

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**LUGAR, SABER SOCIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO:
O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA - DISTRITO DE SÃO VALENTIM,
SANTA MARIA, RS.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Edinara Alves de Moura

Santa Maria, RS, Brasil.

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**LUGAR, SABER SOCIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO:
O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA - DISTRITO DE SÃO VALENTIM,
SANTA MARIA, RS.**

por

Edinara Alves de Moura

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Sociedade e Meio Ambiente, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de

Mestre em Geografia

Orientadora: Profa Carmen Rejane Flores Wizniewski

Santa Maria, RS, Brasil.

2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Naturais e Exatas
Programa de Pós-Graduação em Geografia

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**LUGAR, SABER SOCIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO:
O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA - DISTRITO DE SÃO VALENTIM,
SANTA MARIA, RS.**

Elaborada por
Edinara Alves de Moura

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Geografia

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profa Dra Carmen Rejane Flores Wizniewisk
(Presidente/Orientador)

Profa Dra Rosa Elane Antória Lucas
(Membro - UFPEL)

Prof. Dr. César De David
(Membro - UFSM)

Santa Maria, 14 de dezembro de 2009.

**“O Nascimento do Pensamento é igual
ao nascimento de uma criança; tudo começa
com um ato de amor. Uma semente há de ser
depositada no ventre vazio.**

**E a semente do pensamento é o sonho.
Por isso os educadores, antes de serem
Especialistas em ferramentas do saber,
deveriam ser especialistas em amor:
intérpretes de sonhos.”**

(Rubem Alves)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas manifestações de vida, confiança, força e fé, que possibilitaram a concretização deste trabalho.

Aos meus amores Paulo Ricardo e João Pedro, de quem subtraí muitos momentos para realização deste trabalho, pelo incentivo, compreensão, paciência e principalmente amor incondicional, obrigada.

À Universidade Federal de Santa Maria, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, que oportunizaram essa importante qualificação.

À Professora Dra Carmen Rejane Flores Wizniewsky, sem palavras para agradecer os ensinamentos, o carinho, dedicação e os votos de confiança em mim depositados, que Deus ilumine sempre os seus caminhos, obrigada.

Aos amigos e colegas de trabalho pelo incentivo, compreensão e apoio, agradeço de coração por tudo.

À direção, professores, funcionários, alunos, pais e à comunidade local da Escola Municipal José Paim de Oliveira, pelo auxílio e importante contribuição para a realização desta pesquisa.

Aos colegas, professores e amigos do curso de mestrado, os quais compartilharam conhecimentos, alegrias, frustrações, medos que nos fizeram crescer, obrigada por esse convívio fraterno, que serão lembrados com muito carinho.

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

RESUMO

LUGAR, SABER SOCIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO: O CASO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA, DISTRITO DE SÃO VALENTIM, SANTA MARIA, RS.

O presente estudo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a educação do campo, no contexto do lugar, dando ênfase aos saberes sociais presentes na comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, no Distrito de São Valentim, no município de Santa Maria, RS. A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa, onde houve o emprego do método dialético para investigar a importância da escola do campo no contexto do lugar; reconhecer os saberes sociais da comunidade escolar pesquisada, destacando sua importância na constituição da cultura do lugar; apreender os saberes sociais que fundamentam a prática pedagógica do educador da escola do campo, fazendo uma relação com a formação inicial e permanente do professor. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar, que os educadores das escolas rurais poderão compor suas práticas educativas, de forma a respeitar e apreender sobre os saberes sociais das comunidades envolvidas. Ao vivenciarmos a escola em estudo, no seu cotidiano pedagógico, pôde-se verificar que, como demonstra seu Projeto Político Pedagógico (PPP), ainda hoje esta segue os princípios pedagógicos do Projeto de Escola-Núcleo. Verificou-se que, teoricamente, há a preocupação com os saberes do campo, de caracterizar a escola como “do campo” e não apenas “no campo”, assim também demonstradas em seu PPP, no entanto, há o desafio de transformar esses saberes em integrantes do currículo da escola. A prática pedagógica vivenciada no seio da escola valoriza os saberes sociais através de eventos (cavalgada, festas, desfiles, entre outros), o resgate histórico, como o realizado sobre os Carreiros, (2002 e 2004). Entretanto, as escolas do campo do município de Santa Maria estão geograficamente no campo, mas em sua prática cotidiana, como conteúdos, calendário, enfim o currículo escolar é o mesmo de uma escola urbana. Neste contexto, constatou-se que há a necessidade de um aprofundamento e estudo para a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Este pressuposto não foi confirmado na escola em estudo, pois mesmo com os esforços demonstrados pelos professores e equipe diretiva, não se percebe uma verdadeira identidade com o campo. Portanto, no momento em que a escola passar a seguir as Diretrizes por uma educação do campo, esta passará a cumprir o seu papel social, que é o de promover a melhoria das condições de vida no campo, respeitando a especificidade do lugar, sua cultura e saberes, formando sujeitos conscientes de sua responsabilidade no desenvolvimento de sua comunidade rural.

Palavras-chave: Lugar - Saber Social - Educação do Campo.

ABSTRACT

PLACE, SOCIAL KNOWLEDGE AND EDUCATION IN THE RURAL SPACE: THE CASE OF THE MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA, IN THE DISTRICT OF SÃO VALENTIM, SANTA MARIA, RS.

The present study has as objective to do a reflection about the education in the rural space, in the context of the place, giving emphasis to the social knowledge, present in the school's community of the Municipal Elementary School José Paim of Oliveira, in the District São Valentim, part of the city Santa Maria, RS. The present research had a qualitative approach, where there was the employment of the Dialectic method to investigate the importance of the rural school in the context of place; to recognize the social knowledge of the community from the school in study, pointing out its importance in the constitution of the culture in that place; to learn the social knowledge that give basis to the rural teacher's pedagogic practice, making a relationship with the teacher's initial and permanent formation. It is through the understanding and of the knowledge of the place, that the educators of the schools can compose their educational practices, in a way to respect and to learn from the involved communities. As we experience the school in study, in its pedagogic routine, it could be verified that as it demonstrates its Pedagogic Political Project (PPP), still today, it follows the pedagogic beginnings of the Project of School-Nucleus. It was verified that, theoretically there is the concern with the rural common knowledge, of characterizing the school as "of the countryside" and not just "in the countryside", as demonstrated in its PPP, however, there is the challenge of transforming this knowledge in a member of the curriculum of the school. The pedagogic practice experienced in the school values the social knowledge, through events (horseback ridings, parties, parades, among others), historical rescue, as the one made on the Coachmen, (2002 and 2004). However, the rural schools in the city of Santa Maria are geographically in the countryside, but in their daily practice, contents, calendar, etc., the school's curriculum is the same of an urban school. In this context, it was verified there is the need of further study for the implantation of the Operational Guidelines for Basic Education of the Rural Schools. This presupposition was not confirmed at the school in study, because even with the efforts demonstrated by the teachers and directing team, it is not noticed a true identity with the rural space. Therefore, from the moment the school starts to follow the Guidelines for a rural education, it will start to fulfill its social role, the role of promoting the improvement of the life conditions in the field, respecting the specificity of the place, its culture, knowledge, forming people conscious of their responsibility in the rural community's development.

keyword: Place - Social Knowledge - Rural Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Rurais no Município de Santa Maria.....	87
Quadro 2 - Relação de Matrícula/Ano na Escola em 2009.....	92
Quadro 3 - Saberes importantes a serem trabalhados na escola do campo.....	122
Quadro 4 - Sujeitos sociais formados pela escola.....	123

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Localização do Município de Santa Maria no Estado do Rio Grande do Sul.....	84
Ilustração 2 - Município de Santa Maria com os distritos.....	85
Ilustração 3 - Distrito de São Valentim – Localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira.....	86
Ilustração 4 - Vista Panorâmica da Escola José Paim de Oliveira.....	88
Ilustração 5 - Imagem do Google Earth mostrando a EMEF José Paim de Oliveira.	90
Ilustração 6 - Formação dos professores da escola.....	93
Ilustração 7– Cavalgada de Integração dos Distritos.....	98
Ilustração 8 - O Dia da Família na Escola.....	99
Ilustração 9 – Festa Junina na Escola.....	99
Ilustração 10 – Almoço dos alunos dos Anos Finais no Refeitório da escola.....	108
Ilustração 11 – Praça de Brinquedos e Galpão e o Laboratório de Informática	108
Ilustração 12 – Horta Escolar	109
Ilustração 13 - Estuda na escola desde que ano.....	117
Ilustração 14 – Organização dos diversos setores da escola.....	118
Ilustração 15 - Continuidade dos estudos ao final do ensino fundamental.....	118
Ilustração 16 - Continuar a vida no campo.....	119
Ilustração 17 - Futuras profissões dos alunos.....	120
Ilustração 18- Conhecem o lugar em que a escola está inserida.....	122
Ilustração 19 - Principais dificuldades.....	123
Ilustração 20 - Mudanças na escola para atender melhor a comunidade.....	124
Ilustração 21 - Como se sente estudando na escola do campo.....	124
Ilustração 22 - Atividades de Investigação com os alunos do 9º Ano.....	125

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Roteiro/entrevista com representante da Secretaria de Educação.....	139
ANEXO B - Roteiro/ entrevista com o(s) pais e representantes da comunidade escolar.....	140
ANEXO C - Roteiro/entrevista com o(s) professor(es).....	141
ANEXO D - Roteiro/entrevista com o(s) alunos.....	142
ANEXO E - Roteiro/entrevista com equipe diretiva.....	143
ANEXO F - Projeto Político Pedagógico.....	144
ANEXO G - Calendário Escolar / 2009.....	164
ANEXO H - Planos de Estudos.....	167

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O LUGAR, SEUS SUJEITOS E SABERES.....	17
1.1 O Lugar e seus significados.....	17
1.2 Os sujeitos e seus Saberes na Escola do Campo.....	23
2 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO RURAL	32
2.1 As Relações Cidade-Campo.....	40
3 A ESCOLA NO/DO CAMPO.....	46
3.1 O Projeto Político Pedagógico: seu papel na Escola do Campo.....	49
3.2 A gênese da Legislação Educacional para o Contexto Rural.....	54
3.2 A Educação Rural/ do Campo no Município de Santa Maria, RS.....	72
4 METODOLOGIA.....	78
4.1 Problemática e justificativa.....	78
4.2 Método.....	79
4.2.1 Procedimentos Metodológicos.....	80
5 O ESTUDO DE CASO: A ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA	83
5.1 Localização da área de estudo.....	83
5.2 A Escola no contexto histórico do lugar.....	87
.....	88
5.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira.....	91
5.2.1 A Escola e seu Projeto Político Pedagógico.....	93
5.3.2 A Escola na perspectiva do poder público.....	109
5.3.3 A Escola na perspectiva dos educandos.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

A educação deve procurar os seus paradigmas na própria sociedade sem, entretanto, perder de vista a sua dimensão dialética, o seu papel de geradora de idéias, criadora de valores, investigadora de conhecimentos e realizadora de idéias. (GRINSPUN: 1994, p. 219)

Os paradigmas da educação, ao serem revistos, buscam atualizar e ressignificar conceitos, valores e ideais, em uma sociedade que se encontra em constante transformação, objetivando a valorização e dignificação do ser humano. Assim, a educação é missão permanente, pois está em estreita comunhão com a sociedade. O momento atual é caracterizado por grandes transformações no cenário mundial. Os avanços da sociedade contemporânea globalizada se percebem no cotidiano e, como destaca Santos (1994) a globalização afeta o modo de viver das pessoas, considerando que essa globalização ocorre através delas, ou seja, suas inter-relações com o mundo.

No cenário atual o mundo caracteriza-se por constantes mudanças tecnológicas em todas as áreas, e, cada vez mais, estas mudanças atuam sobre os lugares, tanto na cidade como no campo. Na medida em que as transformações levadas a cabo pela modernização das estruturas ligadas ao capitalismo globalizam os espaços homogeneizando-os, também acentuam características mais próximas da realidade social, ou seja, recriam o lugar.

