta de opções oferecidas pelos pais no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- Desenvolver as habilidades do educando desde o cultivo da terra à eletrônica, levando em consideração sua origem ou procedência, bem como suas tendências e habilidades;
- Possibilitar aos estudantes, oriundos de famílias de baixa renda, um ambiente adequado e a assistência necessária para a realização de suas tarefas;
- Incentivar a participação responsável da comunidade, buscando, através do seu engajamento no processo educacional, diminuir as desigualdades sociais e, consequentemente, reduzir os altos índices de violência.
- Promover a ampliação e humanização do espaço da sala de aula;
- Adaptar a escola à realidade econômica de cada região com a diversificação de culturas, visando à transformação qualitativa das estruturas produtivas já existentes.
- Valorizar o aluno do campo como sujeito aprendiz, crítico numa perspectiva interdisciplinar;

- Oferecer atividades com finalidades sócio-culturais através das Oficinas de Aprendizagem;
- Evitar a exploração do trabalho infantil;
- Oferecer reforço através do laboratório de aprendizagem;
- Combater a evasão e a repetência escolar;
- Atender integralmente a horta escolar, dinamizando o Projeto Educampo;
- Oferecer às famílias de nossos alunos momentos de informação para melhoria da qualidade de vida, tendo como foco a produção e consumo de hortaliças;
- Articular parcerias com a EMATER, Secretaria da Saúde, Secretaria da Educação e Secretaria da Agricultura;
- Integrar família-escola através das Oficinas de Aprendizagem;
- Tornar a escola um espaço de lazer e alegria.

V - METODOLOGIA

A metodologia adotada pela Escola é fundamentada pela busca incessante de princípios transformadores, apoiada na dialética do conhecimento ação-reflexão-ação, na interdisciplinariedade , na humanização do homem e na busca incessante da fixação do homem do campo.

A interdisciplinariedade é um desafio e somente com a interação e com o esforço de todos os envolvidos esta proposta terá avanço, a ação esta entrelaçada com o conhecimento integral do homem , visando preparar crianças e jovens para enfrentar a sociedade competitiva com uma ação voltada para as necessidades contemporâneas.

Ainda é importante ressaltar que o método de projetos é uma busca constante na atividade dos professores, enfatizando-se que o entusiasmo, a ousadia, o conhecimento são importantes e ainda oferecendo sempre ao aluno a oportunidade de expressar e expor seu pensamento.

A Escola oferece aos alunos de 1ª a 8ª série, no turno da tarde, oficinas de aprendizagem que visam desenvolver atividades que eduquem para a cidadania e ao mesmo tempo contribuam para ampliar habilidades , conhecimentos e melhoram o rendimento dos componentes curriculares.

Em uma oficina se elabora algo a ser utilizado, promovendo a investigação, a ação e a reflexão, é uma modalidade de ação socializadora, pois combina o trabalho individual com o coletivo, a teoria com a prática.

As oficinas devem promover a redescoberta de conhecimentos, a geração de um ambiente de pesquisa, o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, a partir de situações reais e concretas, o desenvolvimento de atitudes científicas e a percepção das implicações dos fenômenos estudados para uma transformação social.

Uma oficina envolve três etapas: a Contextualização, a Planificação e a Reflexão.

A Contextualização é a seleção do conteúdo, é a tomada de consciência do grupo em relação à realidade da oficina, o que sabemos sobre o assunto? Que experiência anterior temos sobre o assunto ? O que precisamos pesquisar sobre o assunto ?

A Planificação envolve a descoberta das situações – problemas, o planejamento de ações para a resolução do problema, é a construção dos recursos e o registro das soluções.

A Reflexão é a sistematização dos conhecimentos produzidos, a avaliação da oficina, a auto-avaliação e a previsão das novas oficinas a partir da própria conclusão.

As Oficinas estão divididas em Oficinas de Aprendizagem em grupo e Oficinas de Aprendizagem por série.

As Oficinas de Aprendizagem em grupo serão desenvolvidas aos alunos de acordo com suas necessidades e interesses, ou seja, cada aluno fará a escolha da oficina que participará. Em cada oficina em grupo poderá ter alunos de 1ª à 4ª ou alunos de 5ª à 8ª séries.

As oficinas de Aprendizagem por série serão desenvolvidas pelo professor titular da turma quando 1ª à 4ª séries e pelo professor com habilitação na área correspondente à oficina, quando de 5ª à 8ª séries.

Cabe ressaltar que as oficinas visam um trabalho em que a produção, a criatividade e o raciocínio sejam desenvolvidos e valorizados, necessitando desta forma de uma metodologia variada, lúdica, criativa, concreta, associando o prazer à construção do conhecimento.

VI - OFICINAS DE APRENDIZAGEM

As Oficinas de aprendizagem são oferecidas a todos os alunos de 1ª a 8ª série e visam desenvolver atividades que eduquem para a cidadania e ao mesmo tempo contribuam para ampliar habilidades , conhecimentos e melhorar o rendimento dos componentes curriculares.

As Oficinas estão divididas em Oficinas de Aprendizagem em grupo e Oficinas de Aprendizagem por série.

As Oficinas de Aprendizagem em grupo serão desenvolvidas aos alunos de acordo com suas necessidades e interesses, ou seja, cada aluno fará a escolha da oficina que participará. Em cada oficina em grupo poderá ter alunos de 1ª à 4ª ou alunos de 5ª à 8ª séries.

As oficinas de Aprendizagem por série serão desenvolvidas pelo professor titular da turma quando 1ª à 4ª séries e pelo professor com habilitação na área correspondente à oficina, quando de 5ª à 8ª séries.

Cabe ressaltar que as oficinas visam um trabalho em que a produção, a criatividade e o raciocínio sejam desenvolvidos e valorizados, necessitando desta forma de uma metodologia variada, lúdica, criativa, concreta, associando o prazer à construção do conhecimento.

As oficinas de Aprendizagem estão assim distribuídas:

6.1. OFICINAS DE APRENDIZAGEM DE GRUPO

1ª à 8ª série

- Brinquedolândia
- Fazendo Arte (Dança)
- Fazendo Arte (Teatro / Música)
- Esporte e Ação I
- Esporte e Ação II
- Tradição e Folclore
- Informática
- Recreação Infantil

6.2. OFICINAS DE APRENDIZAGEM POR SÉRIE

6.2.1 - 1ª à 4ª Série

- Oficina de Leitura e Produção Textual
- Oficina de Raciocínio Matemático
- Oficina de Meio Ambiente Sustentável
- Oficina de Espaços Sociais
- Oficina de Espanhol
- Oficina de Recreação

6.2.2. - 5ª à 8ª Série

- Oficina de Leitura e Produção Textual
- Oficina de Sustentabilidade no Campo
- Oficina de Práticas Desportivas
- Oficina de Meio Ambiente
- Oficina de Espaços Sociais
- Oficina de Matemática Vivenciada
- Oficina de Espanhol

VII - OBJETIVOS E METAS DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM EM GRUPO

7.1. - 1ª à 8ª Série

Brinquedolândia

OBJETIVO

Proporcionar aos educandos a oportunidade de desenvolver a imaginação criadora, através de trabalhos artísticos (preferencialmente brinquedos), utilizando apenas materiais de sucata (restos de madeira, pedras, folhas, rolhas, contas, massinhas de modelar, botões, caixinhas e tecidos...)

METAS

Confecção de brinquedos e jogos utilizando diferentes materiais.

Exemplos:

- *Com caixinhas:* Construção de torres, animais, fantoches de dedos, máquinas fotográficas, caixas surpresas, castelos, dados, barcos, marionetes, carrinhos...
- *Com botões:* Pintura em botões, confecção de colares, brincos, pulseiras, animais, quadros, flores, jogos (tiro ao alvo), marionetes, carros, barcos e trenzinhos.
- *Com massinhas de modelar:* Criação de animais, letras, frutas e quadros e trabalhos com alfinetes.
- *Com contas:* Confecção de colares, tornozeleiras, brincos, pulseiras, suporte para panelas, bilboquê, bordados, plantas, flores, chaveiros, fantasmas, etc.
- *Com rolhas:* Criação de animais (patos, cavalos, girafas, pingüins, elefantes e gatos);

Construção de castelos; Confecção de jogos (O Gato e o Rato);Confecção de carimbos, trenzinhos, carros, etc...

- *Com folhas:* Confecção de um álbum de folhas secas;Criação de carinhas feitas de folhas;Confecção de quadros, painéis, bonecos, índios do mato, coroa, marionetes; Realização de trabalhos de impressão.
- *Com pedras:* Classificação e coleção de pedras; Criação de animais; Construção de labirintos, castelos, cidades, jogos, aquários; Pintura em pedras.
- *Com tecidos:* Confecção de máscaras, quadros, tapetes, pinturas, telas, tiras trançadas, animais; Realização de colagem em tecidos; Criação de bonecos e fantoches.
- *Com restos de madeira:* Construção de animais, brinquedos, jogos, barcos, carimbos, monstros, instrumentos musicais e marionetes, etc.

Fazendo Arte (Dança)

OBJETIVO

Desenvolver, através da dança, a compreensão da capacidade de movimento mediante um maior entendimento de como o corpo funciona, assim utilizando-o expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade estética e sensibilidade.

METAS

- Desenvolvimento da sensibilidade utilizando a música e o corpo;
- Reconhecimento de danças presentes nas diferentes culturas;
- Montagem de coreografias, obedecendo as datas comemorativas.

Fazendo Arte (Teatro / Música)

OBJETIVO

Despertar através da arte, do teatro e da música, o interesse dos alunos na valorização do homem como ser social, que deve inserir no contexto e interagir na transformação da sociedade , buscando um mundo melhor.

METAS

- Relaxamento corporal;
- Descoberta do corpo e seus limites;
- Dramatizações;
- Busca contínua da solidariedade em grupo;
- Criação de um grupo de teatro e dança ;
- Criação de um coral da Escola.

Esporte e Ação (I e II)

OBJETIVO

Participar de atividades corporais , reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas, bem como de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas e sexuais ou sociais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas, esportivas e intelectuais.

METAS

- Realização de atividades de aquecimento;
- Organização de jogos em sala de aula;
- Criação de gincanas desportivas e mini- olimpíadas;
- Realização de campeonatos, torneios, jogos e eliminatórias – modalidades: futebol, vôlei, handebol, basquete, corrida, xadrez;
- Participação da Escola em atividades previstas anualmente:
  - *Guri Bom de Bola
  - *JOEMAG /JERGS
  - *Campeonatos de Xadrez

Tradição e Folclore

OBJETIVO

Resgatar a história do nosso povo, através das diversas manifestações culturais (música, dança, poesia...), mostrando seus valores, costumes e tradições.

METAS

- Ensaios contínuos e semanais;
- Confecção de painéis com notícias sobre tradição e folclore;
- Participação em encontros de invernadas;
- Participação de outros eventos;
- Promoção de gincana folclórica;
- Trabalhos artísticos em couro e palha de milho;
- Organização de missa crioula;
- Concurso de culinária gaúcha;
- Concurso de 1ª Prenda e Peão Farroupilha;
- Pesquisa sobre vultos ilustres, usos e costumes ;
- Realização de concurso de poesia e música.

Informática na Escola

OBJETIVO

Possibilitar a utilização de tecnologias para a inserção do aluno, através de conhecimentos de Informática, à apreensão da realidade.

METAS

Noções dos conceitos básicos de :placa-mãe, clock, bit , byte, sistema binário, hardware, CPU, microprocessadores, memória, teclado, mouse, vídeo, scanner, disco flexível, disco rígido, impressora, portas, CD ROM, modem, software, processador de texto, planilhas eletrônicas, banco de dados, criação de slides, gravação de cds, vírus de computador, sistema operacional, internet e windows.

Recreação Infantil

OBJETIVO

Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades da criança: formação física, intelectual, moral e social, além de propiciar aos educandos o conhecimento do seu corpo, usando-o como instrumento de expressão, através da promoção de atividades lúdicas.

METAS

Ginástica

- Atividades com o corpo;
- Atividades de andar, correr, saltar e rastejar;
- Atividades com obstáculos;
- Atividades com bastão;
- Atividades com arco;
- Atividades com corda;

- Atividades com bola;
- Atividades com balões;
- Atividades de mímica;
- Ginástica Olímpica – Iniciação – Rolamento de frente, elefantinho, roda, parada de cabeça, equilíbrio, giros, saltos, avião, pontes e espacato, sequência de movimentos;
- Ginástica com elementos – corda, bola, arcos.

Jogos
- Motores;
- Sensoriais;
- Imitativos;
- Intelectivos.

Dança
- Cantigas de roda;
- Brincadeiras cantadas;
- Jogos rítmicos;
- Danças criativas

Esportes
- Jogando corridas;
- Lançamento de bolas, tiro ao alvo, arremessos, seqüência de passes e diversificadas atividades com bola;
- Iniciação ao futebol;
- Iniciação ao voleibol;
- Basquetinho;
- Jogos da região.

Atividades para os dias de chuva
- Jogos de mesa – botão, dama, memória...;
- Gincanas de salão;
- Dinâmicas de grupo.

VIII – OBJETIVOS E METAS DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM POR SÉRIE

8.1 - 1ª à 4ª Série
Leitura e Produção Textual

OBJETIVO

Valorizar a leitura e a produção de textos como fonte de informação, expandindo o uso da linguagem, sabendo assumir a palavra e a produzir textos (orais e escritos) coerentes, coesos, adequados aos objetivos que se propõem.

METAS
- Produção de diferentes tipos de textos;
- Confecção de livros de histórias e revistas;
- Criação de classificados poéticos;
- Relatos pessoais;
- Produção de um jornal da escrita;
- Criação de um álbum de família(descrição);
- Montagem de acróstico.

Raciocínio Matemático

OBJETIVO

Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio, conceitos e procedimentos matemáticos, através de uma metodologia variada e lúdica.

METAS

- Ampliação de conceitos matemáticos;
- Participação em campeonatos e gincanas de matemática;
- Confecção de jogos matemáticos;
- Resoluções de desafios matemáticos.

Meio Ambiente Sustentável

OBJETIVO

Orientar o aluno a perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando e relacionando seus elementos e interações, contribuindo para a melhoria do meio ambiente.

METAS

- Valorização do meio ambiente;
- Percepção da ligação existente entre o homem e a natureza;
- Compreensão do ciclo de vida;
- Conscientização da interferência negativa do homem na natureza;
- Reconhecimento da importância do homem na transformação do meio em que vivemos;
- Ampliação de conceitos e práticas educativas sobre natureza e ecologia;
- Realização de maquetes e pesquisas sobre o meio ambiente.

Espaços Sociais

OBJETIVO

Conhecer e valorizar a pluralidade em seus aspectos e dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir a identidade pessoal e nacional.

METAS

- Contextualização da realidade sócio-econômica e cultural dos alunos e famílias com diversos temas propostos;
- Trabalhos informativos sobre atualidades;
- Debates;
- Realização de jornais falados;
- Confecção de maquetes;
- Criação de álbuns de fotos ou gravuras sobre acontecimentos que marcaram;
- Trabalhos de atualidades envolvendo recortes de jornais e revistas.

Espanhol

OBJETIVO

Compreender expressões e ou pequenos gestos orais e escritos, defrontando-se em diferentes situações dentro da língua espanhola.

METAS

- Trabalhos em forma de diálogo, dramatizações;
- Aprendizado de músicas;
- Realização de passeios e excursões;
- Realização de entrevistas;
- Realização de intercâmbio entre outras escolas.

Recreação

OBJETIVO

Promover a Educação para o lazer, por meio de atividades lúdicas, considerando o vasto conhecimento da cultura infantil.

METAS

- Atividades com o corpo;
- Atividades com cordas, arcos etc;
- Atividades recreativas;
- Resgate de brincadeiras folclóricas.

8.2. 5ª à 8ª Série

Leitura e Produção Textual

OBJETIVO

Valorizar a leitura e a produção de textos como fonte de informação, expandindo o uso da linguagem , sabendo assumir a palavra e a produzir textos (orais e escritos)coerentes, coesos, adequados aos objetivos que se propõem.

METAS

- Produção de diferentes tipo de textos ;
- Confecção de livros de histórias e revistas;
- Criação de classificados poéticos;
- Relatos pessoais;
- Produção de um jornal escrito;
- Criação de um álbum de família (descrição);
- Montagem de um acróstico.

Sustentabilidade no Campo

OBJETIVO

Valorizar o aluno e o trabalho rural, apontando possibilidades e perspectivas para a sustentabilidade do homem no campo.

METAS

- Valorização do homem do campo;
- Comprovação de que como no campo a vida é mais saudável;
- Investigação das causas do êxodo rural;

- Elaboração de projetos para que o pequeno produtor rural encontre sua sustentação na vida campesina;
- Incentivo aos diversos tipos de trabalho existente na pequena propriedade rural;
- Intensificação das atividades do Projeto Educampo.

Práticas Desportivas

OBJETIVO

Participar de atividade corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas, bem como de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas e sexuais ou sociais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas, esportivas e intelectuais.

METAS
- Realização de atividades de aquecimento;
- Organização de jogos em sala de aula;
- Criação de gincanas desportivas e mini- olimpíadas;
- Realização de campeonatos, torneios, jogos e eliminatórias – modalidades: futebol, vôlei, handebol, basquete, corrida, xadrez;

Meio Ambiente

OBJETIVO

Orientar o aluno a perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando e relacionando seus elementos e interações, contribuindo para a melhoria do meio ambiente.

METAS
- Valorização do meio ambiente;
- Percepção da ligação existente entre o homem e a natureza;
- Compreensão do ciclo da vida;
- Conscientização da interferência negativa do homem na natureza;
- Reconhecimento da importância do homem na transformação do meio em que vivemos;
- Ampliação de conceitos e práticas educativas sobre natureza e ecologia;
- Realização de maquetes e pesquisas sobre o meio ambiente.

Espaços Sociais

OBJETIVO

Reconhecer a organização do espaço geográfico eo funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território , da paisagem e do lugar.

METAS:
- Confecção de jogos envolvendo geografia;
- Realização de pesquisas, entrevistas, excursões e pesquisas de campo;
- Construção de gráficos e tabelas;
- Montagem de uma revista geográfica;
- Confecção de maquetes.
- Confecção de uma linha do tempo;
- Criação de um jornal sobre determinados assuntos;
- Dramatização de noticiários;

- Trabalho de atualidades envolvendo recortes de jornais e revistas.

Matemática Vivenciada

OBJETIVO

Resolver situações – problemas, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio, conceitos e procedimentos matemáticos, através de uma metodologia variada e de preferência lúdica.

METAS

- Participação em gincanas e campeonatos matemáticos;
- Confecção de jogos matemáticos;
- Resolução de desafios e problemas matemáticos.

Espanhol

OBJETIVO

Compreender expressões , gestos e textos orais e escritos, defrontando-se em diferentes situações dentro da língua espanhola.

METAS

- Trabalhos em forma de diálogo, dramatizações;
- Aprendizado de músicas;
- Elaboração de textos, jornais, cartões e poesias;
- Realização de passeios e excursões;
- Realização de entrevistas;
- Realização de intercâmbio entre outras escolas.