Essa realidade é percebida no espaço rural, e nesta perspectiva, se inserem os sujeitos do campo, como o agricultor familiar, que não consegue acompanhar a evolução tecnológica que a globalização lhe confere. Como resultado, muitos desses agricultores acabam por abandonar o campo e buscam a cidade pensando ser essa a alternativa mais viável para o futuro. É importante que se diga, que neste processo, a escola não teve grande importância, e muitas vezes, estimulou o sentimento de que o campo é atrasado, e que somente as pessoas que moram na cidade podem usufruir das comodidades e do conforto proporcionado pela evolução do processo urbano. Portanto, a realidade vivida pelo homem do campo, seus saberes, não são valorizados na comunidade rural, como não o são na escola que educa esses sujeitos.

Assim, a educação no espaço rural, muitas vezes prioriza uma educação com saberes e práticas urbanas, em detrimento do estudo do lugar, de seus sujeitos e seus saberes sociais. Dessa forma, o educando do campo tem dificuldades de compreender e valorizar a realidade do lugar onde vive, preservar os saberes tradicionais, sua própria história e suas relações e experiências no espaço vivido.

A educação deve buscar o fortalecimento da identidade do homem e do meio rural, partindo da preservação de seus valores e de sua cultura. Porém, esse resgate ético e cultural deve ocorrer à luz de novos conceitos provenientes do avanço técnico-científico, e das novas necessidades, que assinalam o mundo contemporâneo e que, direta ou indiretamente, modificam o meio físico e cultural. A escola do meio rural se converte em lugar de ensino, de difusão de conhecimentos, instrumento de acesso das camadas populares ao saber, aos processos de emancipação e de autonomia, cumprindo função não só de transmissão de conhecimentos. (KOLLING, 1999)

Os problemas da educação no meio rural, hoje, começam pela própria escassez de dados e análises sobre o tema, o que identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais como pelos estudiosos, pesquisadores. Mas uma simples observação da realidade, combinada com algumas observações disponíveis permite perceber vários problemas preocupantes. Propõe-se uma escola do campo, comprometida em ter um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura de quem vive e trabalha no campo. (KOLLING, 1999)

Nos últimos anos, muito se tem discutido a educação no/do campo, para que esta deixe de ser cópia da escola urbana, pertencendo apenas geograficamente ao campo. O lugar, seus sujeitos e saberes sociais, não fazem parte do currículo trabalhado na escola, pois os saberes científicos e a realidade urbana é que são priorizados no currículo escolar. Os professores da escola do campo são professores urbanos, em sua maioria, com formação urbana.

Desta forma, e para uma melhor compreensão do problema, parte-se para análise de uma importante categoria espacial: o lugar. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar, que os educadores das escolas rurais poderão compor suas práticas educativas, de forma a respeitar e apreender sobre os saberes sociais das comunidades envolvidas. Com base nesses fundamentos e para viabilizar o estudo, procura-se observar os seguintes objetivos específicos: caracterizar a

realidade da educação do campo, descrevendo as políticas públicas educacionais a ela relacionadas; fazer uma reflexão sobre a importância da escola do campo no contexto do lugar; reconhecer os saberes sociais da comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, destacando sua importância na constituição da cultura do lugar; apreender os saberes sociais que fundamentam a prática pedagógica do professor da escola do campo, no contexto do lugar fazendo uma relação com a formação inicial e permanente do professor.

O professor, ao assumir o seu papel de educador rural, sem dúvida enfrentará muitos desafios, entre eles a falta de formação técnica e pedagógica, os conteúdos a serem desenvolvidos, e as diferenças culturais e potenciais entre os educando. Desse modo, o professor deve conhecer o contexto escolar em que está inserido, buscar uma unidade de ação sem esquecer a pluralidade sociocultural que tem em sala de aula. Vislumbra-se assim, um novo olhar nas práticas pedagógicas alusivas ao ensino na escola do campo.

Torna-se importante salientar que, segundo Tardif (2002),

É necessário especificar também que atribuímos à noção de 'saber' um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser. (TARDIF, 2002, p.60).

Desta forma, a escola, em especial a do campo, não deve exclusivamente transmitir conhecimentos, mas também se ocupar da formação integral de seus educandos, onde o conhecer e o intervir no real se encontrem, e que priorize a troca de saberes, tendo presente as relações e produções criadas pelo homem em sociedade ao longo da história.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral fazer uma reflexão sobre a educação do campo no contexto do lugar, dando ênfase aos saberes sociais da comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, localizada no distrito de São Valentim, no município de Santa Maria, RS. De forma mais específica como objetivos específicos: caracterizar a realidade da educação do campo, descrevendo as políticas públicas educacionais a ela relacionadas; fazer uma reflexão sobre a importância da escola do campo no contexto do lugar; reconhecer os saberes sociais da comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, destacando sua importância na constituição da cultura do lugar; e apreender os saberes sociais que fundamentam a

prática pedagógica do professor da escola do campo, no contexto do lugar fazendo uma relação com a formação inicial e permanente do professor.

Desta forma, para atingir os objetivos propostos optou-se como estudo de caso a Escola-Núcleo José Paim de Oliveira, deste modo, partiu-se do conhecimento do lugar e dos sujeitos que aí habitam, sua cultura, história, saberes, sonhos, necessidades.

Justifica-se a escolha desta escola, pela caminhada que apresenta na educação do Campo do Município de Santa Maria, a qual, em 1993, passa a ser escola-núcleo, agregando outras escolas, com professores urbanos e rurais nos diversos componentes curriculares, ampliando gradativamente as séries. Atualmente oferece o Ensino Fundamental de Nove anos, atendendo alunos a partir de 06 anos. É a única escola municipal de Santa Maria a oferecer em sua base curricular a disciplina de Técnicas Agrícolas, possuindo assim um profissional especializado para buscar a aproximação dos saberes sociais, em especial ao trabalho com a terra, aos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas.

O presente trabalho traz o estudo de caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, e o mesmo está estruturado em cinco capítulos, descritos a seguir:

O primeiro capítulo, intitulado **O Lugar, seus Sujeitos e Saberes**, traz as reflexões acerca do conceito de lugar como categoria de análise, os sujeitos do campo e a valorização dos saberes sociais;

O segundo capítulo, com o título **As Novas Configurações do Rural**, faz menção às transformações ocorridas no espaço rural, principalmente relacionadas às questões socioeconômicas, às mudanças de funcionalidade do rural e a sua relação com o urbano, os reflexos dos avanços tecnológicos no campo;

O terceiro capítulo, busca situar a **Escola no/do Campo**, realizando uma reflexão acerca das políticas públicas que norteiam a Educação rural, no decorrer da história da Educação Nacional em nosso País até o advento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica no Campo em 2001.

O quarto capítulo trata da **Metodologia**, este mostra o caminho seguido por este trabalho, com os objetivos, justificativa, problemática e localização da área em estudo, bem como o desenvolvimento do mesmo, expondo as categorias de análise e os procedimentos metodológicos utilizados.

O quinto capítulo consiste no **estudo de caso**, objeto de estudo desta pesquisa, Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, localizada na localidade de Alto das Palmeiras, Distrito de São Valentim, no município de Santa Maria, RS.

Assim, para a investigação foi utilizado o método dialético, que permite contextualizar as diferentes proporções da realidade administrativo-pedagógica da comunidade escolar, sujeito da pesquisa, bem como a relação com os saberes sociais desta comunidade, presente no contexto do lugar, permeando, desse modo, uma interação entre o contexto, a prática e a teoria.

1 O LUGAR, SEUS SUJEITOS E SABERES

Como forma de compreender a escola do campo, seus sujeitos e saberes, optou-se pela categoria *lugar*. Neste capítulo pretende-se aprofundar algumas considerações teóricas relacionadas ao *lugar*, aos sujeitos que constroem suas experiências de vida neste espaço respectivo, bem como os saberes que são o resultado desta vivência.

1.1 O Lugar e seus significados

Como destaca Gonçalves (2007): para fazer uma reflexão sobre as mudanças do mundo, a partir da leitura geográfica do espaço, faz-se necessário um arcabouço teórico que fundamente a análise. Para isso, categorias analíticas geográficas (como, por exemplo, território, região, lugar e paisagem) são utilizadas como meios para entender seu objeto de estudo; no caso do presente trabalho, é o lugar a categoria geográfica elegida como meio para se entender o espaço geográfico em questão.

Devido à polissemia do termo, têm-se várias definições para o conceito de *lugar*. Se analisado do ponto de vista natural, o espaço pode ser considerado um *lugar*, ou seja, uma posição da face da Terra identificada por características próprias edafológicas, geomorfológicas, climatológicas, etc., que reúne atributos, os quais constituem fatores para o estabelecimento humano. Dessa forma pode-se dizer que o *lugar* é produzido de acordo com os modos de produção utilizados pelo homem ao longo da sua história.

O *lugar*, mais do que um conceito “é considerado dentro da ciência geográfica uma categoria analítica sustentada por todo um campo de teorizações e investigações que a julgam imprescindível dentro de um arcabouço teórico e metodológico para entendimento do espaço.” (GONÇALVES, 2007, p.522)

As categorias “são generalizações capazes de atravessar os períodos, enquanto que os conceitos são a somatória da categoria e a história do presente, envelhecendo, portanto, mais rapidamente que elas (...)” como esclarece SILVEIRA (2003, p.410, apud GONÇALVES, 2007, p.522).

É relevante destacar que ao revisar a literatura geográfica percebe-se a dificuldade para a ciência geográfica em trabalhar com estes conceitos, pois ao longo do tempo apresentam diversas interpretações nos mais variados campos do conhecimento, além de fazerem parte do senso comum, sendo muitas vezes utilizado de forma inadequada. Como explana Leite em seus estudos “uma das mais antigas definições de lugar, foi apresentada por Aristóteles, em sua obra intitulada “Física”, considerando o lugar como limite que circunda o corpo. Mais tarde, René Descartes afirma que além de delimitar o corpo, o lugar deveria ser também definido em relação à posição de outros corpos”. (LEITE, 1998, p.9).

O *lugar*, na Geografia Clássica no início do século XX, como afirma Gonçalves (2007), era o estudo e a confecção de mapas, um dos principais fundamentos da disciplina. La Blache, em 1913, ao descrever sobre as características próprias da Geografia, afirma que “a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens”, perdurando a definição de lugar como “área” por cerca de cinquenta anos nas produções geográficas. (GONÇALVES, 2007, p. 525).

Carlos (1996) ao tratar sobre a evolução do conceito de *lugar* na ciência geográfica afirma que “o lugar enquanto noção geográfica transforma-se e ganha hoje novos enfoques, pois o lugar ganhou conteúdo diverso”. (CARLOS, 1996, p.31)

Na atualidade, como enfatiza Gonçalves (2007), as discussões teórico-metodológicas sobre o *lugar* nas ciências, ocorrem em diferentes perspectivas, em destaque as correntes humanistas, crítica e pós-crítica, tendo em comum o objetivo de superar a ideia do *lugar* como simples localização espacial absoluta. A autora destaca as produções humanistas e críticas na literatura geográfica brasileira, ao realizar um “diálogo com a obra de Sauer, o geógrafo canadense Lukermann, em 1964 (apud HOLZER, 1999, p.69),

Discorre sobre as propriedades locacionais do *lugar* e reafirma ser a Geografia a ciência dos lugares, cujo conceito primordial seria o de ‘localização (location) definido como a relação entre o arranjo interno de traços, ou o sítio (site) com o seu entorno (environs)’, mais que um inventário, esta relação se referia ao modo de ver o mundo, aos padrões objetivos, às crenças, aos significados subjetivos dos lugares. (...) estudo do lugar como ‘matéria prima da Geografia’, que vê a consciência do lugar como uma parte imediatamente aparente da realidade e o seu

conhecimento como um simples fato da experiência.(LUKERMANN, 1964 apud HOLZER, 1999, p.69),

É importante lembrar que cada lugar nasce diferente do outro, mesmo com todo o processo de globalização existente na atualidade, constitui-se ainda uma visão nitidamente fragmentada, já que “o lugar são todos os lugares”. Condição que levou Santos (1996) afirmar que é o lugar que existe e não o mundo, de vez que as coisas e as relações do mundo se organizam no lugar, mundializando o lugar e não o mundo.