IX- HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO - TURNO INTEGRAL

7horas 30minutos – 7horas 50minutos – Café da manhã
7horas 50minutos – 8horas 40minutos – 1º período
8horas 40minutos – 9horas 30minutos – 2º período
9horas 30minutos – 10horas 20minutos – 3º período
10horas 20minutos – 10horas 30minutos – Recreio
10horas 30minutos – 11horas 20minutos – 4º período
11horas 20minutos - 12horas 10minutos – 5º período
12horas 10minutos – 13horas – Almoço
13horas – 13horas 50minutos – 1ª aula-oficina
13horas 50minutos – 14horas 40minutos – 2ª aula-oficina
14horas 40minutos – 14horas 50minutos – Lanche
14horas 50minutos – 15horas 40minutos – 3ª aula-oficina
15horas 40minutos – 16horas 30minutos – 4ª aula-oficina
16horas 30minutos –Lanche

Manhã: 07 horas 30 minutos às 12 horas 10 minutos
Almoço: 12 horas 10 minutos às 13 horas
Tarde: 13 horas às 16 horas 30 minutos

– **HORÁRIO DAS OFICINAS DE APRENDIZAGEM**

1 ª SÉRIE –TURNO DA TARDE

Segunda-feira	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Espanhol	Oficina de Meio Ambiente Sustentável	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Recreação
Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Recreação	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Raciocínio Matemático
Oficina de Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático
Oficina de Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Meio Ambiente Sustentável

2ª SÉRIE

Segunda-feira	**Terça-feira**	**Quarta-feira**	**Quinta-feira**	**Sexta-feira**
Oficina de Espaços Sociais	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Espanhol	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Meio Ambiente Sustentável
Oficina de Espaços Sociais	Oficina de Leitura e Produção Textual I	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Recreação
Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Leitura e Produção Textual I
Oficina de Meio Ambiente Sustentável	Oficinas de Grupo	Oficina de Recreação	Oficinas de Grupo	Oficina de Leitura e Produção Textual I

3ª SÉRIE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Recreação	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Recreação
Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Espanhol	Oficina de Meio Ambiente Sustentável
Oficina de Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Meio Ambiente Sustentável
Oficina de Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Leitura e Produção Textual

4ª SÉRIE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Espanhol
Oficina de Recreação	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual
Oficina de Meio Ambiente Sustentável	Oficinas de Grupo	Oficina de Recreação	Oficinas de Grupo	Oficina de Espaços Sociais
Oficina de Meio Ambiente Sustentável	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Espaços Sociais

5ª SÉRIE
MANHÃ

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Português	Ensino Religioso	Matemática	Geografia	Ciências
Português	Educação Física	Matemática	Geografia	Ciências
Matemática	História	Ciências	Educação Física	Espanhol
Matemática	Ciências	Português	Técnicas Agrícolas	Artes
Técnicas Agrícolas	História	Português	Técnicas Agrícolas	Artes

TARDE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Leitura e Produção Textual	Práticas Desportivas	Matemática Vivenciada	Sustentabilidade no Campo	Espaços Sociais
Leitura e Produção Textual	Sustentabilidade no Campo	Espaços Sociais	Espanhol	Espaços Sociais
Matemática Vivenciada	Oficinas de Grupo	Matemática Vivenciada	Oficinas de Grupo	Meio Ambiente
Matemática Vivenciada	Oficinas de Grupo	Leitura e Produção Textual	Oficinas de Grupo	Meio Ambiente

6ª SÉRIE

MANHÃ

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática	História	Português	Ciências	Artes
Matemática	História	Português	Ciências	Artes
Técnicas Agrícolas	Espanhol	Técnicas Agrícolas	Educação Física	Ensino Religioso
Português	Educação Física	Matemática	Geografia	Ciências
Português	Técnicas Agrícolas	Matemática	Geografia	Ciências

TARDE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática Vivenciada	Sustentabilidade no Campo	Espaços Sociais	Espanhol	Meio Ambiente
Matemática Vivenciada	Práticas Desportivas	Matemática Vivenciada	Sustentabilidade no Campo	Meio Ambiente
Leitura e Produção Textual	Oficinas de Grupo	Leitura e Produção Textual	Oficinas de Grupo	Espaços Sociais
Leitura e Produção Textual	Oficinas de Grupo	Matemática Vivenciada	Oficinas de Grupo	Espaços Sociais

7ª SÉRIE

MANHÃ

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática	Português	Matemática	Técnicas Agrícolas	Matemática
Matemática	Português	Técnicas Agrícolas	Educação Física	Ciências
Espanhol	Educação Física	Artes	Ensino Religioso	Ciências
Geografia	Ciências	Artes	História	Português
Geografia	Ciências	Técnicas Agrícolas	História	Português

TARDE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática Vivenciada	Espanhol	Meio Ambiente	Práticas Desportivas	Leitura e Produção Textual
Matemática Vivenciada	Meio Ambiente	Leitura e Produção Textual	Espaços Sociais	Leitura e Produção Textual
Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Sustentabilidade no Campo	Oficinas de Grupo	Matemática Vivenciada
Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Sustentabilidade no Campo	Oficinas de Grupo	Matemática Vivenciada

8ª SÉRIE

MANHÃ

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Técnicas Agrícolas	Educação Física	Artes	História	Português
Técnicas Agrícolas	Ciências	Artes	Técnicas Agrícolas	Português
Geografia	Ciências	Espanhol	História	Geografia
Matemática	Português	Matemática	Educação Física	Ciências
Matemática	Português	Matemática	Ensino Religioso	Ciências

TARDE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Espaços Sociais	Meio Ambiente	Leitura e Produção Textual	Espaços Sociais	Sustentabilidade no Campo
Espaços Sociais	Espanhol	Meio Ambiente	Práticas Desportivas	Sustentabilidade no Campo
Matemática Vivenciada	Oficinas de Grupo	Matemática Vivenciada	Oficinas de Grupo	Leitura e Produção Textual
Matemática Vivenciada	Oficinas de Grupo	Matemática Vivenciada	Oficinas de Grupo	Leitura e Produção Textual

X – AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO

10.1. AVALIAÇÃO DO ALUNO

A avaliação do aproveitamento do aluno é realizada ao longo de cada trimestre e ao final das atividades escolares anuais, pelo julgamento de dados coletados sobre o desempenho do aluno.

Na avaliação do aproveitamento preponderam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos integrando cognitivo e afetivo.

Os resultados da avaliação são registrados em pontos, na escala de zero a cem considerados os inteiros e os meios.

O aproveitamento mínimo suficiente para o aluno ser aprovado no término do ano letivo é de sessenta (60) pontos. O registro do aproveitamento é realizado ao final de cada trimestre, no primeiro trimestre trinta (30) pontos, no segundo trinta (30) pontos, no terceiro quarenta (40) pontos, oportunizando ao aluno um total de cem (100) pontos no final do ano letivo.

A avaliação da primeira série será feita através de parecer descritivo nos três trimestres.O resultado final é expresso através das menções A (aprovado) e R (reprovado).

O resultado final da avaliação do aproveitamento é apresentado no conselho de classe ao término de cada trimestre, e ao final do ano letivo.

O período para a revisão dos critérios de avaliação é de cinco dias após a entrega dos resultados.

10.2 RECUPERAÇÃO

A Escola oferece ao aluno estudos de recuperação. A recuperação acontece de forma paralela ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, com acompanhamento e controle contínuo do aproveitamento do aluno. É oferecida atividade de reforço para suprir falhas de aprendizagem.

O aluno que ao final do ano letivo não alcançar 60 (sessenta) pontos na soma dos 3 (três) trimestres é oferecida uma prova final, que tem um valor de 0 (zero) a 100 (cem).

É organizada uma média ponderada, com peso de 70 (setenta) para os pontos da soma dos trimestres e 30 (trinta) pontos para o Exame Final. Somam-se os pontos e divide-se por 100 (cem) pontos.

Para ser considerado aprovado o aluno deve obter nota igual ou superior a 50, resultante da média ponderada, onde a soma dos trimestres tem peso 60 (sessenta) e a prova final tem peso 40 (quarenta).

10. 3. PROGRESSÃO PARCIAL

A Progressão Parcial é oferecida a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, estendendo até a 7ª série. Este mecanismo possibilita ao aluno ser promovido para a série seguinte sem prejuízo da seqüência curricular, com atendimento específico e paralelo à série que vai cursar.

O aluno só é contemplado pela Progressão Parcial caso reprove somente em duas disciplinas e o período de aplicação da progressão é inicialmente de 1 (um) trimestre, podendo ser estendido a mais um ou dois trimestres, de acordo com as necessidades de cada aluno.

A avaliação dos estudos de Progressão Parcial é feita de acordo com o sistema de avaliação vigente na Escola.

As aulas de Progressão Parcial são oferecidas em horário diferenciados daquele utilizado pela turma em que o aluno está inserido, com freqüência igual ou superior a 75% da carga horária determinada pela Escola.

XI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Revista Pedagógica – Pátio – 2004
Revista Nova Escola
Anais do 2º Encontro Estadual das escolas Técnicas – porto Alegre. Brasil. Vol. 01- 2001-
Ano I –Edição especial

Santa Marli Pires dos Santos (org.) 7ª Ed.Brinquedoteca. O lúdico em diferentes contextos. Rio de Janeiro. Vozes.
FREIRE. João batista. Educação de Corpo Inteiro.Teoria e prática da Educação Física.Editora Scipione. São Paulo- 1997.
FARIA. Maria Alice. JÚNIOR Zanchetta Juvenal. Para ler e fazer o jornal na Sala de aula. Editora Contexto. São Paulo. 2002

XII– AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação caracteriza-se como um processo de construção contínuo, diagnóstico, investigativo, participativo, democrático e emancipatório e deverá permitir a análise crítica do desenvolvimento, aplicabilidade e utilidade das Oficinas de Aprendizagem e da Progressão Parcial, tendo em vista o aprimoramento e avanço em nossas ações e, principalmente a melhoria na qualidade da qualidade do ensino.

Periodicamente serão realizadas reuniões com a comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários, face aos objetivos e metas do Projeto, num processo permanente de ação-reflexão-ação.

A Escola realizará relatórios trimestrais, que serão encaminhados à 5ª CRE, para acompanhamento e assessoramento permanente a todas as ações desenvolvidas.

XIII- DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN
RS 602 – Km 25
AIROSA GALVÃO - DISTRITO DE PEDREIRAS
ARROIO GRANDE – RS

Organização Curricular	Base Nacional Comum Lei N. º 9394/96.
Atividades 1ª a 4ª série	Português Matemática Ciências Estudos Sociais Artes Educação Física Ensino Religioso

Observação: 200 dias letivos – 800 horas

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN
RS 602 – Km 25
AIROSA GALVÃO - DISTRITO DE PEDREIRAS
ARROIO GRANDE – RS

DISCIPLNAS	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Português	128	128	128	128
Matemática	128	128	128	128
Ciências Físicas e Biológicas	128	128	128	128
História	64	64	64	64
Geografia	64	64	64	64
Artes	64	64	64	64
Educação Física	64	64	64	64
Ensino Religioso	32	32	32	32
Língua Estrangeira (Espanhol)	32	32	32	32
Técnicas Agrícolas	96	96	96	96
Total	800	800	800	800

Obs.: Carga horária anual: 800 horas

E. E. DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN

AIROSA GALVÃO – DISTRITO DE PEDREIRAS

ARROIO GRANDE – RS

e-mail: ecandidatempointegral@hotmail.com

PLANO DE AÇÃO
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Arroio Grande

2007

PLANO DE AÇÃO
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Coordenadoria: 5ª Coordenadoria Regional de Educação

Diretora: Jussara Mattos Michael

Endereço: Airosa Galvão – Distrito de Pedreiras

Município: Arroio Grande - RS

Ano letivo: 2008

Número de professores: 14

Número de funcionários: 05

SUMÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA II

1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA 1
2 JUSTIFICATIVA 4
3 OBJETIVOS 5
3.1 Geral 5
3.2. Específicos 5
4 METODOLOGIA 7
4.1 Oficinas de Aprendizagem 8
4.1.1 Oficinas de Aprendizagem de Grupo 9
4.1.1.1 Brinquedolândia 9
4.1.1.2 Fazendo Arte – Dança 9
4.1.1.3 Fazendo Arte – Teatro e Música 10
4.1.1.4 Esporte e Ação 11
4.1.1.5 Tradição e Folclore 11
4.1.1.6 Fio e Arte 12
4.1.1.7 Recreação Infantil 12
4.1.1.8 Reaproveitamento 13
4.1.2 Oficinas de Aprendizagem por Série 14
4.1.2.1 1º Ano a 4ª Série 14
4.1.2.1.1 Oficina de Leitura e Produção Textual 14
4.1.2.1.2 Oficina de Raciocínio Matemático 15
4.1.2.1.3 Oficina de Meio Ambiente Sustentável 15
4.1.2.1.4 Oficina de Espaços Sociais 16
4.1.2.1.5 Oficina de Espanhol 17
4.1.2.1.6 Oficina de Recreação 17
4.1.2.2 5ª a 8ª Série 17
4.1.2.2.1 Oficina de Leitura e Produção Textual 18
4.1.2.2.2 Oficina de Sustentabilidade no Campo 18
4.1.2.2.3 Oficina de Práticas Desportivas 19

4.1.2 2.4 Oficina de Meio Ambiente 19
4.1.2.2.5 Oficina de Espaços Sociais 20
4.1.2.2.6 Oficina de Espanhol 20
4.1.2 2.7 Oficina de Matemática Vivenciada 21
4.1.2.2.8 Oficina de Ortografia Com Todas as Letras 21
4.2 Distribuição Temporal 22
4.2.1 1ª a 4ª Série 22
4.2.2 1º e 2º Ano 22
4.2.3 5ª a 8ª Série 23
4.3 Carga Horária Semanal 23
4.3.1. Disciplinas - Turno Regular 23
4.3.2. Oficinas de Aprendizagem – 1º Ano a 4ª Série 24
4.3.3 Oficinas de Aprendizagem – 5ª a 8ª Série 24
4.3.4 Oficinas de Grupo 25
4.4 Horário de Funcionamento - Turno Integral 25
4.5 Horário das Oficinas de Aprendizagem – 1º Ano a 4ª Série 26
4.6 Horário – 5ª a 8ª Série 28
4.7 Avaliação 32
4.7.1. Avaliação e Recuperação do Aluno 32
4.7.2 Avaliação dos Estudos de Progressão Parcial 33
4.7.3 Avaliação do Projeto 33
4.7.4. Avaliação das Oficinas 33
5. ÍNDICES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, EVASÃO E CANCELAMENTO 35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 36

1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman está situada no município de Arroio Grande, na localidade da Airosa Galvão (Distrito de Pedreiras), a 25 km da sede.

A região situa-se geograficamente na Serra do Sudeste, caracterizada por pequenas propriedades que vivem essencialmente da agricultura e da pecuária. Possui eletrificação rural, sendo servida por fonte de água natural que garante seu abastecimento.

A escola é integrante do Projeto Escolas de Tempo Integral, atendendo alunos do 1º ano a 8ª série do Ensino Fundamental, de comunidades bem diversificadas, dos distritos de Mauá, Pedreiras e os quatro assentamentos da região – filhos de pequenos proprietários rurais, de empregados de fazendas e de assentados e da sede – apresentando, assim, uma diversidade econômica, cultural e social.

Ao seu redor, a escola tem um pequeno vilarejo e nele uma sede social da Associação Comunitária, que está à disposição da mesma para a utilização em ações educacionais. As opções de compra de produtos para a subsistência são reduzidas. Para tanto, os moradores costumam comprar no armazém localizado no vilarejo ou ir à cidade com seus próprios meios de locomoção ou no ônibus da linha Arroio Grande – Herval que é oferecida diariamente.

A malha rodoviária é constituída por estradas municipais e vicinais de difícil trafegabilidade em épocas de chuva, o que preocupa a todos, pois 99% dos alunos necessitam de transporte escolar para ter acesso à escola, a qual é atendida por três ônibus e um microônibus.

O prédio da escola possui oito salas de aula, uma sala de professores, biblioteca e laboratórios de ciências e informática, direção, coordenação pedagógica, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros masculinos e femininos e um banheiro para professores.

No que se refere aos recursos audiovisuais, a escola dispõe de três aparelhos de som, três televisores, dois aparelhos de DVD, um retro-projetor, um episcópio e treze computadores.

Quanto ao corpo docente, conta com profissionais habilitados e em constante aperfeiçoamento e atualização para o desenvolvimento da proposta educacional.

O número de funcionários é suficiente para atender de maneira satisfatória os dois turnos de funcionamento da escola.

Os colegiados em funcionamento na escola são o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres., importantes para a construção coletiva do projeto político-pedagógico.

As relações da escola com a comunidade escolar processam-se através de encontros, proporcionados por reuniões sistemáticas com os alunos, professores, funcionários, setores da escola, pais para planejamento e organização das práticas pedagógicas num processo de ação-reflexão-ação.

A escola participa de projetos organizados pelas redes municipal e estadual e realiza projetos em regime de cooperação com instituições como: EMATER, Secretaria da Saúde, da Agricultura, GEAN (Grupo Ecológico Amantes da Natureza – ONG) e outros.

O Projeto Político-Pedagógico tem como prioridade, a valorização do homem do campo, preservando os seus valores, como ponto de partida na busca do aprofundamento de estudos e de experiências para o aproveitamento e produção de conhecimentos, capaz de suprir as expectativas e necessidades do aluno, preparando-o para a construção do desenvolvimento rural sustentável.

Desta forma, propõe-se uma escola onde as crianças e jovens sintam prazer em freqüentar e estudar. Para isso, a escola constrói a sua prática voltada para a criticidade, possibilitando oportunidades para o alunado atuar cada vez mais consciente de seu agir.

A filosofia da Escola tem como fundamentos básicos:

- a gestão democratizada;
- a valorização de saberes;
- a permanência do homem no campo;
- a luta pela melhoria da qualidade de vida.

Desde 2004, a escola funciona em turno integral, considerando que o homem do campo possui, por característica, o difícil acesso às atividades sócio-culturais e que as crianças começam a trabalhar com pouca idade, apresentando dificuldades de aprendizagem e socialização, havendo, portanto, necessidade de se combater os índices de evasão e repetência. Para isso, necessitam permanecer na escola mais um período para que as deficiências sejam amenizadas e os conhecimentos ampliados.

O Projeto Escola de Tempo Integral atende a crianças e adolescentes em torno de uma proposta pedagógica que responde às necessidades básicas dos alunos,

oportunizando uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso.

O funcionamento em turno integral tornou a escola, uma referência educacional na região sul, pela sua atuação ousada, inovadora e singular, que possibilitou a diminuição da evasão e a elevação dos índices de aprovação, contribuindo para o desenvolvimento integral do educando, resgatando a cidadania e a auto-estima, na busca permanente da liberdade, dentro da diversidade de idéias, da construção de projetos de vida, do espírito de equipe, apropriando-se de valores sólidos, para que todos se tornem sujeitos da história.

.

.

2 JUSTIFICATIVA

O Programa Escola de Tempo Integral visa atender crianças e adolescentes de determinadas regiões do estado em torno de uma proposta pedagógica que responda às necessidades básicas dos alunos das escolas públicas estaduais. As Escolas de Tempo Integral passam a oferecer, além de uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso, atendendo os estudantes de forma completa. Os estudantes contam com profissionais capacitados e materiais didáticos e recebem, no mínimo, três refeições diárias, garantindo melhores condições para o seu aprendizado.

O programa é destinado a crianças e adolescentes de baixo poder aquisitivo, oportunizando-lhes uma maior qualidade de ensino, na medida em que são introduzidos a todas as áreas do conhecimento, ampliando, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular.

A essência deste programa é a permanência da criança e do adolescente na escola, assistindo-os integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o seu aproveitamento escolar, resgatando a sua auto-estima e capacitando-os para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para a redução dos índices de evasão, de repetência e de distorção idade/série.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

- Contribuir para o desenvolvimento integral do educando, através do Projeto Escola de Tempo Integral, resgatando a cidadania e a auto-estima, na busca permanente da liberdade, dentro da diversidade de idéias, da construção de projetos de vida, do espírito de equipe, apropriando-se de valores sólidos, para que todos se tornem sujeitos da história.

3.2. Específicos

- Manter os educandos com atividades no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho;
- Oportunizar condições para que o educando reforce, recupere e amplie os conhecimentos;
- Educar os alunos para o pleno exercício da cidadania, orientando-os para a vida;
- Criar hábitos de estudos, aprofundando os conteúdos vivenciados no turno regular;
- Proporcionar atividades pedagógicas às rotinas diárias de alimentação, de higiene, de recreação e de estudos complementares;
- Orientar, com auxílio de profissional competente, pais e educandos, sobre a importância de cultivar bons hábitos alimentares e de higiene;
- Suprir a falta de opções oferecidas pelos pais nos campos social, cultural, esportivo e tecnológico;
- Desenvolver as habilidades do educando desde o cultivo da terra à eletrônica, levando em consideração sua origem, procedência, bem como suas tendências e habilidades;
- Possibilitar aos alunos, oriundos de baixa renda, ambiente adequado à assistência necessária para a realização de suas tarefas extra-classe;
- Incentivar a participação da comunidade, buscando, através do seu engajamento no processo educacional, diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de violência;
- Promover a ampliação e a humanização do espaço da sala de aula;

- Resgatar atividades agropastoris, através de uma política educacional que valorize o homem do campo;
- Adaptar a realidade econômica de cada região à diversificação de culturas, visando à transformação qualitativa das estruturas produtivas já existentes;
- Valorizar o homem do campo como sujeito aprendiz, critico, reflexivo, criativo, numa perspectiva interdisciplinar;
- Desenvolver ações para evitar a exploração do trabalho infantil;
- Oferecer atividades de reforço, através do laboratório de aprendizagem;
- Diminuir os índices de evasão e repetência escolar;
- Implementar a horta escolar, dinamizando o Projeto Educampo;
- Desenvolver com as famílias dos educandos e com a comunidade do entorno da escola momentos de formação para a melhoria da qualidade de vida, tendo como foco a educação para a sustentabilidade no campo;
- Articular parcerias com a EMATER, SENAR, UFPel, UCPel, UNIPAMPA e Secretarias Estaduais e Municipais para a qualificação da educação campo e do desenvolvimento rural sustentável;
- Desenvolver ações para a integração escola, família e comunidade;
- Tornar a escola um espaço de aprendizagem significativo, com prazer e alegria.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada pela escola é fundamentada na busca incessante de princípios transformadores, apoiada na dialética do conhecimento ação-reflexão-ação, na interdisciplinaridade, na humanização do homem e na busca da fixação do homem do campo, contribuindo para o desenvolvimento rural sustentável.

A interdisciplinaridade é um desafio e uma busca permanente e somente com a interação e com o esforço de todos os envolvidos esta proposta avança nas práticas pedagógicas desenvolvidas, ação esta entrelaçada com o conhecimento integral do homem, visando preparar crianças e jovens para enfrentar a sociedade competitiva com uma ação voltada para as necessidades contemporâneas.

Ainda é importante ressaltar que o método de projetos é um desafio constante para os professores, enfatizando-se que o entusiasmo, a ousadia, o conhecimento são importantes, oferecendo sempre ao aluno a oportunidade de expressar e expor seu pensamento.

O currículo da escola é organizado de maneira que a matriz curricular seja desenvolvida em um período e as oficinas de aprendizagem e a progressão parcial sejam destinadas para outro período.

Desta forma, a Escola de Tempo Integral oportuniza ao educando reforçar, recuperar e ampliar os conhecimentos necessários a sua formação, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno, resgatando a cidadania e a auto-estima, tornando-o sujeito e agente de sua história.

O horário da escola é distribuído de forma que o aluno permaneça nove horas na escola e organizado da seguinte forma: quatro horas pela manhã, três horas à tarde e duas horas para a alimentação.

A escola oferece aos alunos de 1º ano a 8ª série, no turno da tarde, oficinas de aprendizagem que visam desenvolver atividades que eduquem para a cidadania e ao mesmo tempo contribuam para ampliar habilidades, conhecimentos e melhorando o rendimento nos componentes curriculares e buscando o desenvolvimento pleno do aluno.

4.1 Oficinas de Aprendizagem

As Oficinas de Aprendizagem visam desenvolver atividades que eduquem para a cidadania e ao mesmo tempo contribuam para ampliar habilidades, conhecimentos e melhorar o rendimento dos componentes curriculares.

Em uma oficina se elabora algo a ser utilizado, promovendo a investigação, a ação e a reflexão, sendo uma modalidade de ação socializadora, pois combina o trabalho individual com o coletivo e a teoria com a prática.

As oficinas devem promover a redescoberta de conhecimentos, a geração de um ambiente de pesquisa, o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, a partir de situações reais e concretas, o desenvolvimento de atitudes científicas e a percepção das implicações dos fenômenos estudados para uma transformação social.

Uma oficina envolve três etapas: a contextualização, a planificação e a reflexão.

A contextualização é a seleção do conteúdo, a tomada de consciência do grupo em relação à realidade da oficina... “O que sabemos sobre o assunto? Que experiência anterior temos sobre o assunto? O que precisamos pesquisar sobre o assunto?”

A planificação envolve a descoberta das situações e problemas, o planejamento de ações para a resolução do problema. Trata-se da construção dos recursos e o registro das soluções.

A reflexão é a sistematização dos conhecimentos produzidos, a avaliação da oficina, a auto-avaliação e a previsão das novas oficinas a partir da própria conclusão.

As oficinas estão divididas em Oficinas de Aprendizagem em Grupo e Oficinas de Aprendizagem por Série.

As Oficinas de Aprendizagem em Grupo são desenvolvidas aos alunos de acordo com suas necessidades e interesses, ou seja, cada aluno fará a escolha da oficina que participará.

As oficinas de Aprendizagem por Série são desenvolvidas pelo professor titular da turma quando 1º ano a 4ª série e pelo professor com habilitação na área correspondente à oficina quando de 5ª a 8ª série.

Cabe ressaltar que as oficinas visam um trabalho em que a produção, a criatividade e o raciocínio sejam desenvolvidos e valorizados, necessitando desta forma de uma metodologia variada, lúdica, criativa, concreta, associando o prazer à construção do conhecimento.

4.1.1. Oficinas de Aprendizagem de Grupo

As Oficinas de Aprendizagem de Grupo envolvem alunos de 1º ano a 8ª série, compreendendo as seguintes atividades:

4.1.1.1 Brinquedolândia: Visa proporcionar aos educandos a oportunidade de desenvolver a imaginação criadora, através de trabalhos artísticos (preferencialmente brinquedos), utilizando apenas materiais de sucata (restos de madeira, pedras, folhas, rolhas, contas, massinhas de modelar, botões, caixinhas e tecidos, etc.).

Com este tipo de atividade procura-se favorecer o desenvolvimento da criatividade, a valorização de materiais alternativos, a confecção de brinquedos e jogos utilizando diferentes materiais e envolvendo as diversas áreas do conhecimento. Exemplos:

- Com caixinhas: Construção de torres, animais, fantoches de dedos, máquinas fotográficas, caixas surpresas, castelos, dados, barcos, marionetes, carrinhos.
- Com botões: Pintura em botões, confecção de colares, brincos, pulseiras, animais, quadros, flores, jogos (tiro ao alvo), marionetes, carros, barcos e trenzinhos.
- Com massinhas de modelar: Criação de animais, letras, frutas e quadros e trabalhos com alfinetes.
- Com contas: Confecção de colares, tornozeleiras, brincos, pulseiras, suporte para panelas, bilboquê, bordados, plantas, flores, chaveiros, fantasmas, etc.
- Com rolhas: Criação de animais (patos, cavalos, girafas, pingüins, elefantes e gatos).
- Construção de castelos, confecção de jogos (O Gato e o Rato), confecção de carimbos, trenzinhos, carros, etc.
- Com folhas: Confecção de um álbum de folhas secas, criação de carinhas feitas de folhas, confecção de quadros, painéis, bonecos, índios do mato, coroa, marionetes, realização de trabalhos de impressão.
- Com pedras: Classificação e coleção de pedras, criação de animais, construção de labirintos, castelos, cidades, jogos, aquários; pintura em pedras.
- Com tecidos: Confecção de máscaras, quadros, tapetes, pinturas, telas, tiras trançadas, animais, realização de colagem em tecidos, criação de bonecos e fantoches.
- Com restos de madeira: Construção de bonecos, animais, brinquedos, jogos, barcos, carimbos, instrumentos musicais e marionetes, etc.

4.1.1.2 Fazendo Arte – Dança: Tem por objetivo desenvolver, através da dança, a compreensão da capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de

como o corpo funciona, utilizando-o expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade estética e sensibilidade, reconhecendo a dança como conhecimento, percepção e processo criativo.

Esse tipo de atividade tem por metas:

- Compreensão dos princípios e dos elementos do movimento, tais como respiração, equilíbrio, apoios, e postura;
- Compreensão do corpo como conhecimento, emoção, comunicação e expressão;
- Construção de uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas possibilidades de interpretação e de criação da dança;
- Compreensão das relações corpo, dança e sociedade;
- Desenvolvimento da sensibilidade utilizando a música e o corpo;
- Reconhecimento de danças presentes nas diferentes culturas;
- Apreciação de danças ao vivo e em vídeo;
- Realização de reflexões sobre o cuidado e conhecimento do próprio corpo;
- Montagem de coreografias sobre diversas temáticas e envolvendo todas as áreas do conhecimento;
- Criação de um grupo de dança escola.

4.1.1.3 Fazendo Arte – Teatro e Música: Objetiva despertar através da arte, do teatro e da música, a estética, a sensibilidade e a criatividade dos alunos, exercitando, individualmente, a capacidade expressiva e artística e, coletivamente, o senso de cooperação, o diálogo, o respeito mútuo e a reflexão, tornando o aluno mais flexível para aceitar as diferenças.

Essa modalidade de oficina tem por metas:

- Ampliação do repertório cultural;
- Desenvolvimento da oralidade, da linguagem musical, gestual e corporal;
- Descoberta do corpo e seus limites;
- Relaxamento corporal;
- Improvisação com elementos da linguagem teatral;
- Estabelecimento de relações de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho do grupo na atividade teatral;
- Busca contínua da solidariedade em grupo;
- Experimentação, pesquisa e criação com os elementos da linguagem teatral;
- Realização de jogos dramáticos;
- Criação de um grupo de teatro;

- Desenvolvimento da percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas;
- Utilização e cuidado da voz como meio de expressão e comunicação musical;
- Interpretação de músicas do próprio meio sociocultural e as nacionais e internacionais;
- Conhecimento e apreciação das diversas culturas musicais;
- Formação de habilidades para a escuta e o fazer musical;
- Criação de um grupo de teatro;
- Criação de um coral da Escola.

4.1.1.4 Esporte e Ação: Envolve a participação do aluno em atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas, bem como de seus colegas, sem discriminar em função de características pessoais, físicas e sexuais ou sociais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas, esportivas e intelectuais.

Nessas oficinas são desenvolvidas atividades voltadas à:

- Organização de jogos;
- Criação de gincanas desportivas e mini-olimpíadas;
- Criação de times nas modalidades: futebol, vôlei, handebol, basquete;
- Realização de campeonatos, torneios e jogos escolares e inter-escolares nas modalidades: futebol, vôlei, handebol, basquete, corrida, xadrez;
- Participação da escola em atividades previstas anualmente, tais como: Guri Bom de Bola, JERGS e Campeonatos de Xadrez.

4.1.1.5 Tradição e Folclore: Tem por objetivo resgatar a história do povo gaúcho, através das diversas manifestações artístico-culturais, como: música, dança, poesia, valorizando e mantendo a sua história, vivenciando seus valores, costumes e tradições.

Essas oficinas direcionam-se às seguintes atividades:

- Realização de pesquisas sobre a cultura gaúcha em suas diversas manifestações artístico-culturais (culinária, poesia, causos, música, dança, etc.);
- Dramatização de lendas gaúchas;
- Valorização e cultivo dos hábitos e costumes gaúchos;
- Criação de um grupo de dança;
- Confecção de painéis com notícias sobre tradição e folclore;
- Participação em encontros de invernadas;
- Participação em eventos artístico-culturais;

- Promoção de gincanas folclóricas;
- Realização de trabalhos artísticos em couro e palha de milho;
- Organização de Missa Crioula;
- Concurso de culinária gaúcha;
- Concurso de prenda e peão farroupilha da escola;
- Realização de concurso de poesia e música;
- Promoção de fandangos e domingueiras na escola.

4.1.1.6 Fio e Arte: Visa oportunizar a aprendizagem de técnicas artesanais de tricô, crochê, trabalhos com linha e lã, com a finalidade de valorizar a herança cultural da comunidade, desenvolvendo a criatividade e realizando atividades úteis e significativas para o aprendiz e sua família, proporcionando a geração de renda.

As metas propostas para as oficinas de Fio e Arte compreendem os itens:

- Realização de trabalhos em crochê (barradinhos em toalhas e panos de prato);
- Confecção de jogos americanos e de cozinha;
- Confecção de roupas em tricô e crochê;
- Confecção de objetos de decoração utilizando várias técnicas de crochê e tricô;
- Promoção de feiras para exposição e venda dos trabalhos construídos nas oficinas.

4.1.1.7 Recreação Infantil: Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento das potencialidades da criança, tais como: formação física, intelectual, moral e social, além de propiciar aos educandos o conhecimento do seu corpo, usando-o como instrumento de expressão, através da promoção de atividades lúdicas**.**

As metas a serem atingidas englobam o desenvolvimento das seguintes atividades:

a. Ginástica:

- Atividades com o corpo;
- Atividades de andar, correr, saltar e rastejar;
- Atividades com obstáculos;
- Atividades com bastão;
- Atividades com arco;
- Atividades com corda;
- Atividades com bola;
- Atividades com balões;
- Atividades de mímica;

- Ginástica Olímpica (iniciação, rolamento de frente, elefantinho, roda, parada de cabeça, equilíbrio, giros, saltos, avião, pontes e espacato, seqüência de movimentos);

-Ginástica com elementos, tais como: corda, bola, arcos.

b. Jogos:

- Motores;
- Sensoriais;
- Imitativos;
- Intelectivos.

c. Dança:

- Cantigas de roda;
- Brincadeiras cantadas;
- Jogos rítmicos;
- Danças criativas.

d. Esportes:

- Jogando corridas;
- Lançamento de bolas, tiro ao alvo, arremessos, seqüência de passes e diversificadas atividades com bola;
- Iniciação ao futebol;
- Iniciação ao voleibol;
- Basquetinho;
- Jogos da região.

e. Atividades para os dias de chuva

- Jogos de mesa – botão, dama, memória...;
- Gincanas de salão;
- Dinâmicas de grupo.

4.1.1.8 Reaproveitamento: Tem por objetivo contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade, como agentes de transformações sociais na busca do desenvolvimento rural sustentável.

As metas a serem atingidas estão voltadas à ações que visem o desenvolvimento rural sustentável através das seguintes atividades:

- Agroindústria Caseira (produção de compotas, bananadas, batatadas, conservas, etc.);
- Aproveitamento integral dos alimentos (produção de receitas alternativas com talos, cascas e legumes, de frutas, etc.);
- Artesanato (couro, palha de milho, madeira, cana, materiais reaproveitáveis);

- Pintura (pintura em tecido, vidro e madeira);
- Reaproveitamento de materiais (lascas de madeira, garrafas, latas vidros).

4.1.2 Oficinas de Aprendizagem por Série

4.1.2.1 1º Ano a 4ª Série

Nas Oficinas de Aprendizagem por Série para os alunos de 1º ano a 4ª série são desenvolvidas as seguintes atividades:

4.1.2.1.1 Oficina de Leitura e Produção Textual: Visa possibilitar o aprimoramento da expressão oral e escrita, oportunizando a leitura e a produção de textos com coerência e coesão, incentivando o aluno a expressar idéias, sentimentos, pensamentos e emoções e desenvolvendo as quatro habilidades da língua: ler, falar, ouvir e escrever.

As metas a serem atingidas com esse tipo de atividade compreendem o desenvolvimento de habilidades para:

- Codificar mensagens;
- Organizar mensagens com seqüência lógica;
- Emprego de convenções sociais por meio de bilhetes, cartas, cartões;
- Preencher formulários;
- Registrar idéias, sentimentos ou fatos;
- Automatizar a ortografia das palavras;
- Traçar letras de forma legível;
- Empregar a pontuação adequada;
- Empregar corretamente os parágrafos;
- Ampliar o uso da linguagem própria para expressar com criatividade as idéias;
- Manter o uso das estruturas das frases na redação;
- Consolidar a habilidade do uso de expressões poéticas;
- Produção de diferentes tipos de textos (narrativos, literários, poéticos e lúdicos, informativos, publicitários, instrutivos, dissertativos);
- Desenvolvimento de habilidades para:
- Produção de textos por meio da arte;
- Confecção de livros de histórias;
- Produção de um jornal da escrita;
- Criação de álbuns;

- Construção de dicionários ilustrados;
- Realização da correspondência inter-escolar.

4.1.2.1.2 Oficina de Raciocínio Matemático: Tem por objetivo estimular o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação do aluno para a resolução de situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio, conceitos e procedimentos matemáticos como meios para a compreensão e transformação do mundo em sua volta.

As metas as serem atingidas direcionam-se à:

- Resolução de situações-problema, envolvendo contagem, medidas, os significados das operações;
- Compreensão da leitura, escrita e ordenação de números naturais e racionais na forma decimal;
- Realização de cálculos mentalmente e por escrito envolvendo números naturais e racionais;
- Compreensão das unidades de medidas;
- Interpretação e construção de representações espaciais (croquis, itinerários, maquetes);
- Reconhecimento e descrição de formas geométricas;
- Coleta, organização e registro de informações por meio de tabelas e gráficos;
- Resolução desafios matemáticos;
- Construção de jogos matemáticos;
- Participação em gincanas matemáticas

4.1.2.1.3 Oficina de Meio Ambiente Sustentável: Visa orientar o aluno a perceber-se integrante, interdependente e agente transformador do ambiente, identificando e relacionando seus elementos e interações, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida.

Com essas oficinas pretende-se atingir as seguintes metas:

- Valorização do meio ambiente;
- Percepção da ligação existente entre o homem e a natureza;
- Compreensão da vida e da relação entre os seres vivos;
- Conscientização da interferência negativa do homem na natureza;
- Conscientização de que os problemas ambientais dizem respeito a todos os cidadãos e só podem ser solucionados através de posturas participativas;

- Reconhecimento da importância do homem na transformação do meio em que vivemos;
- Ampliação de conceitos e práticas educativas sobre natureza e ecologia;
- Realização de pesquisas sobre a temática ambiental;
- Realização de análise crítica do uso de técnicas incompatíveis com a sustentabilidade;
- Conhecimento e valorização de práticas que possibilitem a redução na geração e a correta destinação do lixo;
- Estabelecimento de relações campo-cidade, na busca do desenvolvimento rural sustentável;
- Desenvolvimento de dinâmicas para a vivência de preceitos éticos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais humana;
- Realização de atividades de campo (excursões e trilhas ecológicas);
- Construção de minhocário, composteiras, viveiros germinais de flores, legumes e verduras;
- Reaproveitamento de materiais alternativos (pet, plásticos, vidros, latas, embalagens, etc.).

4.1.2.1.4 Oficina de Espaços Sociais: Tem por objetivo orientar o aluno para ver, compreender, expressar a realidade e expressar-se, assumindo a responsabilidade de ser elemento de transformação na realidade.

As metas para essas oficinas estão voltadas à contextualização da realidade sócio-econômica e cultural dos alunos e famílias com diversos temas propostos referentes ao estudo do meio sob todos os seus aspectos, tais como:

- O lugar: relevo, clima, vida vegetal e animal;
- Estudo demográfico: origem da população, sua evolução através do tempo, a população na atualidade;
- O nível de vida de seus habitantes;
- As festas, os costumes;
- O traçado do lugar;
- O abastecimento;
- A vida cultural da população;
- As comunicações, os transportes;
- Desenvolvimento de trabalhos com notícias da atualidade;
- Desenvolvimento de trabalhos com testemunhos históricos e fotografias;
- Realização de excursões, reportagens, pesquisas;

- Realização de debates;
- Realização de jornais falados;
- Interpretação de estudo de gráficos;
- Leitura e construção de mapas;
- Criação de álbuns de fotos ou gravuras sobre acontecimentos e fatos históricos;
- Trabalhos sobre a atualidade, envolvendo recortes de jornais e revistas e outras fontes.

4.1.2.1.5 Oficina de Espanhol: Visa possibilitar a comunicação oral e escrita da língua espanhola, visando o desenvolvimento da potencialidade do aluno através do conhecimento de uma língua estrangeira, como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

As metas a serem alcançadas são:

- Desenvolvimento de conhecimentos do cotidiano como formas de comunicação (saudação, apresentação de pessoas, dias da semana, endereços, etc.);
- Realização de trabalhos em forma de diálogo, dramatizações;
- Realização de traduções e interpretações;
- Desenvolvimento de dinâmicas lúdicas, utilizando técnicas variadas;
- Aprendizado de músicas;
- Realização de passeios e excursões;
- Realização de entrevistas;
- Realização de intercâmbio entre outras escolas.

4.1.2.1.6 Oficina de Recreação: Objetiva promover a educação para o lazer, por meio de atividades lúdicas, considerando o vasto conhecimento da cultura infantil.

Com essas oficinas busca-se atingir as seguintes metas:

- Desenvolvimento de atividades com o corpo (estruturas psicomotoras, esquema corporal, equilíbrio, lateralidade, orientação espacial, orientação no tempo, coordenação motora, ritmo, relaxamento, acuidade visual);
- Realização de jogos de regras;
- Realização de brincadeiras cantadas e jogos rítmicos;
- Resgate de brincadeiras da comunidade e de brincadeiras folclóricas.

4.1.2.2 5ª a 8ª Série

Nas Oficinas de Aprendizagem por Série para os alunos de 5ª a 8ª série são desenvolvidas as seguintes atividades:

4.1.2.2.1 Oficina de Leitura e Produção Textual: Visa promover a valorização da leitura e a produção de textos como fonte de informação, expandindo o uso da linguagem, sabendo assumir a palavra e a produzir textos (orais e escritos) coerentes, coesos, adequados aos objetivos que se propõem, possibilitando o desenvolvimento das quatro habilidades da língua: ler, falar, ouvir e escrever.

As metas a serem alcançadas são:

- Produção de diferentes tipos de textos (narrativos, literários, poéticos e lúdicos, informativos, publicitários, instrutivos, dissertativos, etc.);
- Produção de textos por meio da arte;
- Elaboração de textos através de propostas temáticas e estruturais;
- Desenvolvimento das etapas de produção de um texto (rascunho, intercâmbio, releitura, correção e auto correção);
- Produção de textos por meio da arte;
- Confecção de livros de histórias;
- Produção de um jornal escolar;
- Criação de álbuns sobre diversas temáticas e áreas do conhecimento;
- Construção de dicionários ilustrados;
- Elaboração de portfólios;
- Realização da correspondência inter-escolar.

4.1.2.2.2 Oficina de Sustentabilidade no Campo: Tem por objetivo promover a valorização do aluno e o trabalho rural, apontando possibilidades e perspectivas para a sustentabilidade do homem no campo.

Com essas oficinas pretende-se atingir as seguintes metas:

- Valorização do homem do campo;
- Compreensão das relações de trabalho no campo;
- Investigação das causas do êxodo rural;
- Elaboração de projetos para que o pequeno produtor rural encontre sua sustentação na vida campesina;
- Incentivo aos diversos tipos de trabalho existentes na pequena propriedade rural;
- Desenvolvimento de projetos de olericultura, suinocultura, ovinocultura, avicultura, medicina alternativa;
- Conscientização do cuidado com os recursos naturais;
- Intensificação das ações do Projeto Educampo.

4.1.2.2.3 Oficina de Práticas Desportivas: Visa promover a participação do aluno em atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características físicas, bem como de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, físicas e sexuais ou sociais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas, esportivas e intelectuais.

Nessas oficinas serão promovidas atividades direcionadas à:

- Realização de atividades corporais;
- Organização de jogos em sala de aula;
- Criação de gincanas desportivas e mini-olimpíadas;
- Realização de campeonatos, torneios, jogos e eliminatórias (modalidades: futebol, vôlei, handebol, basquete, corrida, xadrez).

4.1.2.2.4 Oficina de Meio Ambiente: Tem por objetivo contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade local e global.

São propostas as seguintes metas para essas oficinas:

- Conscientização sobre a importância do cuidado com o ambiente;
- Resgate de preceitos éticos, indispensáveis para a construção de uma sociedade mais humana;
- Valorização e experimentação da pesquisa científica;
- Aprofundamento do conhecimento da dinâmica das interações ocorridas na natureza;
- Compreensão das diferentes formas e conseqüências ambientais da organização dos espaços pelos seres humanos;
- Identificação de problemas ambientais locais, regionais e globais;
- Conscientização da responsabilidade de cada um e de todos na conservação do ambiente em que vive;
- Intervenções e críticas ao uso de técnicas incompatíveis com a sustentabilidade;
- Adoção de posturas na escola, em casa e na comunidade com interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis;
- Compreensão da necessidade de dominar alguns recursos de conservação e manejo de recursos naturais com os quais ocorre interação, aplicando-os no dia-a-dia.
- Construção de jogos utilizando material alternativo;
- Elaboração de *folders* e materiais informativos para serem distribuídos à comunidade;

- Realização de Campanhas para informação sobre os cuidados com os recursos naturais;
- Elaboração de pesquisas e relatórios sobre as temáticas ambientais.