Para Tuan (1983) o lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, sendo assim o autor destaca que:

Todos os lugares são pequenos mundos: o sentido do mundo, no entanto, pode ser encontrado explicitamente na arte mais do que na rede intangível das relações humanas. Lugares podem ser símbolos públicos ou campos de preocupação (fields of care), mas o poder dos símbolos para criar lugares depende, em última análise, das emoções humanas que vibram nos campos de preocupação. (TUAN, 1983, p. 421)

É no lugar onde as coisas acontecem e se processam, é também o *lugar* o agente do processo da inclusão e da exclusão. Porque ao mesmo tempo em que inclui algumas pessoas em atividades e funções a serem desenvolvidas no campo do trabalho, excluem outras por falta de capacidade de se incluírem nas demandas existentes. Por isso o *lugar* é também excludor, obrigando muitas vezes as pessoas partirem na busca de um lugar onde possam ser inseridos, ou ficam vivendo às margens dos acontecimentos.

Segundo Tuan (1983), *lugar* é o sentido de pertencimento, a identidade, bibliográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido. No *lugar* cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história de seus habitantes, assim compreendido justamente por não terem com a ambiência uma relação de estrangeiro.

Relph salienta que o cerne do *lugar* é “ser o centro das ações e das intenções, onde são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência” (RELPH, 1979, p. 71).

Para Carlos (1996, p. 26) o *lugar* é a “base da reprodução da vida”, podendo ser analisado pela tríade “habitante-identidade-lugar”.

Pensar o *lugar* observando o cotidiano e suas interações e relações com outros espaços-tempos possibilita uma visão além de social e georreferenciada, lança mão a uma perspectiva epistemológica que enxerga cotidiano com suas características de multiplicidade, dinamismo e imprevisibilidade. Ainda para Carlos,

O lugar é o produto das relações humanas entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que seja aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida. (CARLOS, 2007, p.22)

Nessa articulação tecemos nossas identidades e condições de existência que são delimitadas nas grandes linhas das pequenas escalas, quando entendemos o cotidiano como condicionante do global. Percebe-se que o significado de *lugar* como localização permaneceu até a década de 1970, quando a Geografia Humanística, associado ao Existencialismo e a Fenomenologia, incorporam ao conceito de *lugar* à valorização das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos em relação ao seu ambiente. Nesse período, surge também na Geografia Crítica a definição de lugar ligada à globalização e modifica assim a relação espaço – homem.

De acordo com Gonçalves (2007), o *lugar* também faz parte do repertório analítico das correntes fundadas nos discursos da chamada Geografia Crítica, que no contexto da globalização dispensam maior ênfase ao estudo do lugar. Muitos autores, entre eles, não-geógrafos, como o filósofo francês Henri Lefebvre, dedicam-se aos estudos temáticos, notadamente os dedicados ao conhecimento das cidades. Neste sentido, os geógrafos passam a entender o espaço a partir de uma articulação entre o local e o mundial, produto e condição para a reprodução das relações sociais. Sendo assim, o *lugar* é produzido de acordo com os modos de produção utilizados pelo homem ao longo de sua história.

Claro que a questão de questionarmos para o tempo atual, o sentido da noção de lugar, deve sem dúvida perpassar também pelas análises da situação técnica e informacional que condiciona, através dos modos de uso, o lugar como base da reprodução da vida. O que segundo Santos (1977) “cada lugar é a sua maneira o mundo”. Sendo assim o *lugar* é o espaço vivido. Local onde, as relações de nosso cotidiano acontecem constantemente, sofrendo suas mudanças. Suertegaray (2001) refere-se a *lugar* como conceito operacional em geografia. Consistiria a partir da cartografia, a expressão do espaço geográfico na escala local,

a dimensão pontual. Por muito tempo, a geografia tratou *lugar* nesta perspectiva e considerou-o como único e auto-explicável.

Para os seguidores da corrente humanística, o lugar é principalmente um produto da experiência humana: (...) *lugar* significa mais que o sentido geográfico de localização. Ou ainda, “*lugar* é o centro de significados construídos pelas experiências” (Tuan, 1975).

Ao pensar como o homem se organiza no espaço, percebe-se como ele ocupa os lugares, tudo vai depender de quais atividades ele desenvolve para atender suas necessidades e as relações com os meios tecnológicos utilizados por ele. O *lugar* é resgatado na Geografia como conceito fundamental, sendo analisado de forma mais abrangente. *Lugar* constitui a dimensão da existência, manifestado segundo Santos (1996) através “de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições-cooperação e conflitos, são a base da vida em comum.”

Desta forma, Gonçalves (2007) destaca que:

“(...) a intensidade dos fenômenos sociais, como o migratório, junto às novas tecnologias da informação e comunicação traz, cada vez mais, para os lugares a diversidade, a mistura, as descontinuidades históricas, os novos elementos participantes na construção dos lugares”. (GONÇALVES, 2007, p. 532)

O *lugar* vem a ser fruto das relações entre o homem e a natureza, essas relações sociais se constroem através da história e da cultura. A respeito disso Santos (1988), expõem “quanto mais os lugares se mundializam, mais se tornam singulares e específicos, isto é, únicos”.

Assim, ainda segundo Santos (1988) estes elementos culturais fazem com que:

(...) a natureza conheça um processo de humanização cada vez maior, ganhando a cada passo elementos que são resultado da cultura. Torna-se cada dia mais culturalizada, mais artificializada, mais humanizada. O processo de culturalização da natureza torna-se, cada vez mais, o processo de sua tecnificação. As técnicas, mais e mais, vão incorporando-se à natureza e esta fica cada vez mais socializada, pois é a cada dia mais, o resultado do trabalho de um maior número de pessoas. Partindo de trabalhos individualizados de grupos, hoje todos os indivíduos trabalham conjuntamente, ainda que disso não se apercebam. No processo de desenvolvimento humano, não há uma separação do homem e da natureza. A natureza se socializa e o homem se naturaliza. (SANTOS, 1988, p. 89)

Segundo Moreira (2007) “cada lugar nasce diferente do outro, dando ao todo da globalização um cunho nitidamente fragmentário, já que ‘o lugar são todos

os lugares'. É o lugar então o real agente sedimentar do processo da inclusão e da exclusão". (p.164)

Ainda sobre a relação dos lugares com o mundo global, Santos (2004) afirma:

(...) os lugares são condição e suporte de relações globais que, sem eles (lugares), não se realizariam, e o número é muito grande. As regiões se tornaram lugares funcionais do Todo, espaços de convivência. Agora, neste mundo globalizado, com a ampliação da divisão internacional do trabalho e o aumento exponencial do intercâmbio, dão-se, paralelamente, uma aceleração do movimento e mudanças mais repetidas, na forma e no conteúdo das regiões. (SANTOS, 2004 p. 156)

A modernidade com seus avanços, sem dúvida, não destrói as especificidades e também não torna as culturas homogêneas, mesmo sendo o momento atual marcado por um processo dialético entre o local e o global. Assim, a permanência de rituais e cerimônias em que prevalecem códigos e símbolos originais ou recriados em função do contato com outras culturas, atua como baterias que guardam e recarregam o sentido da comunidade, as quais dotadas de memórias coletivas, recheando os indivíduos de sentimentos de pertencimento. (FEATHERSTONE, 1995).

Desta forma, conhecer o lugar em que a escola do campo está inserida torna-se imprescindível ao educador, ao realizar sua atividade docente. Deste modo poderá perceber o seu significado, importância, vivências, valorizar a história, raízes e cultura deste lugar. Tuan (1983) destaca que o espaço somente passa a ser lugar no momento em que adquire uma definição, uma intimidade e uma significação por este espaço. Do mesmo modo o lugar para Santos (1996) constitui-se na dimensão de existência e se manifesta no cotidiano, nas relações sociais. Santos (1994, p. 56) ainda acrescenta "É pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação, pois nele, o recôndito, o permanente, o real triunfa sobre o movimento, o passageiro, o imposto, o de fora. É a partir do lugar que nos identificamos no espaço e no mundo". Desta forma, Tuan (1983) destaca:

O que começa com o espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e datamos de valor (...) as idéias de espaço e lugar não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da ampliação, da liberdade e da ameaça do espaço e vice-versa. Além disso, se pensarmos no espaço como elo que permite o movimento, então o lugar é pausa; cada pausa no movimento torna-se possível que localização se transforme em lugar. (TUAN, 1983, p.6)

O *lugar* passa a ser qualificado conforme sua história, cultura e as relações do homem com a natureza. Segundo Santos (2004): “a cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio.” (p. 326)

Para o autor coexistem ao mesmo tempo dois tipos de cultura,

Uma cultura de massa e uma cultura popular, que colaboram e se atrimam, interferem e se excluem, somam-se e subtraem num jogo dialético sem fim. (...) A cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encara a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar (...). Seu quadro e seu limite são as relações profundas que estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo.” (SANTOS, 2004 p. 327)

A escola do campo hoje representa um lugar onde se produzem e reproduzem dinâmicas mais próximas às ambiências urbanas, em função das vivências dos educadores, o que leva a educação desenvolvida nessas escolas ao confronto entre os anseios da instituição com o lugar. Este conflito é, sem dúvida, um dos responsáveis pela baixa qualidade da educação do campo.

A escola rural, dentro do contexto da educação nacional, tendo em vista suas peculiaridades e a dinâmica singular que a envolve, torna urgente uma política educacional. Contemplando as necessidades da sociedade rural, fundamentada 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).

Através da vivência do educador nas ambiências próximas à comunidade escolar, se constrói outros saberes, estes ligados à realidade do lugar no contexto da vida das pessoas, e a forma de produção no espaço e tempo. Esses saberes estão ligados ao cotidiano da escola, marcado pela cultura e pelo imaginário da sociedade, o que segundo Santos (1996), é a realização da história. Já Tuan (1983) o trata como espaço vivido e classificado pela relação de pertencimento, é o local onde as relações pessoais acontecem, onde o cotidiano do dia-a-dia se processa.

1.2 Os sujeitos e seus Saberes na Escola do Campo

Ao falar dos sujeitos do campo, é importante trazer à luz a definição de camponês, feita por Kolling (1999), que considera sob este conceito os

trabalhadores, homens e mulheres que trabalham na terra, tendo suas peculiaridades regionais do Brasil, assim o autor acrescenta:

Esses termos no dicionário trazem tanto um conteúdo valorativo como depreciativo. As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes. Ao mesmo tempo definem-se como matutos como aqueles que refletem que são prudentes, que desconfiam que seja esperto. (...) Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenho, coronéis ou estancieiros. (KOLLING, 1999, p.40)

A relação entre os sujeitos do campo que, como foi explicado por Kolling (1999), se refere aos trabalhadores, homens e mulheres que trabalham na terra, e os professores da escola do campo, está baseada nos saberes sociais edificados na vida cotidiana, construindo a história do lugar.