4.1.2.2.5 Oficina de Espaços Sociais: Visa reconhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar.

As metas propostas são:

- Desenvolvimento de atividades de cartografia (croquis, mapeamentos)
- Resgate do espaço social da comunidade (pesquisas, testemunhos históricos, entrevistas, reálias, fotografias);
- Realização de pesquisas, entrevistas, excursões e aulas de campo;
- Construção de gráficos e de tabelas;
- Desenvolvimento de trabalhos com auxílio das tecnologias (computador e vídeos);
- Confecção de jogos (trilhas, caça-palavras, quebra-cabeça com mapas);
- Estudo da paisagem;
- Montagem de uma revista geográfica;
- Confecção de maquetes com materiais diversos;
- Confecção de linhas do tempo;
- Criação de um jornal sobre temáticas que envolvem espaços sociais;
- Dramatização de noticiários;
- Realização de trilhas ecológicas;
- Desenvolvimento de trabalhos de atualidades envolvendo recortes de jornais, revistas e outras fontes.

4.1.2.2.6 Oficina de Espanhol : Visa possibilitar a comunicação oral e escrita da língua espanhola, visando o desenvolvimento da potencialidade do aluno através do conhecimento de uma língua estrangeira, como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

As metas a serem alcançadas são:

- Desenvolvimento de conhecimentos do cotidiano como formas de comunicação (saudação, apresentação de pessoas, dias da semana, endereços, etc.);
- Realização de trabalhos em forma de diálogo, dramatizações;
- Realização de traduções e interpretações;

- Desenvolvimento de dinâmicas lúdicas, utilizando técnicas variadas;
- Aprendizado de músicas;
- Realização de passeios e excursões;
- Realização de entrevistas;
- Realização de intercâmbio entre outras escolas.

4.1.2.2.7 Oficina de Matemática Vivenciada: Visa possibilitar ao aluno a compreensão de conceitos matemáticos e a resolução de situações-problema de forma contextualizada, despertando a curiosidade e auxiliando-o à construção do raciocínio lógico-matemático através de uma metodologia lúdico-pedagógica.

As metas propostas englobam:

- Estudo de situações do cotidiano, utilizando diversos portadores de situações matemáticas (jornais, revistas, livros, computador, vídeos, etc.);
- Utilização de conceitos matemáticos no meio rural (ficha do produtor, cheque, taxas e impostos, alíquotas de ICM);
- Compreensão de curiosidades matemáticas;
- Construção de jogos matemáticos;
- Elaboração e resolução de desafios matemáticos;
- Construção de ludoteca matemática com jogos e materiais construídos, utilizando os conhecimentos matemáticos;
- Confecção de brinquedos;
- Utilização das diversas tecnologias (calculadora, computador);
- Elaboração de dicionário matemático;
- Construção de plantas e mapas da região;
- Construção e interpretação de tabelas e gráficos.

4.1.2.2.8 Oficina de Ortografia Com Todas as Letras: Objetiva promover ações que possibilitem o ensino da ortografia como um trabalho com marcas lingüísticas próprias de cada tipo de texto, oportunizando ao aluno atividades com dificuldades lingüísticas identificadas na sua produção, a partir de textos, de forma lúdica.

As metas propostas estão voltadas ao estudo de relações entre o “como se fala” e “como se escreve”, percebendo as diferenças entre os dois códigos, compreendendo as convenções do registro escrito, através de atividades desafiadoras e instigantes como:

- Discussão sobre as diferenças dialetais e a eleição de uma variedade padrão que serve como referência para a escrita;
- Seleção de um tipo de erro para ser enfocado e comentado de forma aprofundada;
- Construção de lista de palavras;
- Construção de jogos ortográficos;
- Exploração de diversos tipos de textos;
- Reescritura de textos;
- Estímulo ao uso e construção de dicionários.

4.2 Distribuição Temporal

4.2.1 1ª a 4ª Série

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Base Nacional Comum Lei N. º 9394/96.
ATIVIDADES **1ª A 4ª SÉRIE**	Português Matemática Ciências Estudos Sociais Artes Educação Física Ensino Religioso

Obs: 200 dias letivos – 800 horas

4.2.2 1º e 2º Ano

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	Base Nacional Comum Lei N. º 9394/96.
ATIVIDADES **1º E 2º ANO**	Português Matemática Ciências Estudos Sociais Artes Educação Física Ensino Religioso

Obs: 200 dias letivos – 800 horas

4.2.3 5ª a 8ª Série

DISCIPLINAS	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Português	128	128	128	128
Matemática	128	128	128	128
Ciências Físicas e Biológicas	128	128	128	128
História	64	64	64	64
Geografia	64	64	64	64
Artes	64	64	64	64
Educação Física	64	64	64	64
Ensino Religioso	32	32	32	32
Língua Estrangeira (Espanhol)	32	32	32	32
Técnicas Agrícolas	96	96	96	96
Total	800	800	800	800

Obs: Carga horária anual: 800 horas

4.3 Carga Horária Semanal

4.3.1. Disciplinas - Turno Regular

DISCIPLINAS	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Português	4	4	4	4
Matemática	4	4	4	4
Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
História	2	2	2	2
Geografia	2	2	2	2
Artes	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	1	1
Língua Estrangeira (Espanhol)	1	1	1	1
Técnicas Agrícolas	3	3	3	3
TOTAL	25	25	25	25

4.3.2. Oficinas de Aprendizagem – 1º Ano a 4ª Série

OFICINAS	1º ANO 2º ANO	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Oficina de Grupo	4	4	4	4
Oficinas por Série Oficina de Leitura e Produção Textual	5	5	5	5
Oficina de Raciocínio Matemático	4	4	4	4
Oficina de Meio Ambiente Sustentável	2	2	2	2
Oficina de Espanhol	1	1	1	1
Oficina de Espaços Sociais	2	2	2	2
Oficina de Recreação	2	2	2	2
TOTAL	20	20	20	20

Obs: Carga horária semanal/anual – (tarde)

4.3.3 Oficinas de Aprendizagem – 5ª a 8ª Série

OFICINAS	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Oficina de Grupo	4	4	4	4
Oficinas de Aprendizagem Oficina de Leitura e Produção Textual	3	3	3	3
Oficina de Matemática Vivenciada	3	3	3	3
Oficina de Espaços Sociais	3	3	3	3
Oficina de Sustentabilidade no Campo	2	2	2	2
Oficina de Meio Ambiente	2	2	2	2
Oficina de Ortografia - Com todas as letras	1	1	1	1
Oficina de Práticas Desportivas	1	1	1	1
Oficina de Espanhol	1	1	1	1
TOTAL	20	20	20	20

Obs.:Carga Horária semanal/anual – (tarde)

4.3.4 Oficinas de Grupo

OFICINA	SÉRIE	CARGA HORÁRIA
Brinquedolândia	1º ano a 8ª série	4
Fazendo Arte – Dança	1º ano a 8ª série	4
Fazendo Arte – Teatro e Música	1º ano a 8ª série	4
Esporte e Ação	5ª a 8ª série	4
Tradição e Folclore	1º ano a 8ª série	4
Fio e Arte	1º ano a 8ª série	4
Recreação Infantil	1º ano a 4ª série	4
Reaproveitamento	1º ano a 4ª série	4

4.4 Horário de Funcionamento - Turno Integral

MANHÃ	
7:30 – 7:50	café da manhã
7:50 – 8:40	1º período
8:40 – 9:30	2º período
9:30 – 10:20	3º período
10:20 – 10:30	lanche e recreio
10:30 – 11:20	4º período
11:20 – 12:10	5º período
12:10 – 13:00	almoço
TARDE	
13:00 -13:50	1ª aula-oficina
13:50 – 14:40	2ª aula-oficina
14:40 – 14:50	lanche
14:50 – 15:40	3ª aula-oficina
15:40 – 16:30	4ª aula-oficina
16:30	lanche

4.5 Horário das Oficinas de Aprendizagem – 1º Ano a 4ª Série

1 º ANO E 2º ANO

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Espanhol	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Recreação
Oficina de Recreação	Oficina de Meio Ambiente Sustentável	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Raciocínio Matemático
Oficina de Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático
Oficina de Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Meio Ambiente Sustentável

2ª SÉRIE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Oficina de Espaços Sociais	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Meio Ambiente Sustentável
Oficina de Espaços Sociais	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Espanhol	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Recreação
Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Leitura e Produção Textual
Oficina de Meio Ambiente Sustentável	Oficinas de Grupo	Oficina de Recreação	Oficinas de Grupo	Oficina de Leitura e Produção Textual

3ª SÉRIE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Meio Ambiente Sustentável
Oficina de Recreação	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Espanhol	Oficina de Meio Ambiente Sustentável
Oficina de Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Leitura e Produção Textual
Oficina de Espaços Sociais	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Recreação

4ª SÉRIE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Espanhol	Oficina de Espanhol
Oficina de Recreação	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual	Oficina de Leitura e Produção Textual
Oficina de Meio Ambiente Sustentável	Oficinas de Grupo	Oficina de Recreação	Oficinas de Grupo	Oficina de Espaços Sociais
Oficina de Meio Ambiente Sustentável	Oficinas de Grupo	Oficina de Raciocínio Matemático	Oficinas de Grupo	Oficina de Espaços Sociais

4.6 Horário – 5ª a 8ª Série

5ª SÉRIE

MANHÃ

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática	Ciências	História	Geografia	Educação Física
Matemática	Ciências	História	Geografia	Educação Física
Espanhol	Artes	Técnicas Agrícolas	Artes	Ensino Religioso
Ciências	Português	Matemática	Ciências	Português
Ciências	Português	Matemática	Ciências	Português

TARDE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Meio Ambiente	Práticas Desportivas	Leitura e Prod. Textual	Espaços Sociais	Matemática Vivenciada
Meio Ambiente	Sustentabilidade	Leitura e Prod. Textual	Leitura e Prod. Textual	Ortografia – Todas as letras
Espaços Sociais	Oficina de Grupo	Matemática Vivenciada	Oficina de Grupo	Sustentabilidade
Espaços Sociais	Oficina de Grupo	Matemática Vivenciada	Oficina de Grupo	Espanhol

6ª SÉRIE

MANHÃ

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Geografia	Português	Matemática	Ciências	Português
Geografia	Português	Matemática	Ciências	Português
Artes	História	Ensino Religioso	Educação Física	Espanhol
Matemática	Ciências	Técnicas Agrícolas	Artes	Técnicas Agrícolas
Matemática	Ciências	Técnicas Agrícolas	História	Educação Física

TARDE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Espaços Sociais	Sustentabilidade	Matemática Vivenciada	Leitura e Prod. Textual	Ortografia – Todas as Letras
Espaços Sociais	Espaços Sociais	Matemática Vivenciada	Práticas Desportivas	Sustentabilidade
Meio Ambiente	Oficina de Grupo	Leitura e Prod. Textual	Oficina de Grupo	Espanhol
Meio Ambiente	Oficina de Grupo	Leitura e Prod. Textual	Oficina de Grupo	Matemática Vivenciada

7ª SÉRIE

MANHÃ

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Português	História	Artes	Educação Física	Técnicas Agrícolas
Português	História	Artes	Educação Física	Técnicas Agrícolas
Técnicas Agrícolas	Ciências	Espanhol	Ensino Religioso	Ciências
Geografia	Matemática	Português	Ciências	Matemática
Geografia	Matemática	Português	Ciências	Matemática

TARDE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Matemática Vivenciada	Espaços Sociais	Sustentabilidade	Práticas Desportivas	Matemática Vivenciada
Matemática Vivenciada	Espanhol	Sustentabilidade	Meio Ambiente	Leitura e Prod. Textual
Leitura e Prod. Textual	Oficina de Grupo	Espaços Sociais	Oficina de Grupo	Ortografia – Todas as letras
Leitura e Prod. Textual	Oficina de Grupo	Espaços Sociais	Oficina de Grupo	Meio Ambiente

8ª SÉRIE

MANHÃ

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Técnicas Agrícolas	Matemática	Português	Ciências	Matemática
Técnicas Agrícolas	Matemática	Português	Ciências	Matemática
Ciências	Espanhol	Ciências	História	Educação Física
Português	Geografia	Artes	História	Ensino Religioso
Português	Geografia	Artes	Educação Física	Técnicas Agrícolas

TARDE

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Leitura e Prod. Textual	Espanhol	Espaços Sociais	Meio Ambiente	Leitura e Prod. Textual
Leitura e Prod. Textual	Práticas Desportivas	Espaços Sociais	Espaços Sociais	Matemática Vivenciada
Matemática Vivenciada	Oficina de Grupo	Sustentabilidade	Oficina de Grupo	Meio Ambiente
Matemática Vivenciada	Oficina de Grupo	Sustentabilidade	Oficina de Grupo	Ortografia – Todas as Letras

4.7 Avaliação

4.7.1 Avaliação e Recuperação do Aluno

A avaliação do aluno é realizada pelo julgamento de dados coletados sobre o desempenho do aluno.

Na avaliação do aproveitamento preponderam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos integrando cognitivo e afetivo.

Os resultados da avaliação são registrados em pontos, na escala de zero a cem considerados os inteiros e os meios.

O aproveitamento mínimo suficiente para o aluno ser aprovado no término do ano letivo é de sessenta pontos. O registro do aproveitamento é realizado ao final de cada trimestre: no primeiro trimestre trinta pontos, no segundo trinta pontos, no terceiro quarenta pontos, oportunizando ao aluno um total de cem pontos no final do ano letivo.

A avaliação do primeiro ano será feita através de parecer descritivo nos três trimestres. O resultado final é expresso através das menções A (aprovado) e R (reprovado).

O resultado final da avaliação do aproveitamento é apresentado no conselho de classe ao término de cada trimestre, e ao final do ano letivo.

O período para a revisão dos critérios de avaliação é de cinco dias após a entrega dos resultados.

A Escola oferece ao aluno estudos de recuperação. A recuperação ocorre de forma paralela ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com acompanhamento e controle contínuo do aproveitamento do aluno. É oferecida atividade de reforço para suprir falhas de aprendizagem.

Ao aluno que no final do ano letivo não alcançar sessenta pontos na soma dos três trimestres é oferecida uma prova final, que tem um valor de zero a cem pontos. Para ser considerado aprovado o aluno deve obter nota igual ou superior a 50, resultante da média ponderada, onde a soma dos trimestres tem peso 60 e a prova final tem peso 40.

4.7.2 Avaliação dos Estudos de Progressão Parcial

A Progressão Parcial é oferecida a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, estendendo-se até a 7ª série. Este mecanismo possibilita ao aluno ser promovido para a

série seguinte sem prejuízo da seqüência curricular, com atendimento específico e paralelo à série que vai cursar.

O aluno só é contemplado pela Progressão Parcial caso reprove somente em duas disciplinas e o período de aplicação da progressão é inicialmente de um trimestre, podendo ser estendido a mais um ou dois trimestres, de acordo com as necessidades de cada aluno.

A avaliação dos estudos de Progressão Parcial é feita de acordo com o sistema de avaliação vigente na escola.

As aulas de Progressão Parcial são oferecidas em horário diferenciados daquele utilizado pela turma em que o aluno está inserido, com freqüência igual ou superior a 75% da carga horária determinada pela Escola.

4.7.3 Avaliação do Projeto

A avaliação do projeto caracteriza-se como um processo de construção contínuo, diagnóstico, investigativo, participativo, democrático e emancipatório e deverá permitir a análise crítica do desenvolvimento, aplicabilidade e utilidade das Oficinas de Aprendizagem e da Progressão Parcial, tendo em vista o aprimoramento e avanço em nossas ações e, principalmente a melhoria na qualidade do ensino.

Periodicamente serão realizadas reuniões com a comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários – face aos objetivos e metas do projeto, num processo permanente de ação-reflexão-ação.

A escola fará a elaboração de relatórios trimestrais, que serão encaminhados à 5ª CRE, para acompanhamento e assessoramento permanente a todas as ações desenvolvidas.

4.7.4. Avaliação das Oficinas

A operacionalização da avaliação será baseada no acompanhamento do aluno, sua participação e assiduidade.

A avaliação será sistemática, contínua e cumulativa. Todas as atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas serão constantes do Projeto Político-Pedagógico e dos planos de Estudo da escola que responderão à Proposta de Tempo Integral, tendo as mesmas os registros das oficinas igualmente ao dos componentes curriculares.

5. ÍNDICES DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, TRANSFERÊNCIA, EVASÃO E CANCELAMENTO

Na Tabela 5.1 estão listados os índices de aprovação, reprovação, transferência, evasão e cancelamento referentes ao ano letivo de 2007.

Tabela 5.1 - Índices de Aprovação, Reprovação, Transferência, Evasão e Cancelamento

	1ªA 4ªSÉRIE	5ª A 8ªSÉRIE
APROVADOS	81%	80%
REPROVADOS	19%	20%
TRANSFERIDOS	8%	11%
EVADIDOS/CANCELADOS	0	6%
MATRÍCULA REAL	**73**	**84**
MATRÍCULA GERAL	**79**	**101**

Na Figura 5.1 representou-se graficamente os dados referentes aos índices de aprovação, reprovação, transferência, evasão e cancelamento listados na Tabela 5.1.

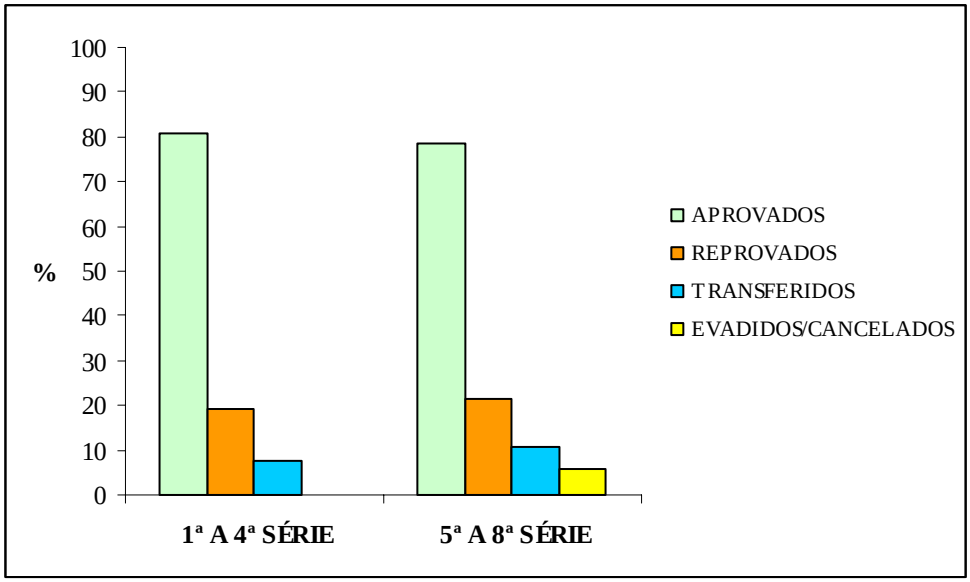


Figura 5.1 - Índices de Aprovação, Reprovação, Transferência, Evasão e Cancelamento

De acordo com a Figura 5.1, verifica-se a ocorrência de índices de aprovação de 81% para os alunos de 1ª a 4ª série e de 80% para os alunos de 5ª a 8ª série, os quais foram alcançados, em grande parte, devido ao Projeto Escola em Tempo Integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAIS DO 2º ENCONTRO ESTADUAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS (2001) – Ano I. v.1. Porto Alegre

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em 05 maio 2007

FARIA. M. A., JÚNIOR, Z. J. (2002) - Para Ler e Fazer o Jornal na Sala de Aula. Editora Contexto. São Paulo

FERRAÇO, C. E. (2006) - Possibilidades para Entender o Currículo Escolar. Pátio – Revista Pedagógica. Ano X nº.37. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=451. Acesso em: 04 abril 2007

FREIRE, P (1996) -. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE. J. B. (1997). - Educação de Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física. Editora Scipione. São Paulo

GADOTTI, M. (2004) – História das Idéias Pedagógicas. 8ª ed. Editora Ática. São Paulo

HOFFMAN, J. M. L. (2001) - Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade. Editora Mediação. Porto Alegre

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pcn/pcn.html Acesso em 17 maio 2007

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (EDIÇÃO SIMPLIFICADA) – Revista Nova Escola On-line. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?PCNs/pcn_indice. Acesso em 17 maio 2007

SMOLE, K. S. (2004) - A Aprendizagem de Alunos e Professores sobre a Magia de Resolver Problemas. Pátio – Revista Pedagógica. Ano VIII nº.29. Artmed Editora S.A. São Paulo

SANTOMÉ, J. T. (1998) - Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado Editora Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre

SANTOS, S. M. P. (org.) (1997) - Brinquedoteca, O Lúdico em Diferentes Contextos. 7ª ed. Vozes. Rio de Janeiro

VASCONCELLOS, C. S. (2004) – Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: Elementos Metodológicos para Elaboração e Realização. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1. 12ª ed. Libertad Editora. São Paulo

ANEXO E - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO/ENTREVISTA COM DIRETOR (A) DE ESCOLA

1. Qual o nome da Escola?
2. Como se desenvolve as funções de: a) Diretor? b) Professor?
3. Há quanto tempo trabalhas como Diretor (a) na Escola?
4. A estrutura da Escola é feita a partir de que?
5. Como é formada a tua equipe?
6. A Escola tem um Currículo a ser cumprido?
7. Este currículo é construído por quem?
8. A Escola atende que séries?
9. Quantos professores têm?
10. Alunos?
11. Como os pais e os alunos participam da Escola?
12. Como é feito o planejamento da Escola?
13. A comunidade loca e do(s) assentamento(s) participa(m) do planejamento da Escola?
14. Como Diretor (a) e Professor (a), tu percebes que o Ensino desenvolvido na Zona Rural, está de acordo com as necessidades do homem do campo?
15. Ele qualifica o trabalho do homem do campo?
16. Ajuda a fixá-lo na terra e instrui como trabalhar e comercializar o seu produto?
17. Como vês a função da Escola na formação do indivíduo?
18. Como diretor (a) e administrador (a) conheces as Diretrizes Operacionais para educação das escolas básicas do campo, instituída em 3 de abril de 2002?
19. Como a escola pretende trabalhar com essas Diretrizes?
20. A Escola adota livro(s)?
21. A Escola tem Coordenação Pedagógica?
22. Costuma haver reuniões entre Professores e Direção?
23. Qual o objetivo das reuniões?
24. A Escola possui Biblioteca? Secretaria?
25. Como elas estão estruturadas?
26. A Escola serve Merenda Escolar para os alunos?
27. Como é feito o Sistema de Avaliação da Escola?
28. A Escola é que faz Avaliação Final de ano?