A formação dos sujeitos históricos, como esclarece Ribeiro (2002) perpassa pelo processo educacional, vivenciado na escola do campo, assim:

A educação, enquanto separada da formação que se dá nos processos de trabalho, porém atrelada às exigências do mercado, e enquanto restrita à transmissão do conhecimento, à assimilação dos valores culturais e à socialização de hábitos e atitudes, função designadas à escola, é resultante de processos históricos. (RIBEIRO, 2002, p. 98)

A educação faz parte da vida, e a escola deve ser o espaço da socialização, integração entre os saberes científicos e os saberes do cotidiano da sociedade, formando sujeitos sociais, Risso (2006) reforça as palavras de Ribeiro (2002), dizendo que:

Por entendermos que a educação está estritamente ligada à vida, e que a escola deve ser o espaço de socialização dos conhecimentos já construídos e espaço de construção de outros e novos conhecimentos necessários à vida, lutamos para que a escola a ser freqüentada pelas crianças do campo seja no campo e construída por seus sujeitos, daí porque escola no e do campo. (RISSO, 2006, p.135).

O saber social constitui os conhecimentos, habilidades e valores que são produzidos em uma classe social em um determinado período histórico, segundo Damasceno (1993). A autora acrescenta ao conceito a noção de lugar como um elemento que constitui saber social. “Logo, o saber social é um saber gestado no cotidiano do trabalho e da luta camponesa um saber que é útil ao trabalho, ao enfrentamento vivido cotidianamente pelos camponeses”. (DAMASCENO, 1993, p. 55)

Neste contexto, é necessária a discussão em torno dos saberes construídos no meio rural. Para Damasceno (1993)

O conceito de saber social, quanto a esse aspecto, aproxima-se da concepção de “saber cotidiano” de Agnes Heller (1987). Esse é entendido como o saber básico que os integrantes de um determinado grupo social necessitam para participar de seu ambiente, qualificando-se por ser prático (em termo técnico, político, religioso, etc.), mediante o qual o sujeito interfere na vida cotidiana. Portanto, o saber cotidiano refere-se a situações particulares, distinguindo-se do “saber metódico (Pinto, 1967) ou saber científico (...). (Damasceno, 1993, p. 55)”.

O Saber social é gerado pelo camponês na prática produtiva e política, e também, no conhecimento apropriado por ele nas relações pedagógicas que efetua com os diferentes agentes educacionais que atuam no meio rural (professores técnicos, agentes posto-reais, etc.). O que significa dizer que o saber que esses agentes trazem, se traduz em saber social, quando apropriado e incorporado pelo camponês em função da sua prática social. (DAMASCENO 1993).

O professor ao apresentar-se como sujeito ativo na construção de saberes que contribuem para o desenvolvimento integral de seus alunos, auxiliando, também, na educação dos demais membros da sociedade, ao integrar-se com o “lugar” em que se localiza a escola do campo, exerce papel fundamental na formação de todos os sujeitos. A formação de professores qualificados, que assumam um papel de mediadores, não somente em sala de aula, mas também na comunidade, é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

Para tanto, é imprescindível que o professor se integre à realidade do lugar, e se identifique como agente daquela comunidade, o que segundo Cunha, “(...) 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”. (CUNHA, 1991, p. 169).

Assim, a reflexão constitui-se como um processo que acontece, principalmente, antes, durante e depois da ação pedagógica, mas os professores que são reflexivos percebem sua ação, principalmente, durante o processo de intervenção pedagógica. Constitui-se, assim, uma relação dialética entre a teoria e a prática do professor, ou seja, uma relação dialética entre os saberes docentes, que para Tardif (2002) são educados da seguinte maneira:

Saberes Disciplinares: o professor não é produtor do saber disciplinar, mas, ao ensinar, se utiliza deste saber que é produzido por pesquisadores e/ou cientistas. Para ensinar é necessário conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, “visto que,

evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (Gauthier, 1998, p.29).

Saberes Curriculares: o professor deve “conhecer o programa, que constitui outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar, para avaliar” (p.31).

Os saberes curriculares referem-se aos conteúdos programáticos. São recortes das diferentes áreas do conhecimento que constituem a cultura erudita, selecionados e definidos pelos sistemas e/ou pelas instituições escolares como relevantes e necessários à formação dos alunos, num dado nível de ensino. Fazem parte tanto das diretrizes de ensino propostas no âmbito do sistema escolar, como dos programas de ensino, traduzidos em conteúdos, objetivos e métodos, no âmbito das escolas; devem ser dominados pelos professores, na formação inicial, continuada e na prática pedagógica, uma vez que são considerados como norteadores das atividades de docência.

Saberes das Ciências da Educação: “durante a formação ou em seu trabalho (...) o professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões” (p.31). Referem-se a determinados conhecimentos profissionais os quais dizem respeito às diversas facetas do ato de ensinar. Gauthier (1998) exemplifica este saber dizendo que o professor sabe o que é um conselho escolar, uma carga horária, que domina determinadas noções sobre o desenvolvimento infantil.

Saberes da Tradição Pedagógica: é o “saber dar aulas”, que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Gauthier coloca que “cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” (p.32). Tais saberes referem-se às representações que os acadêmicos possuem sobre “o que é ser professor” (p.32), que se constituem na trajetória escolar pelas experiências vivenciadas com os professores os quais interagiram.

Saberes da Experiência: Gauthier (1998) se manifesta dizendo que a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. Para o autor “aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes” (p.33).

Saberes da Ação Pedagógica: “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (p.33). Sabe-se que os professores vivem as mais variadas experiências e testam suas hipóteses educativas de diferentes maneiras, as quais servem de apoio à prática pedagógica e aos saberes oriundos do conhecimento formal e científico da academia. Algumas experiências do professor constituem-se um referencial muito válido para a educação, desde que socializado e comprovado para além da jurisprudência particular do docente.

É importante salientar que a noção de saber docente, em sentido amplo, “busca dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão”. (Gauthier, 1998, p. 130). Trata-se, portanto, das características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho, ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica.

Os professores possuem saberes que servem de base para o ensino, os quais se articulam de maneira funcional na ação pedagógica em situações complexas do processo ensino-aprendizagem, mobilizando diferentes conhecimentos e competências profissionais. Possuir conhecimento dos conceitos e abrangências as quais fundamentam o ensino do campo, a construção de diferentes habilidades e competências. Porém, ao ensinar (num enfoque interdisciplinar) devem concretizar a prática pedagógica de forma a aproximar o espaço rural, o saber urbano à vivência social de seus alunos.

Desta forma, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96, ao tratar sobre o processo de formação do ser, constitui-se pelo pressuposto evidenciado em seu Art.28 prevê, na oferta de educação básica para a população rural, que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente (...) conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural (...) (Lei nº 9394/96). Assim, o professor ao alicerçar o seu processo ensino-aprendizagem fará uma relação entre o saber acadêmico urbano e o saber sociocultural rural, através de metodologias, que propiciem a construção de forma crítica desse saber.

Tanto Gauthier (1998) quanto Tardif (2002) referem-se, com propriedade, aos saberes provenientes da prática cotidiana da profissão. Cada vez mais, essa

dimensão vem sendo valorizada pelos professores como fundamental na construção de seus saberes, chamando atenção das pesquisas científicas para a importância de sua melhor exploração.

Segundo Pimenta (2002) “os saberes da experiência são também aqueles que o professor produz no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – com seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (p. 20).

As experiências vividas em alguns contextos e momentos são trazidas como referenciais e diferenciais para a prática do magistério, mas não existe um fim para a construção do repertório de docência. Enquanto houver a ação em si, pois os saberes docentes constituem-se em um processo contínuo e progressivo de construção, os quais são utilizados na prática pedagógica do professor, proporcionando o entendimento dos seus conceitos, objetivos e práticas educativas e de como é possível agregar os conteúdos de cada disciplina ao contexto rural. Com isso, percebem-se os conhecimentos necessários ao professor, no sentido de compreender como ele organiza e programa a gestão da matéria e a gestão da classe (GAUTHIER, 1998), ou seja, sua visão de currículo e como ele é articulado em relação aos conhecimentos do ensino rural; os conteúdos, os objetivos, o planejamento e a opção metodológica de ensino; os materiais/recursos; a relação entre professor e aluno; assim como o processo avaliativo que dá suporte para (re) planejar e/ou redimensionar a organização do processo educativo.

Nos últimos anos, muito se tem buscado alternativas e políticas que modifiquem a realidade rural, mas o campo continua a ser um lugar marcado por desigualdades que fortalecem as diferenças sociais. A escola deve ser um espaço não apenas de construção de conhecimentos, mas de preparação para a vida propiciando a formação de sujeitos históricos.

Damasceno (1993) coloca que o saber social, na prática do campesinato, é enriquecido e por sua vez realimenta essa prática. Examinando a vida dos camponeses, o saber social tem sua origem pautada sob três aspectos: o saber gerado no processo de trabalho e nas relações de produção; o saber produzido na prática política; e o saber apropriado pelos camponeses através da mediação dos agentes educativos. Ainda, a autora acrescenta um quarto aspecto, este saber ligado à prática religiosa, sendo a religiosidade uma das fontes de manifestação de sua criatividade.

A atividade camponesa vai além das atividades práticas, pois o camponês está inserido em relações sociais de produção, como a comercialização de seus produtos, compra de materiais, necessários à sua produção, mergulhando assim na ampla realidade capitalista em que vive. O que segundo Damasceno (1993) “enquanto a atividade concretizada no processo de trabalho gera um saber prático, a imersão nas relações de produção, à medida que vão sendo desveladas (pela prática política), vai gerando um saber social que possibilita ao camponês enfrentar questões relacionadas com as relações de trabalho e com as relações sociais mais amplas que passam pela questão da terra, a obtenção de recursos para produzir e a própria comercialização dos produtos, fruto do seu trabalho”. (p. 59)

A produção do saber através da prática política envolve a construção da identidade como sujeito social, pois nasce da luta contra a exploração econômica, e dominação político-culturais, esta luta objetiva não só posse de terras, mas a superação da condição de classe social explorada, onde o capitalismo se expande e se afirma. Conforme Damasceno

Pesquisas mais recente tem mostrado novos lances da contradição entre capital e trabalho no campo, em que o capitalismo, empregando a estratégia típica da modernização conservadora, inova criando novas formas de extração do subtrabalho camponês sem mexer substancialmente na estrutura fundiária. (Damasceno, 1993, p.60)

As conseqüências dessas relações do capital no campo, a modernização, a exploração do trabalho do homem do campo, tem motivado as lutas empreendidas por movimentos sociais nos últimos anos, em especial no campo a presença do MST, com seu lema ocupar, resistir e produzir, tendo como meta o desenvolvimento de processos de cooperativização dos assentados, visando fortalecer o pequeno produtor. Mas o trabalho coletivo, em muitos casos, não funciona a contento, por estar enraizada a mentalidade individualista dos pequenos produtores. Justifica-se essa postura do camponês, de ser individualista pelas próprias políticas públicas para o campo, onde os trabalhos de extensão, estímulos diversos (financiamentos, etc.), são realizados individualmente, assim há a necessidade de se partilhar a terra em lotes, sendo mais difícil o trabalho de forma cooperativada. Sendo compreensível este “individualismo” do camponês, devido ao tipo de capitalismo instalado no campo. (DAMASCENO 1993).

Reconhecer, enfim, a sua identidade e o seu pertencimento é fundamental para qualquer um entender-se como sujeito que pode ter, em suas mãos, a definição dos caminhos da sua vida, percebendo os limites que lhe são

postos pelo mundo e as possibilidades de produzir as condições para a vida. (CALLAI, 2005, 243)".

Desta forma, esse contexto socioeconômico presente no campo, necessita fazer parte do contexto escolar, ou seja, os educadores do campo em suas práticas pedagógicas, não podem simplesmente esquecer o lugar a que a escola pertence, os saberes, os sujeitos e suas relações existentes no seio familiar, devem ser trabalhados no cotidiano escolar, contextualizando-os com os saberes científicos, valorizando assim o aluno do campo e sua história, suas raízes. O que para Tuan (1983) o "lugar" onde os sujeitos marcam sua história, registrando seus saberes, determinando em sua trajetória de vida as marcas na história do lugar.

Como esclarece Imbernón:

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e forma, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação com um compromisso político preñado de valores éticos morais (...) e o desenvolvimento das pessoas e a colaboração entre iguais como um fator importante no conhecimento profissional; tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto de grupo, com os iguais e com a comunidade que envolve a educação. (IMBERNON, 2004, p. 13-14)

Neste contexto a atualidade, com todas as transformações e com a visão de uma educação que promova a autonomia e forme sujeitos históricos é relevante pensar no papel do professor que atua na escola do campo, esse constroi na relação com o lugar a sua formação no cotidiano, o que para Arroyo

Formamo-nos como sujeitos sociais e culturais, colados a um lugar; a um espaço e num tempo, a práticas concretas. Toda a formação e aprendizagem são culturalmente situadas. É atividade, é contexto, são recursos, forma e procedimentos que dão a mente a sua forma, que nos dão a forma. Nos formamos situados, em um lugar e em um tempo. (Arroyo apud SILVA, 2006, p. 145)

Silva (2006) deixa claro o papel da escola na formação dos sujeitos do campo e suas relações com o lugar, destaca assim ser educador do campo: "é um modo de vida, é um jeito de se relacionar, uma postura frente ao mundo ao processo de educação em que está inserido. Ser educador é estar comprometido, em qualquer espaço, com a formação das pessoas (...)" (p.146)

De acordo com Silva (2006) o processo de formação é dificultado pela presença de professores urbanos nas escolas localizadas no campo. Apesar dos esforços dos educadores estes não têm domínio da realidade, ficando difícil a

compreensão da proposta de educação dos camponeses, ocorrendo assim uma desvalorização da história do lugar e o não reconhecimento de saberes sociais, diferentes dos existentes nas ambiências urbanas.

Para tanto, faz-se necessário pensar a escola como um instrumento de formação e não apenas de informação, resgatando a cultura, a história do lugar e estas servem de recurso para a compreensão da realidade pelo professor. Assim, o saber é construído em sala de aula, estabelecido pelo professor a partir do estudo do lugar em que está inserida a escola.

O estudo do lugar em que a escola está inserida, perpassa também pelo conhecimento das questões sócio econômicas que englobam o campo, as políticas públicas, os professores devem visualizar o contexto e as relações sociais, culturais e principalmente econômicas, que envolvem a comunidade escolar. Muitas vezes, são essas condições, que vão definir o futuro dos sujeitos, no caso específico os alunos do campo, em sua continuidade dos estudos ou ainda de sua volta e/ou permanência no campo.

Desta forma, torna-se relevante destacar algumas considerações sobre as mudanças ocorridas na configuração das relações cidade-campo, e o avanço de atividades urbanas (não agrícolas) em direção ao campo, que se traduzem pelas relações de desenvolvimento capitalista presentes nos segmentos familiares e também nas empresas rurais.

2 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO RURAL

A crise do modelo urbano industrial, principalmente nas últimas décadas, repercutiu fortemente na agricultura, onde o avanço tecnológico e as frequentes transformações nos diversos setores produtivos do campo como a terceirização de serviços agrícolas, refletem as consequências geradas pela globalização da economia.

Desta forma, a nova configuração do rural é resultado da interação de elementos importantes como os movimentos sociais, as lutas pelo poder, a diversidade de atividades não agrícolas e a nova relação cidade-campo, que se traduzem pelas relações de desenvolvimento capitalista presentes nos segmentos familiares e também nas empresas rurais.

Como destaca Thomaz Júnior

(...) a adoção de tecnologias, além de produzir reformatações constantes com a (re) divisão do trabalho, produz a intensificação do assalariamento, como também sua negação via desemprego, mais ainda, o desmantelamento da estrutura familiar de produção que, na maioria dos casos faz engrossar as fileiras da proletarização de um lado e, de outro lado, requalifica o processo de luta pela terra, como também, incentiva a prática de atividades e funções não essencialmente agrárias. (THOMAZ JUNIOR, 2000 p. 114).

Assim, na perspectiva de resolver as questões do campo como espaço de soluções, Wanderley destaca

(...) a sociedade brasileira parece ter hoje um olhar novo sobre o meio rural. Visto sempre como fonte de problemas – desenraizamento, miséria, isolamento, currais eleitorais etc. – surgem aqui e ali, indícios de que o meio rural é percebido igualmente como portador de 'soluções'. Esta percepção positiva crescente, real ou imaginária, encontra no meio rural alternativa para o problema do emprego (reivindicação pela terra, inclusive dos que dela haviam sido expulsos), para a melhoria da qualidade de vida, através de contatos mais diretos e intensos com a natureza, de forma intermitente (turismo rural) ou permanente (residência rural) e através do aprofundamento de relações sociais mais pessoais, tidas como predominantes entre os habitantes do campo. A ruralidade, o desenvolvimento rural, o desenvolvimento local no Brasil moderno são hoje temas em debate (...) (WANDERLEY 2001, p. 31)

Desta forma, a industrialização na agricultura e a especialização no campo, aliada à concentração da terra no país, atuam fortemente como fatores de estímulo ao êxodo rural e urbanização. O excedente de mão-de-obra sem qualificação ocasiona o inchaço das cidades, em decorrência provoca sérios problemas sociais,

como desemprego, falta de moradia, etc. Por falta de perspectivas e esperança de mudança neste quadro de exclusão, muitos buscam voltar para o campo através da participação em movimentos sociais, por exemplo, como integrantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

A estrutura fundiária presente no Brasil destaca-se pela concentração da propriedade da terra, em posse de uma minoria. Desde o período colonial, temos este fato como causa das tensões e lutas pela terra. Oliveira (2001) ao descrever o processo de ocupação e posse da terra no país, salienta que este é produto da conquista e destruição do território indígena, e constata que este ato explica o início das lutas de classe que se perpetuaram com a resistência dos escravos que se refugiavam nos quilombos. Nos dias atuais os conflitos no campo estão muito presentes, contudo, hoje, com movimentos bem organizados e representativos.

A questão da Reforma Agrária está mais uma vez na pauta das discussões no cenário nacional, na atualidade, de maneira mais organizada, os movimentos sociais adquirem força e representatividade diante do poder público. Nas áreas rurais os movimentos sociais estão representados de forma organizada em prol da coletividade, demonstrando sua insatisfação em relação à estrutura fundiária vigente. Entretanto, a Reforma Agrária está distante de uma resolução, fato que podemos observar pelos constantes conflitos que marcam o cenário agrário nacional.

Nas sociedades modernas os movimentos sociais buscam uma mudança na ordem estabelecida pelo neoliberalismo, ou seja, construir uma nova ordem social, tendo como base uma sociedade igualitária, não excludente que vise o bem-estar e as condições mínimas de subsistência para todos os envolvidos, e não apenas para uma minoria privilegiada.

Na atualidade, de acordo com GOHN (2003), destacam-se alguns pontos de relevância, que justificam o retorno dos movimentos sociais ao cenário político e à mídia, podemos citar os seguintes:

- a luta contra os devastadores efeitos da globalização, em defesa das culturas locais;
- a ética na política e a vigilância sobre a atuação estatal;

- a autonomia, através de fundamentação de projetos e interesse dos grupos envolvidos com determinação. A autonomia prioriza a cidadania, através da participação de seus membros nas negociações, fóruns de debates, entre outros.

Para um melhor entendimento dessas novas configurações, a expansão do capitalismo no campo, e as múltiplas atividades não agrícolas, que determinam as novas relações cidade-campo, torna-se importante destacar a ruralidade na história do nosso país.

Para Wanderley (2000)

O reconhecimento e a delimitação do espaço rural variam de país para país, em função das formas efetivas de ocupação territorial, da evolução histórica e das concepções predominantes em cada um deles. Assim, em certos casos, o meio rural se caracteriza pelo habitat concentrado em um núcleo, que aglutina não somente as residências dos habitantes do campo, mas também as instituições públicas e privadas ligadas à vida local (igreja, postos bancários e de cooperativas, escolas, postos de saúde etc.) (WANDERLEY 2000, p. 88)

As sociedades rurais tradicionais se integraram econômica, social e culturalmente à sociedade globalizada em consequência do intenso processo de transformação que vivenciaram. Transformações econômicas que afetaram profundamente a forma de produzir do camponês, com a progressiva modernização do processo de produção na agricultura. De outro lado, estas transformações dizem respeito à estrutura e à vida social. A concentração das indústrias nos centros urbanos consolidou a relação entre o meio rural e a atividade agrícola. Em consequência o êxodo rural, o abandono do campo por muitos habitantes tradicionais, principalmente os que possuem uma profissão (ofício), estes se apropriam da cultura urbana, afetando o modo de vida tradicional da população local, onde os rurais não agricultores, em especial os artesões saem para as cidades e para o trabalho na indústria, assim o meio rural perde a população não agrícola. (WANDERLEY, 2000).

Ainda com base nos estudos da autora, enfatiza-se o papel do camponês neste novo contexto rural,

(...) O personagem principal deste mundo rural é o camponês, cuja atividade e modo de vida constituem o núcleo central da sociedade assim constituída. Outros personagens, como os artesãos e toda a gama de "mediadores", convivem com os camponeses, assegurando, através de uma certa divisão social do trabalho, a reprodução da autonomia relativa da coletividade local. Uns e outros têm como referência identitária a própria comunidade rural. Assim, tradicionalmente, a agricultura constituía o elemento configurador central do espaço rural e os agricultores, mesmo

habitados a conviver com outros indivíduos e categorias sociais, sempre foram percebidos como o esteio econômico, social e cultural do meio rural. Nestas sociedades tradicionais, tais como as que consideramos anteriormente, as relações entre o meio rural e o meio urbano foram vistas, sobretudo, como relações de isolamento ou de oposição: o meio rural é identificado como ao “meio natural”, lugar por excelência da agricultura e da vida social camponesa, distinto, portanto, da cidade, considerada como um “meio técnico”. (WANDERLEY 2000, p.89)

Desta forma, aumentam as pressões sobre o meio rural, que afetam os próprios sistemas de produção e comercialização, as cidades passam a exercer relações de dominação e poder financeiro, administrativo e cultural sobre o campo, que passa a conceber os conhecimentos urbanos, a cultura urbana, difundida de forma especial pela própria escola rural com seu fazer pedagógico urbano. Em consequência intensifica-se o êxodo rural, devido à aceleração da urbanização e crescimento da cidade.

Referendando essas afirmações, Dutra Júnior (2008) salienta que:

O espaço agrário brasileiro no século XX assiste à construção de um modelo agrícola voltado para a promoção dos latifúndios e da agricultura capitalista, tendo o Estado brasileiro como o seu financiador, despejando verbas neste setor. (...) Na outra ponta, a agricultura camponesa é expulsa da terra, pois, no contexto das contradições geradas pelo modelo, esta não consegue se reproduzir, geralmente não tem acesso ao crédito, quando consegue, muitas vezes não tem condições de renegociar ou quitar a dívida, perde a terra para o capital bancário (financeiro). Na marcha da expansão do capital no campo brasileiro temos, de um lado, o latifúndio e o agronegócio largamente financiado pelo Estado e, de outro, a agricultura camponesa pressionada pelo latifúndio e pelo capital. (...) As contradições geradas pela reprodução do capital no campo brasileiro mostram que ao mesmo tempo em que o latifúndio e o agronegócio crescem a agricultura camponesa resiste, mesmo que na figura dos sem terra, ou dos que se reproduzem com pouca terra e muitas vezes encontram dificuldades para sustentar a família e sobreviver. (DUTRA JUNIOR 2008, p. 196-197)

Assim, desta forma, percebe-se que o camponês (agricultor familiar), no sistema capitalista imposto ao campo, em que o lucro é o objetivo, em qualquer atividade agrícola ou não agrícola. Para ele o que antes significava fartura, em que tinha boas colheitas, com as leis do capital (oferta e procura), passou a significar escassez e necessidade, em que o seu produto a cada dia é menos valorizado, com preços de mercado muito baixos. A perda de suas terras, seu único bem para sobrevivência, para o capital saldando dívidas, acaba por induzi-lo e a sua família ao proletariado, ou seja, só lhe resta vender sua força de trabalho (proletarização do camponês). (DUTRA JUNIOR, 2008)

A produção agrícola sem capital, tornou-se impossível na atualidade, pois passa a existir como produção de valores, Kautsky (1980) destaca que “(...) Se examinarmos a agricultura moderna, nela observamos dois fatos fundamentais: a

propriedade individual da terra e o caráter de mercadoria que apresentam todos os produtos da lavoura” (p.76).