29. A Escola tem Conselho Escolar? Círculo de Pais e Mestres? Representante de turma? Como eles são e estão instituídos?
30. A Escola atende alunos que provém de onde?
31. Como vês o trabalho da Escola junto ao assentamento?
32. Tu como Professor (a) e Diretor (a) da Escola, como te sentes trabalhando com alunos assentados?

ROTEIRO/ENTREVISTA COM O(S) PROFESSOR(ES)

1. Qual o teu nome?
2. Qual a tua graduação?
3. Que série(s) atua(s)?
4. Que disciplina(s) trabalha(s)?
5. Quantos alunos têm?
6. Os teus alunos são da comunidade rural ou assentada?
7. Como é construído o planejamento da(s) disciplina(s) que leciona(s)?
8. Os conteúdos trabalhados na tua disciplina obedecem que estrutura?
9. O Ensino desenvolvido pela Escola Rural atende as necessidades do homem do campo?
10. Como é feita a construção da aprendizagem dentro da sala de aula?
11. Qual a importância do Ensino desenvolvido pela Escola para a vida das pessoas?
12. Adotas algum livro?
13. Há quanto tempo trabalhas como professor (a)?
14. Tu já lecionavas na Zona Rural?
15. Como te sentes em trabalhar numa Escola onde freqüentam alunos de assentamento?
16. Na tua opinião como o Ensino da Escola Rural deveria ser trabalhado?
17. Quanto ao aprendizado, como são os alunos de assentamento?
18. Como é feita a avaliação?
19. Como se dá a participação dos alunos dentro da sala de aula?
20. Conhece as Diretrizes Operacionais para educação básica das escolas do campo, instituída em 3 de abril de 2002?

ROTEIRO/ENTREVISTA PAIS

1. A Escola que estamos vivendo, nos dias de hoje, atende as necessidades do homem do campo?
2. Como trabalhadores da zona rural o que você (s) esperam da Escola?
3. Vocês como pais participam de reuniões na Escola?
4. Os conteúdos trabalhados pelas matérias ajudam a orientar o desenvolvimento das atividades no campo?
5. Como vêem a questão da Escola ser de Tempo Integral em uma localidade rural?
6. Os pais participam da elaboração do planejamento que será desenvolvido pela Escola, durante o ano? (conteúdos, avaliação, reuniões e atividades)
7. O Ensino desenvolvido pela Escola serve como meio de qualificar as técnicas de plantio, colheita na lavoura e melhorar a sua prática no dia a dia do campo?
8. Os pais participam do processo de avaliação de desenvolvimento da Escola?
9. De que forma os pais participam da avaliação dos seus filhos?
10. Os pais participam na escolha da direção da Escola?
11. Qual a opinião de vocês, a respeito de como deverá ser a Escola do Campo, quanto: as matérias, a avaliação (o sistema de notas), o seu planejamento (como ela se administra).
12. Qual a importância da Escola nos dias de hoje?
13. Moram em que local ou assentamento?
14. Conhece as Diretrizes Operacionais para educação básica das escolas do campo, instituída em 03 de abril de 2002?
15. Que outro assunto gostaria de comentar e que não foi levantado?

ROTEIRO /ENTREVISTA ALUNO

1. Qual o teu nome?
2. O nome da Escola
3. Quantos anos têm?
4. Em que série está?
5. Qual o horário que estudas na Escola?
6. Quais são as matérias que estudas?
7. Tu participas no planejamento da Escola?
8. Como tu participas na sala de aula?
9. O conteúdo das matérias trabalha com a realidade do homem do campo?
10. Como é feita a Avaliação?
11. Como pensas que deveria ser a Escola Rural?
12. Os conteúdos desenvolvidos pelas matérias orientam os alunos a trabalharem no campo?
13. Como gostarias que as matérias fossem trabalhadas na Escola?
14. Tu participas ou tens representante no Conselho Escolar da tua Escola?
15. A Escola tem Biblioteca? Como trabalhas na Biblioteca?
16. A escolha da Direção da Escola é feita pela comunidade dos pais, professores, alunos e funcionários?
17. A Escola tem Merenda Escolar? Tu merendas na Escola?
18. Qual a profissão que pretendes ser?
19. O que tens a dizer sobre a luta da Terra?
20. Pretendes trabalhar no campo? Por quê?
21. Tu participas nos serviços da lavoura com teus pais? Qual o teu trabalho?
22. Na tua opinião, como a Escola deveria ser, nos dias de hoje?
23. A Escola em que estudas fica longe do Assentamento? E da tua casa?
24. Como chegas até a Escola para estudar?
25. Qual o trajeto que fazes para chegar até a Escola?
26. Qual o horário que estudas em casa?
27. Como te sentes estudando em uma escola de tempo integral?

ROTEIRO/ENTREVISTA COORDENADOR (A) DA 5ª COORDENADORIA REGIONAL DO ESTADO/PELOTAS

1. A Secretaria de Educação tem uma proposta pedagógica para o Ensino Rural?
2. O Senhor está administrando a Secretaria de Educação há quanto tempo?
3. As Escolas que atendem a Zona Rural têm um Projeto Pedagógico específico para o campo?
4. Como é construído o Planejamento dos conteúdos a serem oferecidos pelas Escolas Rurais?
5. Qual a formação acadêmica dos professores que atuam junto às Escolas da Zona Rural?
6. A Coordenadoria conhece as Diretrizes Operacionais para educação das escolas básicas do campo, instituída em 3 de abril de 2002?
7. Como pretende trabalhar com as Diretrizes?
8. Como a Coordenadoria vê a importância da Escola na formação do homem do campo?
9. Qual a importância da formação educacional dos filhos de agricultores e dos assentados?
10. Qual a sua percepção sobre a Educação no desenvolvimento econômico e social da região?
11. Qual a sua opinião sobre a Escola de Tempo Integral no meio rural?
12. A Secretaria tem algum Projeto de Ensino específico para as Escolas que atendem os assentamentos?
13. Existe algum projeto de escola de Ensino Médio para área rural?

ROTEIRO/ENTREVISTA COORDENADORA DA SEÇÃO DE TEMPO INTEGRAL – SEE

1. Em primeiro lugar professora eu gostaria que a senhora se apresentasse, contando a sua formação e a sua carreira até assumir esse cargo como Coordenadora das Escolas de Tempo Integral?
2. Como funcionam as escolas que optaram por tempo integral?
3. O Estado tem uma política para o desenvolvimento das escolas de tempo integral?
4. Qual é? Como o estado pensa em direcionar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas com tempo integral?
5. Qual o objetivo do Estado em querer proporcionar o funcionamento de escolas de tempo integral?
6. A senhora poderia-me dizer como funciona uma escola de tempo integral? Que dinâmica ela tem que desenvolver?
7. Os professores recebem curso de formação sobre o desenvolvimento da escola de tempo integral?

ROTEIRO/ENTREVISTA RESPONSÁVEL PELA EDUCAÇÃO RURAL NA 5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – CRE

1. Em primeiro lugar gostaria que a Senhora se apresentasse e me contasse um pouco da sua vida profissional como educadora até chegar a assumir esse cargo de Coordenadora da Educação da área rural.
2. Quantas escolas rurais a 5ª CRE têm?
3. Que proposta de educação para a área rural a 5ª CRE propõe que seja trabalhado?
4. Quais as tuas orientações com as coordenações das escolas rurais para que desenvolvam um ensino de acordo coma as especificidades do campo?
5. Como a Senhora vê a importância da educação no meio rural? De que maneira ela precisa ser trabalhada?
6. As Diretrizes Operacionais para a Escola Básica do Campo já estão sendo implementadas pela CRE nas escolas?
7. Desde quando?
8. De que forma está sendo conduzida a aplicabilidade das Diretrizes? 9. Como as escolas desenvolvem?
10. O projeto político pedagógico das escolas foram realizados de que maneira?
11. De que forma aconteceu a participação da comunidade escolar, pais, professores, alunos e a comunidade local?
12. Existe alguma orientação sobre a grade curricular?
13. O calendário escolar das escolas rurais tem alguma orientação específica? Que período as escolas atuam?
14. De que maneira os professores estão adequando os conteúdos a realidade do campo?
15. Como a CRE, representada por ti na coordenação trabalha a formação continuada ou permanente do professor?

ROTEIRO/ENTREVISTA COORDENADORA DA SEÇÃO RURAL – SEE

1. Em primeiro lugar gostaria que a Senhora se apresentasse e me contasse um pouco da sua vida profissional como educadora até chegar a assumir esse cargo de Coordenadora da Educação da área rural.
2. Quantas escolas rurais o Estado Rio Grande do Sul têm?
3. Que proposta de educação para a área rural o Estado propõe que seja trabalhado?
3. Quais as suas orientações com as coordenações da área rural a dim de desenvolvam junto as escolas das suas CREs?
4. Como a Senhora vê a importância da educação no meio rural? De que maneira ela precisa ser trabalhada?
5.As Diretrizes Operacionais para a Escola Básica do Campo já estão sendo implementadas pelo Estado?
Há quanto?
6. De que forma é conduzida a aplicabilidade das Diretrizes, como as escolas desenvolvem?
7. Existe alguma orientação sobre os conteúdos programáticos?
8. Como foi feito o calendário escolar das escolas rurais? Que período as escolas atuam?
9.De que maneira os professores estão adequando os conteúdos a realidade do campo?
10. O projeto político pedagógico das escolas foram realizados de que maneira? Como os pais participaram?
Pelotas, 24 de março de 2008

ROTEIRO/ENTREVISTA COORDENADORA DA 5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO– SEE (2003-2006)

1. Qual é a sua concepção sobre a educação rural, como a Senhora vê a Educação Rural?
2. Como vê a importância da educação para a zona rural?
3. A 5ª CRE no seu período teve alguma proposta de trabalho para a educação rural?
4. A proposta teve como objetivo atender as necessidades específicas do campo? De que forma?
5. A educação rural que hoje se tem para a zona rural precisa ser adequada às necessidades específicas do campo?
6. O que a Senhora tem a me falar sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo?
7. De que forma a 5ª CRE, sob sua Coordenação atendeu a essas Diretrizes?
8. A sua equipe de trabalho da área rural tomou ciência do que dizia as Diretrizes? Como ela concretizou esse trabalho que são respaldados pelos artigos das Diretrizes?
9. Como a Senhora vê a participação dos movimentos sociais na elaboração de uma política educacional para o campo?
10. Existe possibilidade de se perceber o trabalho que foi realizado pela sua Coordenação para com a educação rural?

Escola de Tempo Integral

1. O que a Senhora tem a me falar sobre escola de Tempo Integral?
2. Como a Senhora percebe o trabalho desenvolvido em uma escola de Tempo Integral, localizada numa área rural?

ROTEIRO/ENTREVISTA COORDENADOR DA 5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO– SEE (2007-2008)

1. Qual é a sua concepção sobre a educação rural, como o Senhor vê a Educação Rural?
2. Como o Senhor vê a importância da educação para a zona rural?
3. A 5ª CRE tem alguma proposta de trabalho para a educação rural?
4. A proposta tem como objetivo atender as necessidades específicas do campo? De que forma?
5. A educação rural que hoje se tem para a zona rural precisa ser adequada às necessidades específicas do campo?
6. Como o Senhor vê a participação dos movimentos sociais na elaboração de uma política educacional para o campo?
7. Diante das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de que forma a 5ª CRE, com a sua Coordenação pretende desenvolver esse trabalho nas escolas rurais?

Escola de Tempo Integral

1. O que o Senhor tem a me falar sobre escola de Tempo Integral?
2. Como o Senhor o trabalho a ser desenvolvido em uma escola de Tempo Integral, localizada numa área rural?

Roteiro de entrevista semi-estruturada organizado com a finalidade de conhecer o cotidiano escolar na visão dos professores da Escola Estadual Cândida Haubmann

1. Qual é a sua formação escolar?
2. Você possui curso de especialização? Qual?
3. Há quanto tempo você atua em escola rural?
4. Como você se preparou para atuar no ensino rural?
5. As aulas aqui (na zona rural) são diferentes das aulas ministradas na zona urbana? Por quê?
6. Sobre a programação de suas aulas, que metodologia você adota para transmissão dos conteúdos programáticos para os alunos desta escola rural?
7. Como e quando o aluno interage no processo de ensino-aprendizagem?
8. Nas suas aulas, como relaciona questões/problemáticas/situações do meio rural com os conteúdos a serem ministrados?
9. Quais disciplinas possuem interligação com o conteúdo que você trabalha em sala de aula?
10. Como você planeja a sua avaliação/prova? Que tipo de questões você costuma utilizar em suas avaliações?
11. Qual a sua opinião qual é o papel desta escola, caracterizada por ser de tempo integral, no meio rural?

Escola Estadual Cândida Haubmann

Este questionário visa investigar suas práticas em sala de aula.

Estas informações serão importantes para realizarmos o trabalho de aperfeiçoamento que inclui o aprendizado da avaliação e interdisciplinaridade.

Dados de identificação:_____

Nome:_____

Idade:____ Série que ministra aulas:_____ Tempo de docência:_____

1. Qual é a sua formação escolar

( ) magistério ( ) Ensino Técnico ( ) Ensino Superior

Se possui formação de nível superior, indique o curso: _____

2. Você possui curso de especialização?

( ) não ( ) sim, nome do curso: _____

3. Sobre a programação de suas aulas:

Há escolha de metodologia para transmissão de conteúdo para seus alunos?

( ) Sim ( )Não ( ) Em parte

4. A sua metodologia, ao transmitir conteúdos programáticos, é centra da em quem?

( ) no aluno ( ) no professor ( ) no professor e aluno

Justifique:_____5.

Você enxerga a possibilidade de outro colega (professor) lhe auxiliar em alguns dos temas ministrados em sala de aula?

( ) Sim ( )Não ( ) Não tem certeza

6. Até quantas disciplinas tem interligação com o seu conteúdo?

( ) nenhuma ( ) uma ( ) duas ou três ( ) mais de quatro

7. Qual a metodologia utilizada para avaliar seus alunos

( ) Prova escrita ( )Prova oral ( ) Trabalho ( ) Participação em sala de aula

( ) outro. Qual? _____

8. Qual é o seu objetivo ao programar a avaliação de seus alunos?

( ) verificar conteúdos aprendidos

( ) verificar nível de aprendizado dos alunos

( ) auto-avaliar sua didática

( ) outro. Qual? _____

9. Quando você planeja a sua avaliação/prova, que tipo de prova você costuma utilizar?

( ) com questões abertas

( ) com questões fechadas

( ) com apreciação de textos

( ) com questões reflexivas

( ) com questões sugeridas em livros didáticos

( ) outro. Qual? _____

10. Sua avaliação/prova tem claros os objetivos a serem atingidos pelos alunos?

( ) Sim ( )Não ( ) em parte ( ) Não tem certeza

11. Você faz gabarito para as suas provas:

( ) Sim ( )Não ( ) às vezes

12. Se você tem uma expectativa quanto a resposta sobre a questão proposta, o aluno avaliado atende em parte sua expectativa. Como você avalia a resposta?

( ) Correta ( ) errada ( ) parcialmente correta ( ) outro. Qual?

13. O ritmo de aprendizagem dos alunos pode ser diferente. O que você faz para perceber que alguns alunos não apreenderam até a avaliação?

( ) aulas de reforço

( ) aulas de reforço e outra avaliação

( ) reprova e faz repetir ano letivo

( ) faz outra avaliação

( ) pede auxilio a outro professor

( ) busca saber o desempenho do aluno na outras disciplinas

( ) busca saber informações com o próprio aluno

( ) busca saber informações com a família do aluno

( ) conversa com a coordenação pedagógica sobre qual metodologia adotar

14. Os conteúdos desenvolvidos são entendidos por você como:

( ) Importantes e aplicáveis

( )Sem importância e inaplicáveis

( ) Importantes mas com pouca ou rara aplicação

15. Existe como integrar os conteúdos programados na sua disciplina com outras disciplinas?

( ) Sim ( )Não ( ) Não tem certeza

16. O que você entende por interdisciplinaridade?

_____

_____

17. Hoje você já atua de forma interdisciplinar? Cite um exemplo.

_____

_____

ANEXO F - REGIMENTO ESCOLAR/2006

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

TEMPO INTEGRAL

CÃNDIDA SILVEIRA HAUBMAN

REGIMENTO ESCOLAR

2006

Sumário:

1- Dados de identificação;
2- Tema;
3- Delimitação do tema;
4- Justificativa;
5- Objetivos:
5.1 Gerais;
5.2 Específicos.
6- Metodologia;
6.1 Realização
6.2 Procedimentos.
7- Área do conhecimento envolvida;
8- Referencial teórico;
9- Cronograma;
10- Resultados esperados;
11- Recursos necessários;
12- Avaliação;
13- Referencia bibliográfica.

Projeto de pesquisa:

1 – Dados de Identificação:

Professoras responsáveis: Fernanda Silva e Jeane Castro
Área e conhecimento: Geografia
Escola: Dr. Joaquim Assumpção
Aplicação: Ensino fundamental
Período: Noturno

2- Tema:

Doenças sexualmente transmissíveis

3- Delimitação do Tema:

Conhecimento das doenças, assim como seu contagio e sua prevenção.

4- justificativa:

No mundo inteiro, as doenças sexualmente transmissíveis (DST) continuam atingindo milhões de pessoas. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o número é de 340 milhões de novos casos de DST curáveis (sífilis, tricomoníase, infecção pela clamídia e pelo gonococo). Os países em desenvolvimento concentram quase 80% dos casos. Complicações resultantes dessas doenças são potencialmente graves, envolvendo o risco de infertilidade, abortamento, natimortalidade e infecções congênitas, além de facilitar a infecção pelo HIV.

Para o Brasil, a Organização Mundial de Saúde estima entre 10 a 12 milhões de casos novos de DST por ano. Em questões relativas ao conhecimento sobre as formas de transmissão das DST, cerca de 90% responderam corretamente quais as formas de transmissão do HIV e apenas 60% dos jovens responderam que "transando sem caminha" é a forma de transmissão para sífilis e gonorréia.

Com base no que foi relatado acima e a preocupação com a saúde dos jovens, busca-se uma interação entre a disciplina de geografia e a disciplina de

ciências, Fazendo com que os alunos, professores, funcionários e a comunidade em geral conheçam essa realidade.

5- Objetivos:

5.1 Gerais: - Conscientizar os alunos do crescimento de DST no mundo e informar-lhes sobre as formas de contágio, sintomas, tratamento e prevenção.

5.2 Específicos:

- Fazer com que os alunos compreendam o risco de ter relação sexual sem preservativo

- Compreender quais os tipos de doenças em que a contaminação se dá através de outros métodos em ser a do ato sexual.

- Alertar os alunos a importância da prevenção mostrando-lhes os dados estatísticos das doenças no mundo, no Brasil e no RS.

- Mostrar aos alunos a importância do conhecimento da DST, os tipos de doenças, sintomas, tratamento e prevenção;

- Desenvolver a criatividade dos alunos para elaborar os cartazes utilizando textos de fácil entendimento para toda comunidade escolar.

6- Metodologia:

6.1 Realização:

As atividades propostas aos alunos serão desenvolvidas baseadas na explanação do conteúdo dado para cada serie, pela explicação oral das professoras, pela palestra realizada por um membro da Secretaria da saúde e pela confecção de cartazes.

6.2 Procedimentos:

Na etapa inicial do projeto, será dado a cada série do ensino fundamental, noturno, uma explanação do conteúdo sobre DST (doenças sexualmente

transmissíveis), prevenção e formas de contaminação. Será oferecido ainda material de apoio, como folhas impressas.
Seguidamente será ofertado aos alunos de todas as series uma palestra, ministrada por um representante da área da saúde da Secretaria Municipal da Saúde, onde este irá palestrar para toda a comunidade escolar (alunos, funcionários e professores), onde haverá também distribuição de folhetos explicativos e distribuição de preservativos.
Além desses recursos, as professoras pedirão aos alunos para realizarem a confecção de cartazes para que possam estar expressando através destes informações importantes para alertar as pessoas

7- Áreas do conhecimento envolvidas:

As áreas do conhecimento envolvidas no projeto de ensino sobre DST serão: Geografia física, no que diz respeito às estatísticas das doenças no Brasil e no mundo e nas ciências biológicas, no que tange as formas de contágio, tipos de vírus e bactérias, prevenção e o tratamento dessas doenças.

8- Referencial teórico:

A história da interdisciplinaridade se confunde com a dinâmica viva do conhecimento.Em sentido mais amplo, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizada, seja no ensino ou na pesquisa dos diversos objetos de estudo.

A partir da compreensão da escola como uma instituição social que se concretiza pelas relações entre educação, sociedade e cidadania, ela deve se expressar como instituição em uma organização concreta, com objetivos, funções bem estruturadas e traduzindo-se como instituição mediadora entre as demandas sociais por cidadãos escolarizados e as necessidades de auto-realização das pessoas, transformando-se junto com a sociedade, e colaborando também, para essa transformação.
Neste sentido, os professores precisam ampliar seu mundo de ação e de reflexão,ultrapassando os limites da sala de aula, transcendendo para um espaço de análise do sentido político, cultural e econômico, cujo contexto a

escola se insere, a partir dessa tomada de consciência surge a necessidade de aspiração à emancipação que se interpreta como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social amplo em transformação.