Os efeitos da modernização e as transformações capitalistas no campo trazem consigo mudança no modo de vida do camponês como destaca Lucas (2008)

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. (LUCAS 2008, p. 65).

Ainda à luz das reflexões da autora sobre esse tema:

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. (LUCAS 2008, p. 65)

A dimensão social da modernização da agricultura e o desenvolvimento da indústria nas cidades, fazem com que a sociedade rural e suas relações de produção, onde o homem rural além de produzir alimentos e matérias-primas para a indústria, se torne trabalhador assalariado no campo, também modificam-se em virtude do capital, onde o poder se manifesta pelas relações, e no campo foram intensificadas pelo processo de modernização da agricultura, e crescente industrialização nas cidades, como afirma Raffestin (1993)

O Poder é parte intrínseca de toda a relação. (...) está em todo o lugar; não que englobe tudo, mas vem de todos os lugares. (...), pois é o alicerce móvel das relações de força que, por sua desigualdade, induzem sem cessar a estados de poder, porém sempre locais e instáveis. (...) É um processo de troca ou de comunicação quando, na relação que se estabelecem, os dois pólos fazem face um ao outro ou se confrontam. (RAFFESTIN 1993, p. 52-53)

Segundo Oliveira (1988) a estrutura fundiária do Brasil caracterizou-se pela doação de grandes extensões de terra, denominadas capitâneas hereditárias e sesmarias, a particulares de alto poder aquisitivo que nelas pudessem investir, enriquecendo ainda mais a metrópole. Nesse contexto histórico, as classes sociais no campo dividem-se em detentores da terra, e os escravos. De acordo com Silva (1994):

(...) uma massa heterogênea de brancos que não eram senhores, de negros libertos que não eram escravos, de índios e mestiços, que desempenhavam uma série de atividades. (...) Outros se dedicavam ao pequeno comércio (...). E outros ainda eram agricultores: ocupavam certos pedaços de terra, onde produziam sua subsistência e vendiam parte da produção nas feiras das cidades. Aí está a origem da pequena produção no Brasil e sua estreita ligação com a produção de alimentos. (SILVA 1994, p.26)

A Questão Agrária apresenta-se no decorrer da história da humanidade, como violenta e com fortes preconceitos, pois as análises clássicas marxistas concebem os agricultores muito mais conservadores. Nesta luta pela terra o movimento que conseguiu se consolidar nas lutas do campo foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, a sua relevância no cenário nacional verifica-se através do número de acampamentos e assentamentos no Brasil. Nos últimos anos observa-se uma crescente mobilização de famílias na luta pela reforma agrária, contudo o lento processo de desapropriação de terras pelo governo federal nos Estados do Sul e Sudeste, principalmente, revela a prioridade do INCRA pela fronteira Agrícola (MST, 2000).

Segundo Silva (1994)

(...) a questão agrícola diz respeito aos aspectos ligados às mudanças na produção em si mesma: o que se produz, onde se produz e quanto se produz. Já a questão agrária está ligada às transformações nas relações de produção: como se produz, de que forma se produz. Na questão agrícola as variáveis importantes são as quantidades e os preços produzidos. Os principais indicadores da questão agrária são outros: a maneira como se organizam o trabalho e a produção; o nível de renda e emprego dos trabalhadores rurais; a produtividade das pessoas ocupadas no campo, etc. (SILVA 1994, p.10)

Desta forma, observa-se que há uma intensificação das relações sociais, culturais e econômicas globalizadas, onde ocorrem tensões nas fronteiras de 'antigos localismos' próprios da modernidade.

No grupo das hegemônicas, aponta as formas de globalização do localismo globalizado e do globalismo localizado (...) Qual seria a imagem hegemônica de rural que esses interesses carregam? (...) o rural globalizado torna-se assim a escolha dos países e regiões periféricas e semiperiféricas e é internalizado como globalismo localizado? (...) Todas as instancias contemporâneas (econômicas, políticas e culturais) inter ou transnacionais, como a ONU, o Banco Mundial, o FMI, a UNICEF etc., não seriam legitimadoras de uma multiplicidade de localismos globalizados (...). (MOREIRA 2007, p.73)

Aos modos de globalização hegemônicos contrapõem-se, para Santos (1996), os de globalização de resistência do cosmopolitismo e do patrimônio comum

da humanidade. Onde a primeira consiste na busca de autoridade partilhada para sanar lutas desiguais. Exemplo: movimentos de associações ecológicas, indígenas, etc. A outra seria a luta pelo direito internacional e proteção de recursos, ambientes, etc. Exemplo: sustentabilidade do planeta.

(...) no Brasil da atualidade, sob amparo dos discursos do desenvolvimento rural sustentável, a ambiência daquela hegemonia globalizada impulsiona processos nacionais de ressignificação do espaço agrário como um novo mundo rural. (...) passa a ser compreendido (...) como lugar de uma sociabilidade mais complexa, que aciona novas redes sociais regionais, estaduais, nacionais e transnacionais. No processo de revalorização do mundo rural, as redes sociais, as mais variadas, envolvem a reconversão produtiva (...) e tecnológica (...) a democratização da organização produtiva e agrária (...) o fortalecimento e a expansão dos turismos rurais (ecológico e cultural). A revalorização de festas, rodeios e feiras agropecuárias associa-se à valorização da cultura local e de etnias e ao apoio à produção de artefatos os mais diversos (...). Esses processos de revalorização do mundo rural consolidam atividades rurais e urbanas em cidades interioranas, reduzem (...) o processo de migração rural-urbana e estão ligados à consolidação de processos participativos de planejamento e gestão social nos Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural. (MOREIRA, 2007, p.75).

Desta forma, as redes podem ser abstratas ou concretas, visíveis ou invisíveis, mas basicamente uma rede é um sistema de linhas, proporciona a comunicação. Porém a rede que configura os limites e fronteiras torna-se uma rede de disjunção, pois não assegura a comunicação. A rede é uma representação do poder do ou dos atores dominantes, revela certo domínio do espaço no tempo.

O sistema pode ser um meio como um fim. Sendo meio traduz uma organização territorial, um território, como fim demonstra uma ideologia. Sendo, desta forma, produto e meio de produção, acarretando ganhos e custos aos atores.

As territorialidades e suas multifuncionalidades destacam-se no mundo globalizado, o uso dos espaços nacionais, estão sendo de interesse internacional, principalmente em se tratando dos recursos naturais, que demandam uma grande importância comercial podemos citar, como por exemplo, os campos de petróleo, espaços turísticos, biomas naturais, entre outros. Esse interesse internacional é justificado principalmente pela desigualdade na distribuição dos recursos.

A renda no campo oriunda da posse de terras e do processo de territorialização do capital, seu valor é definido pela “determinação do preço da terra não é assim definida por um custo de produção, como seria de qualquer outra mercadoria, à exceção da força de trabalho, mas, sim, por uma capitalização da renda”. (MOREIRA, 2007, p. 80)

Ao se definir o preço da terra consideram-se alguns critérios entre eles destaca-se a 'localização e a fertilidade dadas da natureza', por outro lado como MOREIRA (2007) salienta que:

Ao desnaturalização da localização e da fertilidade implicava então considerar a complexidade dos processos sociais (econômicos, culturais, e políticos) nos quais a localização e a fertilidade, socialmente produzidas, seriam apropriadas privadamente na competição intercapitalista. Localização e fertilidade transformam-se nessa perspectiva analítica em valores sociais – produtos do trabalho humano, em um sentido mais geral, e da cultura, que se tornam passíveis da apropriação capitalista. (MOREIRA 2007, p.82)

O mesmo autor destaca claramente que a renda da natureza é apropriação privada, uma apropriação mercantil da cultura, ou seja, os saberes culturais e investimentos sociais emanados com biodiversidade, fertilidade e localização, tornam-se patrimônios comuns da comunidade, por outro lado, por serem decorrentes da propriedade privada capitalista, tornam-se “direitos privados associados à propriedade da terra, do território e do ecossistema: em síntese, da natureza.” (MOREIRA 2007, p.82)

O uso da terra pode ser visualizado por meio de formas produtivas, através do avanço de inovações tecnológicas, como capital-dinheiro, a terra poderá funcionar como 'reserva de valor e ativo financeiro'. A imobilização do capital em terras passa a significar territorialização do capital, pois a terra propriamente dita possibilita inúmeros usos, sejam agrícolas, urbanos, turísticos entre outros.

Para Moreira (2007)

(...) as três revoluções da modernidade deslocaram o fundamento de legitimação do poder nessas culturas de ordem das 'leis sagradas' para as 'leis da natureza', seu centro de poder do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. (...) Ao mesmo tempo em que aceleram espantosamente os saberes aplicados, multiplicam os processos de profissionalização e tecnificação das sociedades. (...) o campo da ciência e da técnica articula capital econômico e simbólico. (...) sendo, portanto, um campo de disputa da acumulação do capital. (...) A própria produção social do conhecimento torna-se campo de disputa capitalista, e a tecnologia não pode mais ser considerada variável independente, como tem sido o procedimento da tradição analítica da economia e da economia política, por exemplo. (MOREIRA 2007, p.86)

A cultura, em muitas sociedades, está associada aos mistérios místico-religiosos, esta atribui uma significação ao que não compreendemos como o significado da morte e da origem da própria vida. A vivência da pós-modernidade nos coloca frente às incertezas e indeterminações da própria ciência e da razão depositam na cultura o sentido da realidade, sendo discutíveis todos os aspectos, inclusive o científico.

2.1 As Relações Cidade-Campo

Nos últimos anos, em decorrência das transformações espaciais, fruto das dinâmicas do capitalismo, se configura uma nova realidade nas comunidades rurais. Essa nova realidade vem redefinindo o espaço rural que deixa de ser sinônimo do agrícola e passa a ser um espaço multifuncional, em que se torna imperioso buscar equilibrar as funções clássicas de produção agrícola com as novas demandas que vão surgindo a cada dia, reconstruindo o rural.

Como enfatiza Silva (2000), as atividades agropecuárias não explicam mais sozinhas a dinâmica da produção e da ocupação dos espaços no meio rural. As atividades rurais não-agrícolas tais como a moradia, o turismo, o lazer e outros serviços orientados para um público urbano, têm ganhado importância em nível local. Em função das diferenciações espaciais, a valorização dos espaços rurais traduz ao campo uma relação com o bucólico, e assim a valorização dos espaços abre caminho para a preservação ambiental, seja como oportunidade de gerar renda seja como resultado de adequações e exigências legais. Acrescente-se a isso a expansão de pequenos negócios intensivos tais como floricultura, horticultura em estufas e hidropônica, fabricação de doces caseiros, criação de pequenos animais, entre outros.

A questão da sustentabilidade é colocada na atualidade da discussão sobre as diferentes formas de organização técnica e desenvolvimento rural, e deve estar na pauta ao discutirmos os processos de uma educação voltada ao desenvolvimento da localidade. Pensar em desenvolvimento sustentável é pensar no atendimento às necessidades dos grupos sociais, reconhecendo as diferentes formas de organização.