Na tentativa de explicar o porquê de aprenderem cada vez menos, podemos sugerir que os assuntos abordados pela escola são, muitas vezes, desinteressantes e desligados da realidade dos fatos e os objetivos propostos distantes da realidade vivida pelos alunos. Obrigamos nossos alunos a se debruçarem sobre assuntos tão complexos e sem necessidade, que a consciência por vezes fica pesada, quando nos deparamos com a quantidade absurda de “cultura inútil” que “enfiamos” em suas cabeças.

Por ensinarmos tanto sobre inutilidades, não há tempo para um aprofundamento qualitativo, o que é muito mais importante para o amadurecimento do indivíduo, durante sua caminhada pela vida. Assim, se o aluno for obrigado a memorizar quantidades enormes de conteúdos, à medida que o tempo passar, ele esquecerá logo o que aprendeu e nada ficará registrado em sua mente. Ficará registrado, apenas, o método que ele continuará usando para aprender por conta própria, quando necessário.

Ivani Fazenda (1996:14) escreve que:

“perceber-se interdisciplinar é o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e a um pensar interdisciplinar”.

Fazenda (1996:17) nos ensina que:

> Num projeto interdisciplinar “não se ensina nem se aprende: vive-se, exerce-se”. Para ela, a responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar e esta responsabilidade está imbuída do envolvimento com o projeto em si, com as pessoas e com as instituições a ele pertencentes. O que caracteriza a atitude interdisciplinar é “a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

9- Cronograma:

Atividade	Março				Abril		Maio				Junho	
	1ª S	2ª S	3ª S	4ª S	1ª Q	2ª Q	1ª S	2ª S	3ª S	4ª S	1ª Q	2ª Q
Exploração do conteúdo	X 5ª série	X 6ª série	X 7ª série	X 8ª série								
Palestra					X							
Divisão de grupos						X						
Confecção de cartazes							X 5ª série	X 6ª série	X 7ª série	X 8ª série		
Divulgação dos cartazes											X	

Obs.: S: Semana; Q: Quinzena

10 – Resultados Esperados:

Espera-se que o aluno e toda a comunidade escolar em geral a partir do projeto de pesquisa realizado, atentem-se, para as doenças sexualmente transmissíveis, conscientizando que a prevenção é o método mais seguro que existe para não contrair nenhum tipo de doença.

11 – Recursos Necessários:

Materiais:
Folhas impressas, folhetos explicativos, papel pardo, cola, tesoura, figuras, referentes ao tema abordado, preservativos.
Pessoais:
Representante da Secretaria municipal da Saúde, para ministrar a palestra ofertada a escola e monitores para conduzir os alunos à mesma.

12 – Avaliação:

Os alunos serão avaliados através da confecção dos cartazes bem como a participação da realização deste. Os cartazes ficarão expostos no hall de entrada para que toda a comunidade escolar tenha acesso às informações sobre as doenças.

Referencia Bibliográfica:

www.saude.rs.gov.br acessado em 11/10/2008;
www.aids.gov.br acessado em 11/10/2008;
BRENA, Nilson Antônio. *Doenças Sexualmente Transmissíveis*. 1.ed. São Paulo. Ed. Do Autor, 2006.

www.dst.com.br *acesso em 07/10/2008*
www.aborto.com.br acesso em 10/102008.

FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas Interdisciplinares na Escola***.** São Paulo: Cortez, 2001.
FAZENDA, Ivani*. Práticas Interdisciplinares na Escola*. – 3ª ed. - Organização Ivani Fazenda. São Paulo: Ed. Cortez, 1996

SUMÁRIO

1 - FILOSOFIA DA ESCOLA..... 04
2 - OBJETIVOS..... 04
2.1 DA ESCOLA..... 04
2.2 DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 04
3 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR..... 05
3.1 - PLANOS DE ESTUDOS..... 05
3.2 - PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR..... 05
3.3 - REGIME ESCOLAR..... 05
3.4 - MATRÍCULA..... 05
3.5 - METODOLOGIA..... 05
3.6 - AVALIAÇÃO..... 06
3.6.1.- DA ESCOLA..... 06
3.6.2.- DO ALUNO 06
3.6.3.- EXPRESSÃO DOS RESULTADOS DE ALUNOS TRANSFERIDOS..... 07
3.7 - RECUPERAÇÃO 07
3.8 - CONTROLE DE FREQUÊNCIA..... 07
3.8.1.-ESTUDOS COMPENSATÓRIOS DE INFREQUÊNCIA 07
3.9 - CLASSIFICAÇÃO..... 08
3.10- PROGRESSÃO PARCIAL..... 08
3.11- RECLASSIFICAÇÃO..... 08
3.12- AVANÇO..... 08
3.13- APROVEITAMENTO DE ESTUDOS..... 09
3.14- ESTUDOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR..... 09
3.15- DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR..... 09
4 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO..... 09
4.1 - DIREÇÃO..... 09
4.1.1.- DO DIRETOR E VICE-DIRETOR..... 09
4.2 - CONSELHO ESCOLAR..... 09
4.3 - SERVIÇO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA..... 10
4.4 - SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL..... 10
4.5 - BIBLIOTECA ESCOLAR..... 10
4.6 - CÍRCULO DE PAIS E MESTRES..... 10
5 - ORDENAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR..... 10
5.1 - CALENDÁRIO ESCOLAR..... 10
5.2 - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO..... 10
5.3 - NORMAS DE CONVIVÊNCIA 11
6 - DISPOSIÇÕES GERAIS..... 11

IDENTIFICAÇÃO

FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO	
ENTIDADE MANTENEDORA:	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ENDEREÇO:	RUA BORGES DE MEDEIROS, N.º 1501
CAIXA POSTAL:	
CEP:	90.119.900
CIDADE:	PORTO ALEGRE
FONE:	3288-4700
FAX:	
E-MAIL:	
N.º CADASTRO NO CEED:	

ESTABELECIMENTO:	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN
ENDEREÇO:	AIROSA GALVÃO – DISTRITO DE PEDREIRAS
CAIXA POSTAL:	
CEP:	96.330.000
CIDADE:	ARROIO GRANDE
FONE:	053 32621229
FAX:	
E-MAIL:	
N.º CADASTRO NO CEED:	

ATOS OFICIAIS	ÓRGÃO EMITENTE	NÚMERO	DATA
Decreto de Criação	Governo Estadual	n.º 1211	22/05/1950
Decreto de Denominação	Governo Estadual	n.º 16.828	23/09/1964
Decreto de Reclassificação	Governo Estadual	n.º 19.818	13/08/1969
Portaria de Reorganização e Designação	SE	n.º 22.185	06/05/1981
Portaria de Autorização e Funcionamento, 6ª série	SE	n.º 5053	24/04/1986
Portaria de Autorização, Funcionamento, 7ª e 8ª série Designação e Validação de Estudos	SE	n.º 00455	28/02/1990
Portaria de Nova Designação	SE	n.º 00319	15/12/2000
Decreto – Escola de Tempo Integral	Governo Estadual	n.º 43.260	28/07/2004

1. FILOSOFIA DA ESCOLA

A nossa prioridade é a valorização do homem do campo, preservando os seus valores, como ponto de partida na busca do aprofundamento de estudos experiências, para o aproveitamento e produção de conhecimentos, capa suprir as expectativas e necessidades do nosso aluno, preparando-o p mudanças das relações sociais do nosso meio.

Propomos uma escola onde as crianças e jovens gostem de vir, freqüentar e estudar. Sendo assim a Escola constrói sua prática voltada para a criticidade, possibilitando oportunidades para o alunado atuar cada vez mais consciente de seu agir.

A filosofia da Escola tem como fundamentos básicos:

- gestão participativa, democratizada;
- valorização de saberes;
- permanência do homem no campo;
- qualidade de vida.

2. OBJETIVOS

2.1 - DA ESCOLA

Oportunizar ao educando ações educativas, capazes de darem a formação necessária para a sua capacitação e inserção profissional com vistas a valorização e fixação do homem no campo

2.2 - DO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios. básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

3.1 - PLANOS DE ESTUDOS

Os Planos de Estudos são elaborados pelos professores de acordo com o levantamento das necessidades de aprendizagem oriundos das situações de ensino e do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Os Planos de Estudos são aprovados pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

3.2 - PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR

O Plano de Trabalho do Professor é elaborado pelos professores junto com a Coordenação Pedagógica em consonância com a proposta pedagógica da Escola e o Plano de Estudos.

O Plano de Trabalho do Professor é um documento da Escola.

3.3 – REGIME ESCOLAR

A Escola adota o regime seriado anual.

3.4 – MATRÍCULA

A matrícula é o ato de vinculação do aluno à escola. O processo de matrícula obedece as normas legais e pedagógicas cabíveis.

A matrícula na Escola compreende:

a) admissão de alunos novos;
b) admissão de alunos por transferências;
c) admissão de alunos independente de escolarização anterior, conforme legislação vigente.

Os períodos previstos para matrícula obedecem às normas expedidas pela Secretária de Educação.

A constituição das turmas obedece a legislação vigente.

3.5 - METODOLOGIA

A metodologia adotada pela Escola é fundamentada pela busca incessante de princípios transformadores que procuram relacionar a prática educativa com a vida, apoiados na dialética do conhecimento, ação - reflexão - ação.

As diferentes áreas do conhecimento são contempladas na relação dialógica entre aluno, conhecimento - contexto social e professor, com vistas a apropriação de aprendizagens significativas.

A interdisciplinaridade, nosso desafio. Entendemos que somente com a interação e esforço de todos avançaremos em nossa proposta. Trabalhamos alicerçados em Tema Geradores trimestrais que permeiam todas as ações curriculares desenvolvidas em nossa instituição de ensino, respeitando a opinião de nossa comunidade.

3.6 – AVALIAÇÃO

Partindo do princípio de que a avaliação consiste em um levantamento de informações a respeito do adiantamento do aluno em relação aquilo que se espera que ele saiba para a continuidade de sua escolarização.

A Escola adota o critério da avaliação contínua e cumulativa, verificando avanços e identificando as dificuldades individuais e os diferentes saberes.

A avaliação, processo investigatório que obtém e fornece informações úteis sobre dimensões do processo educacional, permite julgamento e decisões que visam mudanças necessárias ou desejáveis em busca de um contínuo aperfeiçoamento, busca sempre o conhecimento que possa contribuir para o desenvolvimento da cidadania.

A avaliação é um processo constante da prática pedagógica, de forma dialógica, interdisciplinar, participativa, coerente e não excludente, realizado por toda a comunidade escolar.

3.6.1. – DA ESCOLA

O processo de avaliação da Escola é feito de forma constante. No desenvolvimento das atividades com a participação de todos os segmentos da comunidade da Escola.

A Escola, dentro de suas particularidades é avaliada pela comunidade escolar, nos seguintes aspectos:

- atenção e cuidado da escola frente à realidade social da comunidade;
- se os objetivos propostos foram alcançados.

As reuniões de avaliação são periódicas para avaliação crítica dinâmica deste processo, fazendo os ajustes necessários que forem apontados.

3.6.2 – DO ALUNO

A avaliação do aproveitamento do aluno é realizada ao longo de cada trimestre e ao final das atividades escolares anuais, pelo julgamento de dados coletados sobre o desempenho do aluno.

Na avaliação do aproveitamento preponderam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos integrando cognitivo e afetivo.

Os resultados da avaliação são registrados em pontos, na escala de zero a cem, considerados os inteiros e os meios.

O aproveitamento mínimo suficiente para o aluno ser aprovado no término do ano letivo é de sessenta (60) pontos. O registro do aproveitamento é realizado ao final de cada trimestre, no primeiro trimestre trinta (30) pontos, no segundo trinta (30) pontos, no terceiro quarenta (40) pontos, oportunizando ao aluno um total de cem (100) pontos no final do ano letivo.

A avaliação da primeira série é feita através de parecer descritivo nos três trimestres. O resultado final é expresso através das menções A (aprovado) e R (reprovado).

O resultado final da avaliação do aproveitamento é apresentado no conselho de classe ao término de cada trimestre, e ao final do ano letivo.

O período para a revisão dos critérios de avaliação é de cinco dias após a entrega dos resultados.

3.6.3 - EXPRESSÃO DE RESULTADOS DE ALUNOS TRANSFERIDOS

Aos alunos que no decorrer do ano letivo ingressarem na escola por transferência, vindos de escolas que adotam outras formas de avaliação, é realizada uma adequação da fórmula de cálculo da pontuação considerando apenas os resultados que vierem a ser obtidos na escola.

3.7 - RECUPERAÇÃO

A Escola oferece ao aluno estudos de recuperação. A recuperação acontece de forma paralela ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, com acompanhamento e controle contínuo do aproveitamento do aluno. É oferecida atividade de reforço para suprir falhas de aprendizagem.

O aluno que ao final do ano letivo não alcançar 60 (sessenta) pontos na soma dos 3 (três) trimestres é oferecida uma prova final , que tem valor de 0 (zero) a 100 (cem).

Para ser considerado aprovado o aluno deve obter nota igual ou superior a 50, resultante da média ponderada, onde a soma dos trimestres tem peso 60 (sessenta) e a prova final tem peso 40 (quarenta).

3.8 - CONTROLE DE FREQÜÊNCIA

A freqüência exigida é de 75% do total de horas letivas para a aprovação.

3.8.1 – ESTUDOS COMPENSATÓRIOS DE INFREQUÊNCIA

As atividades compensatórias de infrequência têm a finalidade de compensar estudos, exercícios ou outras atividades escolares das quais o aluno não tenha participado em razão da sua infrequência.

As atividades complementares compensatórias de infrequência são presenciais, sendo registradas em folha de controle específicas.

3.9 – CLASSIFICAÇÃO

A classificação em qualquer série, exceto a 1ª do Ensino Fundamental, pode ser feita:

Por promoção para alunos que cursaram com aproveitamento a série anterior, na própria Escola.

Por transferência para alunos procedentes de outras escolas.

Independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do aluno e permita sua inscrição na série adequada em conformidade com a legislação vigente.

3.10 - PROGRESSÃO PARCIAL

A Progressão Parcial é oferecida a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, estendendo até a 7ª série. Este mecanismo possibilita ao aluno ser promovido para a série seguinte, sem prejuízo da seqüência curricular, com atendimento específico e paralelo à série que vai cursar.

O aluno só é contemplado pela Progressão Parcial caso reprove somente em duas disciplinas e o período de aplicação da progressão é inicialmente de 1(um) trimestre, podendo ser estendido a mais um ou dois trimestres, de acordo com as necessidades de cada aluno.

A avaliação dos estudos de Progressão Parcial é feita de acordo com o sistema de avaliação vigente na Escola.

As aulas de Progressão Parcial são oferecidas em horário diferenciados daquele utilizado pela turma em que o aluno está inserido, com freqüência igual ou superior a 75% da carga horária determinada pela Escola.

3.11 – RECLASSIFICAÇÃO

A Escola reclassifica os alunos transferidos de estabelecimentos de ensino situados no país ou no exterior,oriundos de uma organização curricular diversa na prevista neste Regimento.

O aluno é reclassificado através de avaliações de todos os componentes curriculares e os responsáveis pelo processo são os professores, a Supervisão escolar e a Direção.

3.12 - AVANÇO

O aluno pode avançar para a série seguinte levando em conta seu rendimento escolar e seu nível de desenvolvimento. O avanço é realizado através do processo de avaliação.

3.13 – APROVEITAMENTO DE ESTUDOS

A Escola de acordo com seu Projeto Político Pedagógico e sua organização curricular, realiza o aproveitamento de estudos concluídos com êxito, realizados em instituições de ensino autorizados e regulamentados pelo Sistema Educacional e nos Exames Supletivos, tendo em vista sua significação e importância no conjunto das disciplinas que compõe o currículo da Escola.

3.14 – ESTUDOS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

A Escola oportuniza estudos de adaptação par os alunos recebidos por transferência, cujos estudos realizados, anteriormente, não contemple o seu Plano de Estudos e sua Proposta Pedagógica. Os estudos de adaptação são realizados através de atividades em horário inverso ao turno de aulas do aluno.

3.15 – DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR

A Escola oferece aos alunos transferidos no decorrer do ano letivo o Histórico Escolar e guia de transferência.

Aos alunos concluintes do Ensino Fundamental a escola fornece Histórico Escolar com Certificado de Conclusão.

4. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICO

4.1-DIREÇÃO

A direção é constituída pelo diretor e vice-diretor.

4.1.1 -DIRETOR E VICE-DIRETOR

O diretor é o elemento que representa legalmente a escola e tem a seu cargo a administração do estabelecimento, dirigindo e superintendendo todas as atividades realizadas com assessoramento.

O vice-diretor é o elemento co-participante da direção e suas atribuições estão relacionadas de acordo com a lei vigente.

4.2 -CONSELHO ESCOLAR

O Conselho Escolar tem natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se no órgão máximo da escola.

A estrutura, a composição e a competência do Conselho Escolar são definidas em lei.

4.3 - SERVIÇO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O Serviço de Coordenação Pedagógica acompanha o desenvolvimento do trabalho pedagógico, coordenando o processo de planejamento, dinamização e avaliação do currículo. O supervisor pedagógico, elemento com titulação específica é o responsável pelo serviço de coordenação pedagógica; na falta de um Supervisor habilitado a função é exercida por um professor com licenciatura plena.

4.4 - SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

O serviço de orientação educacional coordena a ação que visa integrar a comunidade escolar ao meio ambiente e ao processo ensino-aprendizagem, oferecendo-lhe apoio para o alcance de sua auto-realização.

4.5 - BIBLIOTECA ESCOLAR

A Biblioteca Escolar constitui-se em fonte de leitura, consulta, pesquisa, estudo e informações para a comunidade escolar.

Sua organização e funcionamento estão de acordo com a legislação vigente.

4.6 - CÍRCULO DE PAIS E MESTRES

O Círculo de Pais e Mestres visa integrar a Escola - Família - Comunidade e Poder Público, buscando desempenho mais eficiente do processo educativo.

O Círculo de Pais e Mestres rege-se por Estatuto Padrão.

5. ORDENAMENTO DO SISTEMA ESCOLAR

5.1 – CALENDÁRIO ESCOLAR

O calendário escolar é construído com a participação de toda a comunidade escolar, elaborado pelo Serviço de Supervisão Escolar e Direção, sendo aprovado pelo Conselho Escolar e homologado pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação.

5.2 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico é construído com a participação da comunidade e tem como meta oferecer educação de qualidade, que promova a vida em todas as suas dimensões. Contribui para a construção de uma sociedade flexível ao novo

amparado em valores éticos, morais e políticos exigido no exercício pleno da cidadania.

O Projeto Político Pedagógico é elaborado pelo Serviço de Supervisão Escolar e Direção, sendo aprovado pelo Conselho Escolar e Coordenadoria Regional de Educação.

5.3 – NORMAS DE CONVIVÊNCIA

Pela inobservância de seus deveres os alunos estão sujeitos as seguintes medidas pedagógicas de caráter sócio-educativas:

- Advertência oral
- Advertência escrita
- Encaminhamento ao Conselho Tutelar e/ou Promotoria da Infância e Juventude

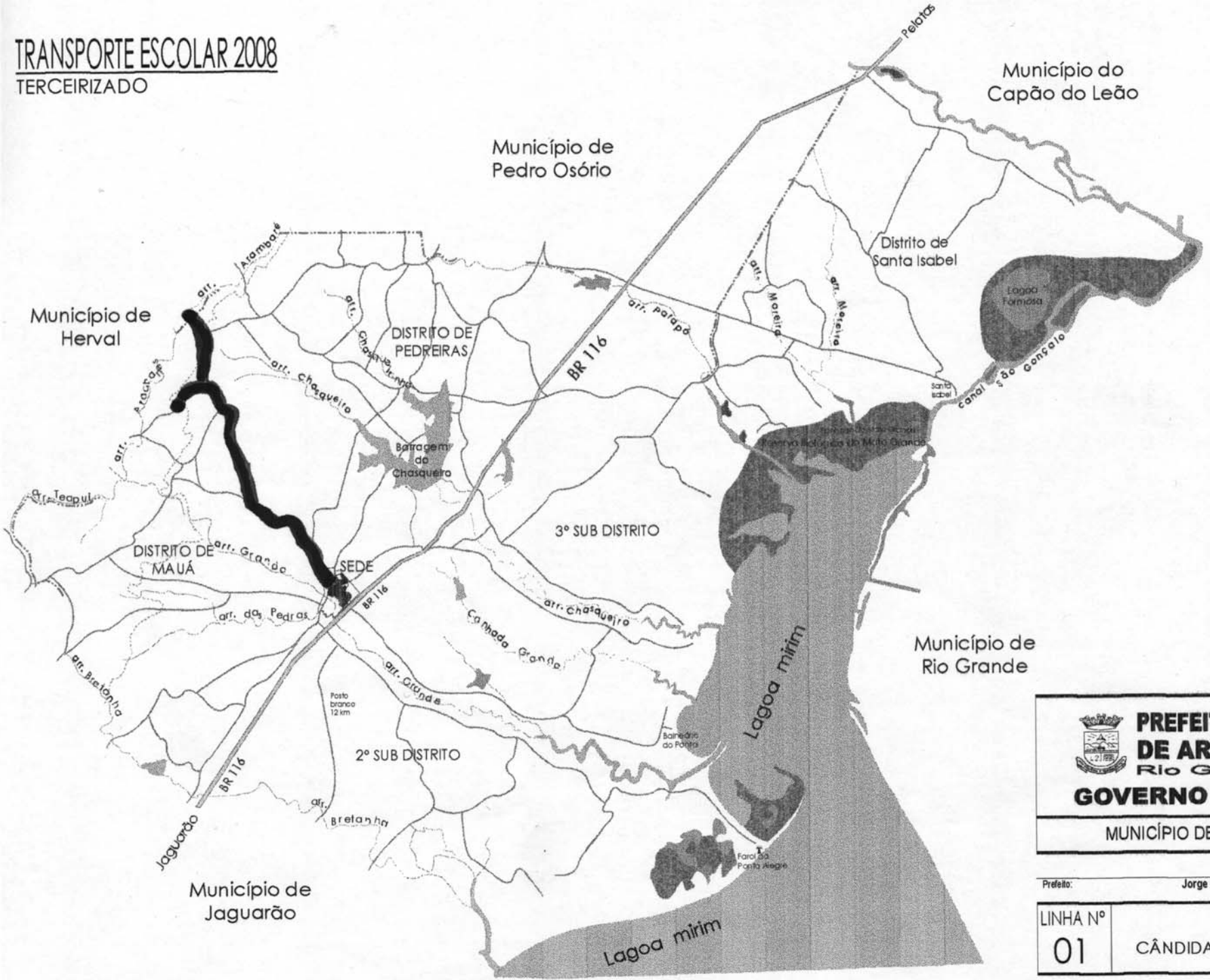
6. DISPOSIÇÕES GERAIS

Os casos omissos neste Regimento são resolvidos pela Direção e pelo Conselho Escolar.

ANEXO G - TRAJETO DO TRANSPORTE ESCOLAR

MAPA DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

TRANSPORTE ESCOLAR 2008
TERCEIRIZADO



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE
Rio Grande do Sul
GOVERNO PARA TODOS

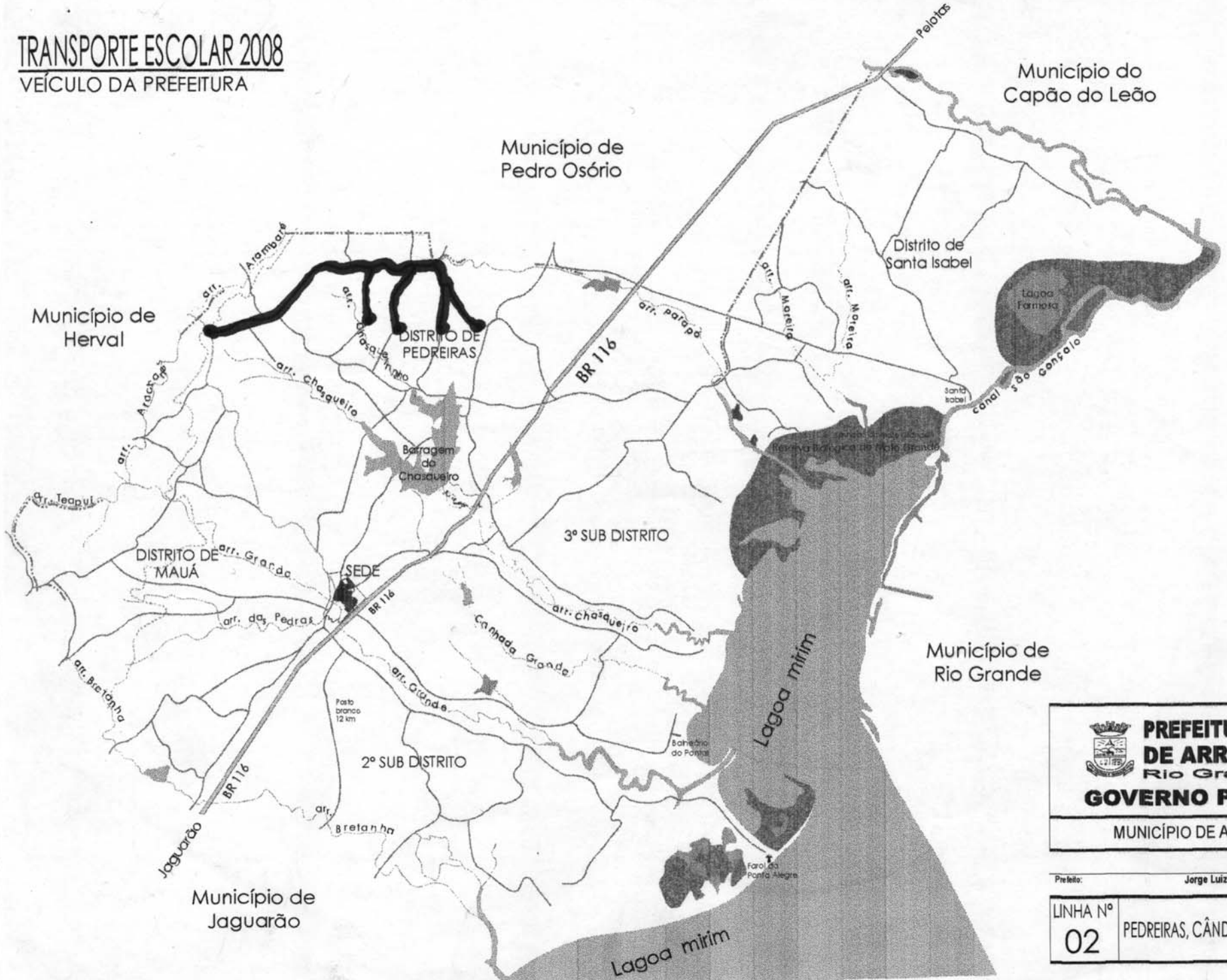
MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

Prefeito: Jorge Luiz Cardozo

LINHA Nº		Km
01	CÂNDIDA HAUBMAN	62

MAPA DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

TRANSPORTE ESCOLAR 2008
VEÍCULO DA PREFEITURA



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE
Rio Grande do Sul
GOVERNO PARA TODOS

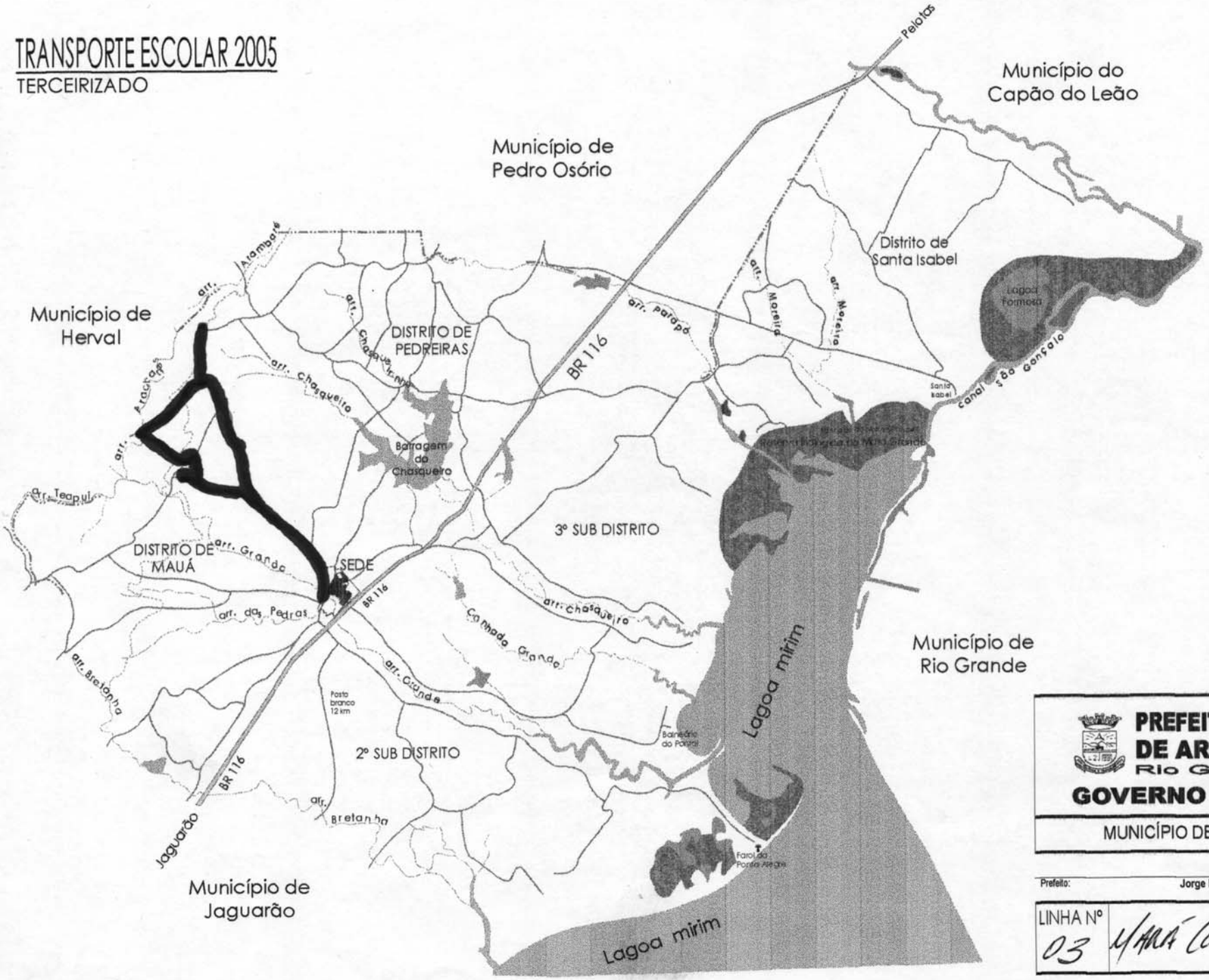
MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

Prefeito: Jorge Luiz Cardozo

LINHA Nº		Km
02	PEDREIRAS, CÂNDIDA HAUBMAN	166

MAPA DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

TRANSPORTE ESCOLAR 2005
TERCEIRIZADO



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE
Rio Grande do Sul
GOVERNO PARA TODOS

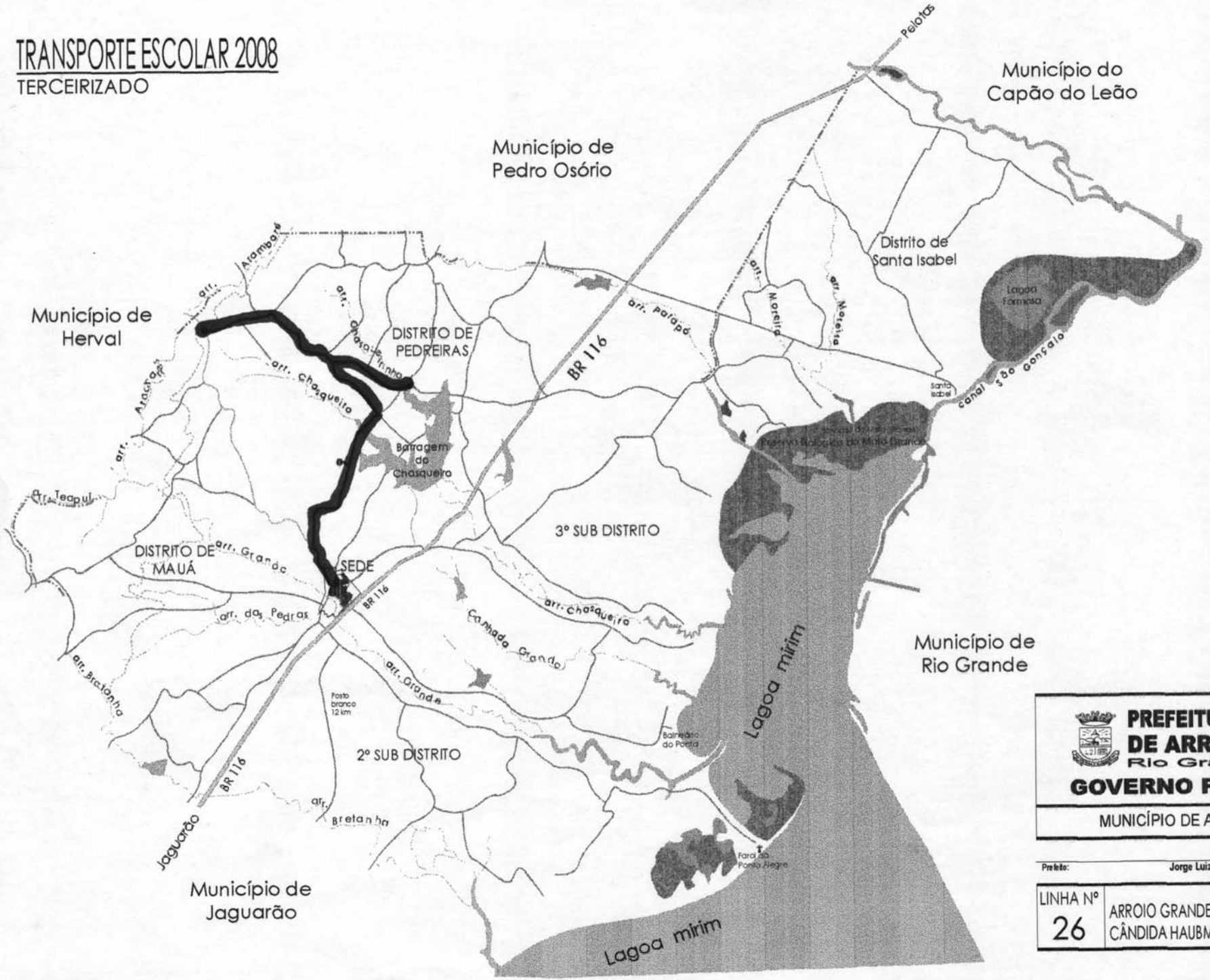
MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

Prefeito: Jorge Luiz Cardozo

LINHA Nº		Km
03	Mata Candida	111

MAPA DO MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

TRANSPORTE ESCOLAR 2008
TERCEIRIZADO



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARROIO GRANDE
Rio Grande do Sul
GOVERNO PARA TODOS

MUNICÍPIO DE ARROIO GRANDE

Prefeito: Jorge Luiz Cardozo

LINHA Nº		Km
26	ARROIO GRANDE, ASSENTAMENTO CÂNDIDA HAUBMAN	129

ANEXO H - CONHECENDO O PROJETO DA ESCOLA/2008

E. E. DE ENSINO FUNDAMENTAL CÂNDIDA SILVEIRA HAUBMAN

AIROSA GALVÃO – DISTRITO DE PEDREIRAS

e-mail: ecandidatempointegral@hotmail.com

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

CONHECENDO O PROJETO DA ESCOLA

ARROIO GRANDE - RS

2008

"Não se pode perder o sonho de uma escola do campo específica e alternativa. Pois, "se perdemos os sonhos, perder-se-á o ofício de educar e aprender"

(Arroyo, 2001).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Estado: Rio Grande do Sul

Município: Arroio Grande

Coordenadoria: 5ª Coordenadoria Regional de Educação

Escola: Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman

Diretora: Jussara Mattos Michael

Endereço: Airosa Galvão – Distrito de Pedreiras

Município: Arroio Grande – RS

Projeto: Escola em Tempo Integral

Professor responsável: Simone Ginar da Silva

Ano: 2008

Número de professores da Escola: 14

Número de funcionários: 05

SUMÁRIO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA II

1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO 1

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA 7

3. A ESCOLA E SEU ENTORNO 10

4. METODOLOGIA (PLANO) 14

5. ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL..... 16

5.1 Chegada dos alunos 16

5.2 Lanche e refeições 16

5.3 Integração Escola – Comunidade 18

5.4 Gestão democrática 19

5.5 Permanência do homem do campo 21

5. 6 Democratização dos saberes 23

6. OFICINAS DE APRENDIZAGEM DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 24

6.1 Oficina de Sustentabilidade no Campo 24

6.2 Oficina de Leitura e Produção Textual - 1º ano a 8ª série 27

6.3 Matemática Vivenciada 28

6.4 Oficina de Espaços Sociais 28

6.5 Oficina de Espanhol 29

6.6 Informática 30

6.7 Ortografia Lúdica 30

6.8 Práticas Desportivas 31

6.9 Oficinas de Aprendizagem em Grupo 32

6.9.1 Teatro e Música 32

6.9.2 Recreação 33

6.9.3 Brinquedolândia 34

6.9.4 Tradição e Folclore 34

6.9.5 Oficina de Dança 37

6.9.6 Oficina de Reaproveitamento 38

7. PROJETOS DE TRABALHO DESENVOLVIDOS NA ESCOLA 40

7.1 Educampo – Educação Sustentável no Campo 40

7.2 Economia Solidária - Escola e EMATER 41

7.3. Expointer 2007 42

7.4 Deputado por um dia - Uma Aula de Cidadania 43

7.5 Banda da Escola 44

8. PERSPECTIVAS DA ESCOLA – IMPLANTAÇÃO DE UM PÓLO AGROPECUÁRIO 45

8.1. 0bjetivos 46

8.1.2 Geral 46

8.1.2. Específicos 47

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 48

1. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

O município de Arroio Grande está situado na região da Lagoa Mirim, no extremo sul do Brasil, próximo à fronteira com o Uruguai e encontra-se a 39 metros acima do nível do mar, distando 353 Km da capital do Estado do Rio Grande Sul, Porto Alegre. Possui área de 2.518 Km², limitando-se ao norte com Capão do Leão e Pedro Osório, ao sul com Jaguarão; ao leste com a Lagoa Mirim e Rio Grande e a oeste com Herval. Quanto ao relevo, há predominância de planícies e planaltos, possuindo clima temperado. Tem uma população estimada de 20.000 habitantes (19.461 - IBGE).

A agricultura é a principal atividade econômica do município, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento do mesmo e para caracterizá-lo como um pólo de produção agrícola.

O município tem tradição na orizicultura sendo um dos principais produtores do Estado. Na inovação tecnológica, é o ponto de referência no plantio de arroz pré-germinado. Destaca-se ainda o cultivo de milho, melancia, soja, pêssego, sorgo, feijão, cebola e batata doce.

Plantação de arroz pré-germinado

A pecuária de Arroio Grande possui um dos maiores rebanhos do Estado, em contínuo aprimoramento genético, obtendo expressivo reconhecimento nas exposições ruralistas, adentrando com pujança no setor de raças leiteiras. É uma das principais atividades econômicas do município, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento das famílias que moram na zona rural e no interior do município. Os melhoramentos das cabanhas das raças de bovinos de corte e os investimentos em eqüinos crioulos têm proporcionado destaque à cidade. Há também criação de ovinos e suínos.

Gado da raça Polied-Hereford

Criação de cavalos da raça Crioula

Ovinos

Gado da raça Limousin

Nos últimos anos, a silvicultura vem se tornando uma das atividades agrícolas em expansão na região, destacando-se o plantio de eucalipto, acácia negra e mamona.

O manancial de água existente no território arroio-grandense, associado à Barragem do Chasqueiro e um futuro promissor ensejado pela lagoa Mirim, garantem o progresso de Arroio Grande e a perspectiva de novos investimentos. A piscicultura. é um dos grandes projetos da zona sul do estado e visa a produção de alevinos para o repovoamento da Lagoa Mirim.

Pesca artesanal

Açudes para a psicultura

O contexto em que está inserido o município justifica o futuro na diversificação agrícola, na pecuária, na pesca artesanal e comercial, na indústria de aproveitamento do subsolo, enfim conduzindo a novos rumos a economia do município.

Na área educacional, a rede municipal de educação conta com onze escolas municipais, oito escolas estaduais e duas escolas particulares, sendo somente uma de Ensino Médio. O município possui uma Fundação de Educação, que oferece cursos de extensão da Universidade Católica de Pelotas.

Os alunos, para fazerem cursos técnicos e ensino superior na área agropecuária, precisam deslocar-se para Pelotas, distante 80 Km da cidade.

A Terra de Mauá investe em cultura. Aliada à grande qualidade do ensino das escolas municipais, estaduais e particulares, são oferecidas à comunidade excelentes opções de entretenimento cultural como a Biblioteca Pública e o Centro Cultural Basílio Conceição. Também é conhecida por promover diversos eventos que integram toda a comunidade e região, estimulando assim o turismo por sua história, seu povo e por sua riqueza geográfica.

A cidade possui muitos atrativos naturais: o arroio que lhe dá o nome e a água de abastecimento, a Praia do Pontal, a laje de pedra, a Reserva Ecológica do Mato Grande, pontos turísticos muito visitados.

Há alguns anos, Arroio Grande conta com o GEAN – Grupo Ecológico Amantes da Natureza. Atuando tanto no interior, quanto na área urbana, o GEAN está engajado na luta pela preservação das espécies naturais.

A seguir, algumas fotografias da cidade.

O Arroio Grande

Vista aérea da cidade

Praça Central e Igreja Matriz

Praia do Pontal (Lagoa Mirim)

Barragem do Chasqueiro

Ponte Mauá (próxima a Escola)

Reserva Biológica do Mato Grande

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman está situada no município de Arroio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul, na localidade da Airosa Galvão (Distrito de Pedreiras), a 25 km da sede.

A região situa-se geograficamente na Serra do Sudeste, caracterizada por pequenas propriedades que vivem essencialmente da agricultura e da pecuária. Possui eletrificação rural, sendo servida por fonte de água natural que garante seu abastecimento.

A escola tem 58 anos de existência e está localizada numa região estratégica do município, localizando-se na zona rural, próxima dos municípios de Herval, Pedro Osório e Cerrito, sendo possível o atendimento dos jovens rurais destas localidades, que não possuem cursos na área da Agropecuária e outras modalidades direcionadas à Educação do Campo.

A escola é integrante do Projeto Escolas de Tempo Integral do Estado do Rio Grande do Sul – uma nova forma de organização dos tempos e espaços pedagógicos - atendendo a cento e sessenta e nove alunos do 1º ano a 8ª série do Ensino Fundamental, de comunidades bem diversificadas, dos distritos de Mauá, Pedreiras e os quatro assentamentos da região – filhos de pequenos proprietários rurais, de assentados, de empregados de fazendas e da sede – apresentando, assim, uma diversidade econômica, cultural e social.