Fernandes (2002) 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. (p.91)

O espaço rural reflete as conseqüências das transformações ocorridas na sociedade urbano-industrial, para definir os múltiplos níveis da nova abordagem do desenvolvimento rural, os quais segundo SHNEIDER (2004),

(...) estariam apoiados em seis mudanças gerais, todas elas relacionadas aos limites e problemas decorrentes do modelo agrícola produtivista (assentado nos princípios da 'revolução verde'), que estaria em fase de superação. Primeiro, o crescente inter-relacionamento da agricultura com a sociedade, fazendo com que esta perceba que o rural pode fornecer muito mais do que alimento e matérias-primas. Segundo, uma necessidade urgente em definir um novo modelo agrícola que seja capaz de valorizar as sinergias e a coesão no meio rural, entre atividades agrícolas e não agrícolas (...). Terceiro, um desenvolvimento rural capaz de redefinir as relações entre os indivíduos, famílias e suas identidades, atribuindo-se um novo papel aos centros urbanos e à combinação de atividades multiocupacionais, com claro estímulo à pluriatividade. Quarto, um modelo que redefina o sentido da comunidade rural e as relações entre os atores locais, sejam eles agricultores ou os novos usuários (...). Quinto, um desenvolvimento rural que leve em conta a necessidade de novas ações de políticas públicas e o papel das instituições, que não podem ser mais exclusivamente direcionadas à agricultura. Sexto, e último, levar em consideração as múltiplas facetas ambientais, buscando garantir o uso sustentável e o manejo adequado dos recursos. (SHNEIDER 2004, p.96)

Neste sentido, as concepções de mundo quer problematizar a realidade, em seus múltiplos aspectos e encaminhar os sujeitos do campo para a conscientização de seu verdadeiro papel diante da problemática local e global, como partícipes dos processos de decisão, que devem ser levados a cabo na construção, na prática e avaliação de políticas públicas direcionadas para a melhoria da qualidade de vida dos camponeses.

A luta por melhores condições de vida e sustentabilidade econômica dos espaços rurais vem ocorrendo há muito tempo, como destaca Moreira (2007) ao longo da história de nosso país os ranços e avanços em busca de condições sociais, que viesse ao encontro das necessidades e aspirações do camponês, ainda hoje, está longe de ser conseguido, pois a dualidade campo-cidade, rural-urbano é muito forte, e apresenta uma visão hierárquica, de forma que o rural seja o empobrecido e subdesenvolvido e a cidade representa a industrialização, o desenvolvimento. Desse modo configura-se um processo de desterritorialização, onde o desenraizamento do tempo e do espaço poderia ser evidenciado. Segundo o autor:

O desenraizamento do tempo significa um passado que desaparece e reaparece (...) as representações presentes do patrimônio e as tradições que sedimentam os turismos ecológicos e rurais contemporâneos e a valorização dos produtos e artesanatos culturais 'da fazenda' e das tradições 'camponesas' no centro e na periferia. O desenraizamento do espaço – de um local ou território que desaparece ao se globalizar, reaparecendo como um global desterritorializado – pode ser visto, por exemplo, nas realidades do agro business e do estilo de vida country. (...) abrindo a possibilidade de um global hegemônico sem lugar, sem território: desterritorializado, como parece ser o poder exercido pelo capital financeiro transnacional. (MOREIRA 2007, p.71).

Na sociedade capitalista se percebe claramente a divisão de trabalho existente entre agricultura e indústria, a relação de mercado entre o campo e a cidade, este perde a função de ser o palco de atividades agrícolas e passa a frutificar em seu espaço outros serviços. Abre-se o desenvolvimento de uma nova relação de trocas entre a cidade-campo. Ocasionalmente mudando na origem dos trabalhadores, que vão compor um exército de reserva de mão-de-obra nos centros urbanos, os quais deixam de ser apenas de sujeitos expulsos do campo (êxodo rural), para serem compostos por trabalhadores urbanos oriundos do processo de exclusão tecnológica realizado pelas indústrias, na busca de pessoal qualificado. (MOREIRA, 2007)

Ainda Moreira (2007) salienta que:

No contexto da economia política clássica, a questão agrária burguesa colocava em cena os interesses da burguesia industrial emergente em destruir o poder oligárquico da aristocracia absolutista sobre as terras. Em termos econômicos, visava à transformação da terra em mercadoria e à determinação dos preços agrícolas pelos mercados de alimentos e matérias-primas, reduzindo as rendas do direito absolutista da terra. (MOREIRA 2007, p.77-78)

O direito de propriedade privada, como destaca Moreira (2007), aparece como direito natural, e aceito pelas Nações Unidas, esta procura definir o desenvolvimento sustentável, pela lógica do mercado, onde se tem a distribuição dos recursos entre os agentes sociais. A lógica do mercado, seguida pelas Nações Unidas para conceituar a sustentabilidade, prevê acordos entre os países, no entanto muito se tem discutido os desdobramentos recorrentes desta sustentabilidade ambiental capitalista, suas reais intenções e consequências à sociedade mundial.

Desta forma, o autor conclui observando que “As configurações de poderes tornam-se objeto de indagações e análises. (...) com essa representação de alguns fragmentos de práticas e discursos de configurações de poderes urbano-rurais da modernidade e dos tempos presentes”. (MOREIRA 2007, p.93)

As discussões sobre o desenvolvimento, sua autonomia, poder e a constituição de territórios, que justifiquem no contexto social a busca por liberdade e principalmente por uma justiça social, em que todos os membros da sociedade usufruam igualmente dos recursos contidos nesse território, sem dúvida em um mundo globalizado interligado em redes, é de fato desafiador conceituar território, poder e desenvolvimento, com ênfase nos territórios rurais e seus sujeitos sociais.

A atual conjuntura sociopolítica brasileira, em especial no que se referem as suas questões agrárias, é resultado de um longo período histórico marcado pelos antagonismos de classes, que vemos cada vez mais reforçado pela dinâmica do capital, com alta tecnologia e especialização no campo. Tendo como consequência o inchaço das cidades, o desemprego e a falta de condições mínimas para a população excluída. Uma Reforma Agrária efetiva constitui o primeiro passo para eliminar a miséria e encaminhar o país para uma aceleração no processo de desenvolvimento. A reforma agrária não é uma simples reivindicação dos movimentos sociais do campo pela posse da terra e o fim dos latifúndios improdutivos, mas pelo direito de desfrutar do resultado de sua produção.

Para concluir, SHNEIDER (2004), destaca os modos de qualificar os territórios rurais a partir de seis pontos significativos através dos quais ocorrem articulação e mediação dialética, por não ser uma via de sentido único:

- a) A forma tradicional, através da produção agrícola e do fornecimento de matérias-primas, ainda reveste-se de importância fundamental para a sociedade, especialmente quando se leva em consideração o papel das cadeias agroindustriais e do sistema agroalimentar para muitas localidades e territórios rurais (...);
- b) A necessidade de repensar a dinâmica das relações rural-urbanas ou campo-cidade. (...) é a concepção de que a única forma de relação do rural com o urbano seria mediante o fornecimento de mão-de-obra (...);
- c) Através da importância da pluriatividade das famílias que residem no rural e trabalham em atividades não agrícolas fora da propriedade e, não raro, do próprio espaço rural. (...) Neste sentido, a viabilização social e econômica de muitos territórios, por mais dependentes que sejam da atividade agrícola, passa a ser fortemente influenciada pela sua capacidade de gerar outras oportunidades de ocupação e trabalho, estimulando o aparecimento da pluriatividade entre as famílias rurais;
- d) Por intermédio das novas relações entre produtores e consumidores. É cada vez mais notável, mesmo em sociedades não desenvolvidas como a brasileira, que está em curso um processo de redefinição das relações produção-consumo, amplamente assentado na questão da qualidade dos alimentos e na observância às formas sustentáveis de sua obtenção (...);
- e) Através da revalorização urbana do rural, não apenas através do incremento dos interesses dos habitantes citadinos pela apropriação material do que o rural produz. (...);
- f) Finalmente, articulações exteriores dos territórios rurais que se assentam sobre a dimensão sociocultural, pois não há como negar a influência determinante dos meios de comunicação e dos padrões de consumo da sociedade pós-moderna (...) no espectro social e cultural é que verdadeiramente se percebem as interfaces que existem dos locais (lugares), por mais remotos que sejam como o modo de vida e as visões de mundo globais. (...). (SHNEIDER 2004, p. 115-119)

Após essas reflexões de SHNEIDER (2004), percebe-se que as transformações dos territórios rurais por esse modelo de desenvolvimento urbano-industrial, numa sociedade pós-moderna e global, sem dúvida as políticas públicas para o desenvolvimento rural devem contemplar um olhar diferenciado e não mais o de ser o rural fornecedor apenas de alimentos e matérias-primas. Transformando de maneira positiva, através da inclusão social e econômica, a vida dos sujeitos do campo. Desse modo as relações de poder e a luta pela terra são uma constante, pois as novas configurações do rural, demonstram a urgência de um novo olhar ao modelo de desenvolvimento capitalista presente no campo, onde as consequências da industrialização /modernização dos territórios rurais geram a exclusão dos sujeitos do campo, e o crescimento da miséria nas cidades.

A educação como prática sempre foi um mistério do aprender, entretanto pode ser um existir livre e, como tal, uma oportunidade de crescimento e de desenvolvimento global e permanente de todos. Segundo o pensamento de Libâneo (1998) pode-se perceber que as transformações espaciais fomentadas pelo desenvolvimento do capitalismo, também são promotoras dos novos movimentos sociais.

(...) enfrentamos os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso fortalecer os movimentos sociais que lutam por maciço investimento na educação. (LIBANEO 1998, p. 57).

As mudanças ocorrem nas ciências, nas novas tecnologias e no próprio comportamento do indivíduo frente a essas alterações. Transformam a visão do mundo, ocasionam rupturas nas situações já estabelecidas, em alguns casos, desconfortáveis e dolorosas. Rompe-se com o estabelecido, investindo-se numa nova dimensão ou nova abordagem daquela situação. Inaugura-se um novo tempo, com novas possibilidades, novas propostas. (GRINSPUN. 1994 p. 212).

Como destaca Wanderley (2001)

O rural permanece nas sociedades modernas, como um espaço específico e diferenciado. (...) um mundo rural integrado (...). Faz-se, aqui, referência à construção social do espaço rural, resultante especialmente da ocupação do território, das formas de dominação social que tem como base material a estrutura de posse e uso da terra e outros recursos naturais (...) uso social das paisagens naturais e construídas da relação cidade-campo. (...) um lugar de vida, isto é, lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência 'identitária') e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do mundo rural e sua inserção na sociedade nacional). (WANDERLEY 2001, p.32)

Neste sentido, a escola como espaço público de cultura tem como função respeitar os saberes dos educandos, sobretudo os das classes populares, como também saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE, 1987).

Neste entendimento em especial, a escola do campo deve trabalhar o lugar em que está inserida e respeitar a cultura e o modo de vida do educando rural valorizando os saberes sociais vivenciados pelos sujeitos do campo.

O trabalhador rural compreende cada vez mais que é na educação (...) que vai encontrar a arma poderosa e eficaz na luta pela melhoria de sua existência, pelo seu progresso material e espiritual. O pioneiro das práticas adiantadas em agricultura industrializada não poderá ser um analfabeto. Sem o preparo técnico, que só a educação especializada pode fornecer, fracassarão todas as iniciativas de modernização da agricultura. Mãos inexperientes nada poderão fazer com os modernos instrumentos de mecanização da lavoura. (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950 apud GRITTI 2003, p.92)

Essa reflexão da década de 1950 se percebe ainda atual, pois a educação, através de uma escola que considere o campo em suas múltiplas relações e saberes, valorizando a história do lugar, será o caminho essencial aos sujeitos do campo para efetivar a “melhoria de sua existência”.

3 A ESCOLA NO/DO CAMPO

O conceito de Educação rural passa a ser substituído por educação no/do Campo. A educação do campo é 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. A educação deve criar meios de fortalecer a identidade do homem e da história de seu meio, preservando seus valores e sua cultura.