Ao seu redor, a escola tem um pequeno vilarejo e nele uma sede social da Associação Comunitária Católica, que está à disposição da mesma para a utilização em ações educacionais. As opções de compra de produtos para a subsistência são reduzidas. Para tanto, os moradores costumam comprar no armazém localizado no vilarejo ou ir à

cidade com seus próprios meios de locomoção ou no ônibus da linha Arroio Grande – Herval que é oferecida diariamente.

A malha rodoviária é constituída por estradas municipais e vicinais de difícil trafegabilidade em épocas de chuva.

A área da Escola é de aproximadamente 5 Ha e o seu prédio possui oito salas de aula, uma sala de professores, biblioteca e laboratórios de ciências e informática, direção, coordenação pedagógica, secretaria, cozinha, refeitório, banheiros masculinos e femininos e um banheiro para professores.

A escola tem uma horta, um pomar - ações integrantes do Projeto de Sustentabilidade no Campo - EDUCAMPO, um dos grandes alicerces da escola.

No que se refere aos recursos audiovisuais, a escola dispõe de três aparelhos de som, três televisores, dois aparelhos de DVD, um retro-projetor, um episcópio e treze computadores.

Quanto ao corpo docente, conta com profissionais habilitados e em constante aperfeiçoamento e atualização para o desenvolvimento da proposta educacional.

O número de funcionários é suficiente para atender de maneira satisfatória os dois turnos de funcionamento da escola.

Os colegiados em funcionamento na escola são o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres, importantes para a construção coletiva do projeto político-pedagógico.

As relações da escola com a comunidade escolar processam-se através de encontros, proporcionados por reuniões sistemáticas com os alunos, professores, funcionários, setores da escola, pais para planejamento e organização das práticas pedagógicas num processo de ação-reflexão-ação, numa relação de dialogo com a comunidade local, com os movimentos sociais, num processo democrático, tornando possível a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável à população do campo viver com dignidade.

A escola participa e de projetos organizados pelas redes municipal e estadual e realiza projetos em regime de cooperação com instituições como: EMATER regional e local, Secretarias Municipais da Educação, da Saúde, da Agricultura, da Cultura, GEAN (Grupo Ecológico Amantes da Natureza – ONG) e outros.

O Projeto Político-Pedagógico tem como prioridade, a valorização do homem do campo, preservando os seus valores, como ponto de partida na busca do aprofundamento de estudos e de experiências para o aproveitamento e produção de conhecimentos, capaz de suprir as expectativas e necessidades do aluno, preparando-o para a construção do desenvolvimento sustentável.

Desta forma, propõe-se uma escola onde as crianças e jovens sintam prazer em freqüentar e estudar. Para isso, a escola constrói a sua prática voltada para a criticidade, possibilitando oportunidades para o alunado atuar cada vez mais consciente de seu agir.

A filosofia da Escola tem como fundamentos básicos:

- a gestão democratizada;
- a valorização de saberes;
- a permanência do homem no campo;
- a luta pela melhoria da qualidade de vida.

Desde 2004, a escola funciona em turno integral, considerando que o homem do campo possui, por característica, o difícil acesso às atividades sócio-culturais e que as crianças começam a trabalhar com pouca idade, apresentando dificuldades de aprendizagem e socialização, havendo, portanto, necessidade de se combater os índices de evasão e repetência. Para isso, necessitam permanecer na escola mais um período para que as deficiências sejam amenizadas e os conhecimentos ampliados.

O Projeto Escola de Tempo Integral atende a crianças e adolescentes em torno de uma proposta pedagógica que responde às necessidades básicas dos alunos, oportunizando uma educação de qualidade no turno regular, oficinas pedagógicas no turno inverso.

A essência deste programa é a permanência da criança e do adolescente na escola, assistindo-os integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando o seu aproveitamento escolar, resgatando a sua auto-estima e capacitando-os para atingir efetivamente a aprendizagem, sendo alternativa para a redução dos índices de evasão, de repetência e de distorção idade/série.

O funcionamento em turno integral tornou a escola, uma referência educacional na região sul, pela sua atuação ousada, inovadora e singular, que possibilitou a diminuição da evasão e a elevação dos índices de aprovação, contribuindo para o desenvolvimento integral do educando, resgatando a cidadania e a auto-estima, na busca permanente da liberdade, dentro da diversidade de idéias, da construção de projetos de vida, do espírito de equipe, apropriando-se de valores sólidos, para que todos se tornem sujeitos da história.

O turno integral possibilitou, também, uma maior integração da escola com as comunidades rurais tornando realidade um dos principais princípios da escola: a permanência do homem no campo.

A partir de encontros da Direção, da Coordenação Pedagógica e dos professores oficineiros com a EMATER e outras instituições, várias ações foram

planejadas, dando-se um novo enfoque ao trabalho educacional realizado pela escola, trazendo a família para qualificar-se na escola e para participar ativamente na melhoria da qualidade de vida de cada comunidade rural onde está inserida.

É edificada nos pilares estruturais da Economia Solidária – social, econômico, cultural, organizacional, ambiental e político – que a escola promove espaços educativos com os alunos e com as famílias para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo de produção e de geração de renda, de resgate da cidadania, respeitando a identidade e a memória cultural de cada comunidade para a concretização do desenvolvimento rural sustentável e autogestionário, contribuindo para a transformação da sociedade em um novo modelo de desenvolvimento, onde o ser humano recebe a verdadeira valorização.

A educação no campo tem características e necessidades próprias para o aluno do campo no seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de conhecimento em diversas áreas.

A escola considera em suas ações, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, respeitando a cultura e a identidade dos povos do campo, buscando contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, direcionando todas as atividades curriculares a um projeto de desenvolvimento rural sustentável.

3. A ESCOLA E SEU ENTORNO

Assentamento Santana

Alunos no Projeto da Escola "Vozes Rurais"

Fazenda da Votorantin (Plantio de eucaliptos)

Pequenas propriedades rurais

Comunidade Católica ao lado da escola

Produção de melancia

Plantação de girassol

Moradora ao lado da escola

Frente da Escola

Fundos da Escola

Área ao ar livre ao lado da escola

4. METODOLOGIA

A prática pedagógica ancora-se no respeito, no diálogo e na solidariedade, numa permanente relação com a comunidade e com os movimentos sociais e, a identidade da escola é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, fundamentando-se na busca incessante de princípios transformadores, apoiada na dialética do conhecimento, na interdisciplinaridade, na humanização do homem e na busca da fixação do homem do campo, contribuindo a melhoria de sua qualidade de vida.

A interdisciplinaridade é um desafio e uma busca permanente e somente com a interação e com o esforço de todos os envolvidos esta proposta avança nas práticas pedagógicas desenvolvidas, ação esta entrelaçada com o conhecimento integral do homem, visando preparar crianças e jovens para enfrentar a sociedade competitiva com uma ação voltada para as necessidades contemporâneas.

Ainda é importante ressaltar que o método de projetos é um desafio constante para os professores, enfatizando-se que o entusiasmo, a ousadia, o conhecimento são importantes, oferecendo sempre ao aluno a oportunidade de expressar e expor seu pensamento, num processo permanente de construção de conhecimentos.

Desta forma, a Escola de Tempo Integral oportuniza ao educando reforçar, recuperar e ampliar os conhecimentos necessários a sua formação, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno, resgatando a cidadania e a auto-estima, tornando-o sujeito e agente de sua história.

O horário da escola é distribuído de forma que o aluno permaneça nove horas na escola e organizado da seguinte forma: quatro horas pela manhã, três horas à tarde e duas horas para a alimentação.

A escola oferece aos alunos de 1º ano a 8ª série, no turno da tarde, oficinas de aprendizagem que visam desenvolver atividades que eduquem para a cidadania e ao mesmo tempo contribuam para ampliar habilidades, conhecimentos e melhorando o rendimento nos componentes curriculares e buscando o desenvolvimento pleno do aluno.

As Oficinas de Aprendizagem visam desenvolver atividades que eduquem para a cidadania e ao mesmo tempo contribuam para ampliar habilidades, conhecimentos e melhorar o rendimento dos componentes curriculares.

As oficinas promovem a geração de um ambiente de pesquisa, o tratamento interdisciplinar dos conteúdos, a partir de situações reais e concretas, o desenvolvimento de atitudes científicas e a percepção das implicações dos fenômenos estudados para uma transformação social.

As oficinas estão divididas em Oficinas de Aprendizagem em Grupo e Oficinas de Aprendizagem por Série.

As Oficinas de Aprendizagem em Grupo são desenvolvidas aos alunos de acordo com suas necessidades e interesses, ou seja, cada aluno fará a escolha da oficina que participará.

As oficinas de Aprendizagem por Série são desenvolvidas pelo professor titular da turma quando 1º ano a 4ª série e pelo professor com habilitação na área correspondente à oficina quando de 5ª a 8ª série.

Cabe ressaltar que as oficinas visam um trabalho em que a produção, a criatividade e o raciocínio sejam desenvolvidos e valorizados, necessitando desta forma de uma metodologia variada, lúdica, criativa, concreta, associando o prazer à construção do conhecimento.

Todo o trabalho desenvolvido na escola tem como principal alicerce, a melhoria da qualidade de vida do homem do e no campo.

5. FUNCIONAMENTO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

5.1 Chegada dos alunos à escola

Chegada do ônibus

5.2 Lanche e refeições

Lanche da Manhã

Lanche da tarde

Almoço

5.3 Integração Escola – Comunidade

Encontro de jovens da escola com médico local sobre o tema "O Adolescente Hoje."

Atendimento Odontológico aos alunos na Escola

(Unidade Médico Odontológica da Secretaria Municipal da Saúde)

Procissão de Corpus Cristh na cidade -

Confecção de Tapetes pelos alunos, professores e pais

Dia das Mães

Festa Junina

Pais e comunidade em festas promovidas pela escola

EMATER Regional e Coordenadora Pedagógica Regional do Tempo Integral na Festa das Mães

Prefeito municipal, vice-prefeita e pai da comunidade Mauá numa festa de integração das comunidades na escola

5.4 Gestão democrática

Conselho Escolar

Encontro de pais na escola

CPM da escola

Reunião de professores

Encontro de Funcionários

A voz dos alunos

5.5. Permanência do homem do campo

Plantio na estufa (produtos da região)

Professora Rosa Lucas – UFPel – Trabalho com as famílias da escola

Produção de embalagens

Assessoria da EMATER

Produção de Mudas

5.6 Democratização dos saberes

Jardim ornamental – Uma construção coletiva

Aula de vida prática – ações interdisciplinares

Alfabetização contextualizada ao meio

“Construção do Alfabeto Rural”

6. Oficinas de Aprendizagem do Projeto Escola de Tempo Integral

6.1. Sustentabilidade no Campo

Alunos na horta da escola

Transplante de mudas de hortaliças (couve e alface)

Curso sobre Manqueira Ovina

Jardim Medicinal

Resgate e preservação da cultura local

Horta da Escola

Coleta Seletiva do Lixo na Escola

Coleta da Marcela nos arredores da Escola

(Secagem de ervas medicinais)

Trilha Ecológica

Estudo da paisagem

Teatro sobre ecologia

6.2 Leitura e Produção Textual - 1º ano a 8ª série

Produção de cartões de Natal

Elaboração de poesias

Trabalho com jornal local na sala de aula

(Pais e comunidade têm acesso ao jornal através da escola)

Projeto "Cartas na Mão, Amigos no Coração"

Pedagogia Freinet na Escola

6.3.Matemática Vivenciada

Jogos e desafios matemáticos

Trabalhando com receitas – Sistema de medidas

6.4 Espaços Sociais

Leitura e compreensão da realidade

Maquetes de pontos da localidade

Entrevistas com a comunidade

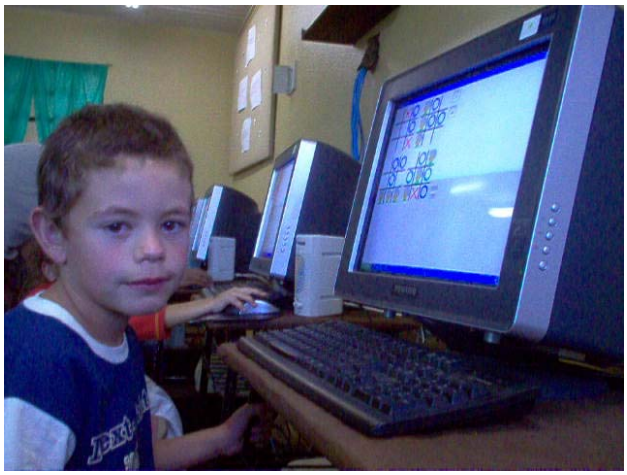
“Projeto conhecendo nosso Chão”

6.5 Espanhol

Teatro para compreensão da língua estrangeira

Elaboração de cartões

6.6 Informática



Inclusão digital no campo

6.7 Ortografia Lúdica

Estudo de Expressões e Curiosidades da localidade

Gincana da Ortografia

6.8 Práticas Desportivas

Aula de Ginástica

Jogos ao ar livre

Jogos de Integração

6.9 Oficinas de Aprendizagem em Grupo

6.9.1Teatro e Música

Peça: A Herdeira das Bruxas

Peça: Casamento no Campo

Apresentação do Coral da Escola na Festa da Comunidade

6.9.2 Recreação

O lúdico na aprendizagem

Corrida do saco – Brincadeira da localidade

6.9.3 Brinquedolândia

Construção de brinquedos com sucata

Fantoches para dramatização da Borboleta, de Vinícius de Moraes

6.9.4 Tradição e Folclore – Valorização da Cultura Gaúcha

Apresentação da invernada em Festa na escola

Apresentação de grupo de canto no CTG da cidade

Apresentação de poesia na Semana Farroupilha do Município

Oficina de brinquedos – Participação de mães da comunidade

Oficina de bonecas de forquilha

Oficina de Causos Gauchescos

“Vaca Parada” Brincadeira da comunidade

6.9.5 Oficina de Dança

Apresentação do Grupo de Dança em Festa da Escola

Construção de coreografias

Atividades de relaxamento e expressão corporal

6.9.6 Oficina de Reaproveitamento

Receita de Bolo com Cascas

Pintura em lascas de madeira

Enfeites de Natal confeccionados com sobras de material

Confecção de embalagens para acondicionar conservas e doces produzidos na escola

Produção de Conservas

Pintura e tecido – guardanapos e toalhas

Trabalho com cana – Material da localidade

7. Projetos de Trabalho desenvolvidos na Escola

7.1 Educampo – Educação Sustentável no campo

Avicultura

Ovinocultura

Olericultura

7.2 Economia Solidária - Escola e EMATER

Curso de Agroindústria Caseira

Curso de Manejo com Ovinos

Curso de Artesanato em palha de Milho

Palestra para a comunidade sobre Armazenamento e Secagem de Milho

7.3. Expointer 2007

Escola representa a região sul na Expointer com a apresentação de Projetos de Desenvolvimento Rural Sustentável

Exposição de Produtos da escola em Esteio – RS

7.4 Deputado por um dia - Uma Aula de Cidadania

Sigla do Partido dos Alunos do Campo

Alunos da Escola na Assembléia Legislativa do RS

Alunos na Assembléia Legislativa

(Apresentação do Projeto Hortas Comunitárias)

7.5 Banda da Escola

Apresentação da Banda no centro da cidade

Desfile na Semana da Pátria do Município

8. PERSPECTIVAS DA ESCOLA – IMPLANTAÇÃO DE UM PÓLO AGROPECUÁRIO

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Escola de Tempo Integral persegue a grande meta da implantação de um Pólo Agropecuário no Município de Arroio Grande, estado do Rio Grande do Sul, ofertando Cursos de Capacitação aos jovens e às comunidades locais onde está inserida a Escola considerando que:

- A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social, que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade, através de práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um projeto de Desenvolvimento Popular Nacional;
- A escola, ao assumir a sua caminhada do povo do campo, auxilia a compreender os processos educativos que aconteçam fora dela e contribui para a inserção de educadores/educadoras e educandos/educandas na transformação da sociedade, propondo e vivendo novos valores culturais;
- A Educação do Campo deve dar atenção especial às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, percebendo os processos de interação e transformação, valorizando, assim, as culturas do campo;
- A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo à Educação Básica, ampla e de qualidade, sendo a escola, o espaço que a comunidade deve exigir, lutar e gerir as políticas educacionais;
- A escola necessita construir uma proposta de Educação Básica do Campo, respeitando a cultura e a identidade dos povos do campo, reorganizando seus tempos e espaços;
- A escola deve implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo, envolvendo as comunidades nesse processo;
- A escola deve estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e as causas do campo, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos um Projeto de Educação Básica de Qualidade do Campo;
- A localização geográfica da Escola viabiliza a implantação de um Pólo Agropecuário para atender os municípios de Arroio Grande, Herval, Pedro Osório e Cerrito, pela proximidade destes à escola, com estradas em boas

condições de trafegabilidade, o que possibilitaria uma assistir uma grande parcela de comunidades rurais da região, possuidora de muitos assentamentos, pequenas propriedades rurais e de empregados de fazendas;

- A implantação de um Pólo Agropecuário possibilitaria a capacitação dos jovens rurais e suas famílias, melhorando, através da educação, a melhoria da qualidade de vida no campo;
- Os Municípios a serem contemplados com o Pólo Agropecuário têm sua economia alicerçada no setor primário – agricultura, pecuária, silvicultura, atividade em expansão na região devido a instalação, em breve, de uma fábrica de celulose na região;
- A comunidade que a escola atende atualmente tem este estabelecimento de ensino como uma referência educacional, capaz de implantar ações para que a população do campo tenha uma vida cidadã.
- A Prefeitura Municipal de Arroio Grande é parceira em todas as ações educacionais que a escola desenvolve e acredita na viabilidade de transformação da escola em um Pólo Agropecuário para o Município e região.

A partir do exposto, urge a necessidade da implantação de um Pólo Agropecuário na Escola, pois a mesma assiste localidades pluri-culturais - localização geográfica , congrega os Municípios de Herval, que tem por característica principal ser hoje uma região de vários assentamentos, de Pedro Osório e de Cerrito, que também possuem assentamentos e pequenas propriedades rurais, não tendo nenhum deles, uma instituição educacional que contemple as expectativas do povo do campo.

É iminente desenvolver ações educacionais para trabalhar a Educação Básica do Campo vinculada a um Projeto Popular para o país, que inclui, necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todos tenham acesso à educação.

8.1 Objetivos da Implantação do Pólo

8.1.1 Geral

- Implantar um Pólo Agropecuário na Escola Estadual de Fundamental Cândida Silveira Haubman, no município de Arroio Grande – Estado do Rio Grande do Sul – qualificando para o trabalho e a cidadania,

formando sujeitos individuais no seu pensar e coletivos, na busca da melhoria da qualidade de vida dos povos do campo.

8.1.2. Específicos

- Construir uma proposta de Educação Básica do Campo, respeitando a cultura e a identidade dos povos do campo, valorizando suas culturas;
- Contribuir para a inserção de educadores/educadoras e educandos/educandas na transformação da sociedade, propondo e vivendo novos valores culturais;
- Resgatar o direito dos povos do campo à Educação Básica, ampla e de qualidade;
- Implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo, envolvendo as comunidades nesse processo;
- Oportunizar a educação permanente e a requalificação, atendendo novos paradigmas que estabelecem a necessidade e a capacidade de mobilidade no mundo do trabalho principalmente na agricultura, na pecuária e na agropecuária;
- Integrar educação e trabalho oportunizando o desenvolvimento das condições para a vida produtiva moderna;
- Fortalecer a pequena propriedade familiar;
- Difundir novas tecnologias;
- Formar profissionais com habilidades e competências técnicas e científicas, e de uma capacidade de relacionamento humano, que o habilite a atuar conscientemente no setor primário,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANAIS DO 2º ENCONTRO ESTADUAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS (2001) – Ano I. v.1. Porto Alegre

ARROYO, M. G. (2001) – Ofício de Mestre – Imagens e Auto-imagens. Editora Vozes. Petrópolis

BRANDÃO, C. R. (1985) – O que é Educação. Coleção Primeiros Passos. Editora Brasiliense. São Paulo

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf. Acesso em 04 março 2008

FARIA. M. A., JÚNIOR, Z. J. (2002) - Para Ler e Fazer o Jornal na Sala de Aula. Editora Contexto. São Paulo

FERRAÇO, C. E. (2006) - Possibilidades para Entender o Currículo Escolar. Pátio – Revista Pedagógica. Ano X nº.37. Disponível em: http://www.revistapatio.com.br/numeros_anteriores_conteudo.aspx?id=451. Acesso em: 04 março 2008

FREIRE, P (1996) -. Pedagogia da Autonomia. Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE. J. B. (1997). - Educação de Corpo Inteiro. Teoria e Prática da Educação Física. Editora Scipione. São Paulo

GADOTTI, M. (2004) – História das Idéias Pedagógicas. 8ª ed. Editora Ática. São Paulo

HOFFMAN, J. M. L. (2001) - Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade. Editora Mediação. Porto Alegre

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/pcn/pcn.html Acesso em 17 março 2008

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (EDIÇÃO SIMPLIFICADA) – Revista Nova Escola On-line. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?PCNs/pcn_indice. Acesso em 17 março 2008

SMOLE, K. S. (2004) - A Aprendizagem de Alunos e Professores sobre a Magia de Resolver Problemas. Pátio – Revista Pedagógica. Ano VIII nº.29. Artmed Editora S.A. São Paulo

SANTOMÉ, J. T. (1998) - Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado Editora Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre

SANTOS, S. M. P. (org.) (1997) - Brinquedoteca, O Lúdico em Diferentes Contextos. 7ª ed. Vozes. Rio de Janeiro

VASCONCELLOS, C. S. (2004) – Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico: Elementos Metodológicos para Elaboração e Realização. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad v.1. 12ª ed. Libertad Editora. São Paulo

ANEXO H - CONHECENDO O PROJETO DA ESCOLA/2008