Desse modo, o aluno da escola do campo está intimamente ligado à cultura e à cidadania, pois o que se deseja é um cidadão ativo, não passivo, ou seja, construtor da história, um cidadão que se caracteriza por ser crítico, posicionando-se e participando ativamente na sociedade, questionando e oferecendo sua opinião.

Os avanços técnico, científico e informacional presentes na modernidade modificam o meio natural e cultural, tornando difícil a realização de um resgate ético e cultural sem incidir em novos conceitos, próprios do mundo contemporâneo. Neste contexto, a escola do meio rural como espaço de ensino e vivências, difusão de conhecimentos, troca de saberes, cumpre sua função social, pois não só é transmissora de conhecimentos, mas proporciona aos educandos a emancipação e autonomia.

Segundo Kolling (2002, p. 38-47), os problemas da educação no meio rural, hoje, começam pela própria escassez de dados e análises sobre o tema, o que identifica o tipo de tratamento que a questão tem merecido, tanto pelos órgãos governamentais como pelos estudiosos e pesquisadores. Mas uma simples observação da realidade, combinada com algumas observações disponíveis permite perceber vários problemas preocupantes.

A escola rural deve valorizar o meio onde vive o aluno e instrumentalizá-lo com o conhecimento para suas construções sociais, psicológicas e no mundo do

trabalho, estimulando-o a ter autonomia e a lutar por seus direitos. Verifica-se hoje que a escola do campo na maioria das vezes reproduz dinâmicas de vivências e ambiências urbanas, desenvolvendo uma educação distante dos anseios e necessidades das comunidades escolares rurais, desta forma, sendo responsáveis pela baixa qualidade de ensino.

Segundo Caldart (2001), é importante que se desenvolvam dinâmicas pedagógicas com base em metodologias e didáticas que aprofundem os níveis mentais até a complexidade, como o ato de pensar, de refletir, de analisar, de criar e de saber criticar as relações que constituem o dia a dia da sociedade, lançando novas propostas reconstrutivas.

A educação do campo deve assumir de fato a identidade do meio rural, sua cultura e história, desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas que valorizem os saberes sociais presentes no rural, auxiliando através de um projeto político pedagógico comprometido com quem vive e trabalha no campo, fazendo uso de dinâmicas e metodologias que aproximem o educando ao lugar em que está inserida sua escola, valorizando os recursos, atividades, desafios e sonhos na busca de melhorias na qualidade de ensino e também na qualidade de vida, é essencial para que o camponês permaneça no campo.

O rural e o urbano possuem formas de vida diferenciadas, as práticas pedagógicas devem ser também diferenciadas, a fim de respeitar e valorizar o espaço agrário. Ao trabalhar essas diferenças proporcionam-se as superações de conflitos, consequência das discriminações e preconceitos próprios do ensino rural. (LUCAS, 2008)

O processo ensino-aprendizagem nas escolas do campo, fundamental para o enriquecimento da cultura da zona rural, segundo Cunha, "(...) 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". (CUNHA, 1991, p. 169).

A partir dessa perspectiva, conforme Lucas (1999), os camponeses foram levados a pensar na educação de seus filhos, e surgem muitas indagações: a escola que queremos é esta que hoje está aí? Uma escola que não contempla a nossa realidade? É excludente, acrítica, porque não nos faz pensar e entender como as coisas acontecem? É passada a ideia de que falta emprego, moradia, saúde, escola, tudo como sendo perfeitamente natural. As

reflexões da autora nos fazem pensar que os camponeses querem que a escola de seus filhos trabalhe os conteúdos gerais integrados com a realidade rural, não sendo apenas uma repetição dos conteúdos urbanos, que de forma não intencional, acabam auxiliando no sonho do jovem rural de abandonar o campo, pois evidenciam as “maravilhas” da cidade, tais como, diversidade de atrações, qualidade de vida, abundância de empregos, moradia, meios de transporte, disponibilidades de assistências, escolas, hospitais, entre outras vantagens nem sempre verdadeiras.

Para que o Jovem rural permaneça no campo, é imprescindível que o professor da escola do campo se integre à realidade do lugar, e se identifique como sujeito atuante na comunidade, trabalhando para efetivar a escola “do” campo e não “no” campo. Desta forma, auxiliando o camponês e seus descendentes a agir com plena cidadania, possibilitando o desenvolvimento sustentável e melhor qualidade de vida.

É importante destacar que a responsabilidade da escola do campo vai além do educando, pois é, em muitos casos, um meio fundamental para que o camponês e sua família tenham uma melhoria da qualidade de vida, que aproxime o homem da terra através de construção coletiva com a comunidade em que vive, que se sinta valorizado e através da sua vivência comunitária trace um novo caminho para o desenvolvimento do campo, a fim de atingir um desenvolvimento sustentável.

A escola deve participar desse processo, para tanto, seus professores devem estar preparados para refletir de forma crítica os aspectos pedagógicos das escolas do campo, bem como, elaborar e propor metodologias que contemplem práticas pedagógicas contextualizadas, que incluam o homem do campo como um agente do desenvolvimento do “lugar”.

Uma das preocupações dos camponeses está no ato de planejar um ensino voltado para o meio rural, pois “(...) a educação na realidade camponesa se expressa não apenas no espaço escolar, mas nas diversas formas de manifestação do movimento camponês.” (TERRIEN, 1993, p.08 apud LUCAS, 2008 p. 131). Uma estrutura curricular para o ensino rural vai muito além do que simplesmente elaborar legislações, pois estas, desde a década de 1930, sempre foram pensadas em nível de papel, esbarraram na prática, porque tinham no seu bojo determinações que não vinham 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 vêm passando as escolas rurais. (TERRIEN; DAMASCENO, 1993, apud LUCAS, 2008 p. 131).

A expressão “no Campo” refere-se ao direito do povo ser educado no lugar onde vive. Ao se referir ao termo “do Campo”, esta educação deve vincular a participação dos sujeitos e respeitar a cultura, as necessidades humanas e sociais do lugar onde vivem. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002)

3.1 O Projeto Político Pedagógico: seu papel na Escola do Campo

A busca de uma educação que problematize a realidade, encaminhando os sujeitos para a conscientização de seu papel diante dos desafios do mundo globalizado, como participe na construção e decisão de políticas públicas, que visem a melhoria da qualidade de vida.

Segundo Lima (2001), 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. A escola rural deve estar atenta a uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico com conteúdos reflexos das práticas pedagógicas efetivas e ao encontro do conhecimento nas áreas de interesse da comunidade rural, como a administração, os sistemas produtivos, a contextualização da realidade agrária do nosso país, e nosso Estado, assim como a realidade agrária local.

De acordo com Caldart deve-se:

Ampliar o conceito de educação; acabar com o analfabetismo no campo; democratizar o acesso à escola; desenvolver uma nova proposta pedagógica para as escolas do meio rural; rever os currículos (conteúdos e metodologia de formação profissional) e educar para a produção e para a cooperação. (CALDART, In SILVA, 1995, p. 221-223).

Com a finalidade de responder ou pelo menos clarear questões como a proposta pedagógica das escolas, desvinculada do contexto e da realidade em que está inserida, o desinteresse do educador no sentido de buscar conhecer e aproximar de sua prática educativa os saberes sociais da comunidade escolar, o

presente trabalho traz algumas considerações a respeito do saber social no contexto do lugar e sua importância na educação rural, do município de Santa Maria, RS.

As escolas buscam através de seu Projeto Político-Pedagógico legitimar a gestão democrática, com a participação de todos os envolvidos nas ações educativas, presentes no processo de ensino-aprendizagem.

A construção do projeto político-pedagógico perpassa pela participação de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, e este não deve ser visto apenas como um simples agrupamento de atividades a serem realizadas por cada setor escolar. A construção deste projeto necessita o comprometimento da comunidade escolar, empenhado pelas ideias e crenças, envolvendo a todos em um mesmo fim, engajados ao compromisso social e político, intimamente ligado aos interesses reais e coletivos da comunidade escolar.

A gestão democrática inclui esta participação, contudo é preciso que haja a influência direta da comunidade escolar. Este processo não é fácil, exige esforço de todos os envolvidos, através de discussões e reflexões na busca de alternativas de superação dos problemas no cotidiano escolar.

Gadotti & Romão (1997) afirmam que há pelo menos duas razões que justificam a prática de um projeto de gestão democrática na escola pública: a escola deve formar para a cidadania e a gestão democrática pode melhorar o ensino, que é específico da escola.

É importante salientar que, uma gestão democrática requer uma gestão comprometida com a descentralização do poder, com o interesse da maioria, com a pluralidade de ideias, valorizando a diversidade cultural, e as relações de colaboração recíproca e de ação entre os envolvidos.

A escolha da escola por um caminho coletivo, precisa estar estruturado no processo de planejamento participativo, assim, ela deve buscar a comunidade e descobrir o que a mesma pensa sobre as ações e a importância da escola no contexto do lugar que está inserida. Sendo aberta às críticas e ter objetivos comuns e claros que satisfaçam os anseios da comunidade escolar.

O art. 14, da LDB N° 9394/96 aborda o seguinte:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação da comunidade escolar e local em conselhos ou equivalente. (...)

O artigo acima faz referência à importância de todos os segmentos da escola na construção do projeto político-pedagógico, e salientam a participação da comunidade em conselhos escolares para juntos gestarem as ações da escola.

MARQUES (1995) afirma que uma proposta política de educação escolar para todos pré-exige uma mobilização política da sociedade em suas diferentes esferas, desde a articulação das propostas pedagógicas das escolas singulares. Juntamente a esta afirmação o autor diz que:

Torna-se necessário entender a escola como compromissada com uma cultura viva cuja dinâmica se constrói na ação concentrada de seus constituintes internos: os alunos, portadores da cultura do meio em que vivem, e o professores que, além de sua própria cultura, assumem compromisso profissional com a proposta pedagógica da escola informada pelos valores consensualmente definidos e instrumentada pelos saberes e habilidades requeridas. (MARQUES 1995, p.98)

O planejamento educacional é visto como uma ferramenta educativa que expresse, realmente, igualdade de oportunidades em todos os âmbitos da sociedade. Na atualidade a materialização da cidadania, para muitos movimentos sociais se efetiva por meio de um bom sistema público de ensino.

(...) enfrentamos os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso fortalecer os movimentos sociais que lutam por maciço investimento na educação. (LIBÂNEO: 1998, 57).

A escola, em especial a do campo, precisa enfrentar esses desafios, os quais se apresentam como problemas de ordem metodológica, para que de fato se transforme a realidade através de ações democráticas para a superação dos inúmeros desafios.

A educação concebida como um meio do homem, para participar da sociedade, transformando a realidade, sendo sujeito da história,

Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural. O homem é um ser de raízes espaço-temporal. (FREIRE: 1979, p. 33-34)

Distinguimos nas civilizações e nas culturas a marca do que o homem foi e é capaz de fazer. (DEMO: 1993 p. 15). É um ser social, um ser que constitui suas relações e, principalmente, atua em função dessas relações.

(...) o homem é capaz de superar os condicionamentos de sua situação; ele se revela capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. O homem é então um ser autônomo; um ser livre. (SAVIANI: 1975 p. 46).

A participação e o convívio na comunidade são fundamentais, auxilia os sujeitos a se tornar consciente da realidade social, compartilhando na construção de uma sociedade igualitária e justa. O homem do campo neste contexto e no exercício da cidadania através da participação, expressa não apenas na escolha de representantes políticos, mas também a participação em movimentos sociais, no envolvimento de questões referentes à vida cotidiana, na coletividade sem esquecer suas raízes.

Ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a história de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que de repente, se destaca límpido diante de nós, um gesto tímido, a mão que se apertou o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem disse... (FREIRE, 1992).

A escola como lugar de vivências e integração de diferentes culturas, pressupõe uma concepção de cultura, em que essas diferentes culturas contribuam para a construção de uma comunidade escolar. Propõe-se que a escola priorize a troca de saberes, gerando processos criativos que aliados ao contexto sócio-cultural e ao conhecimento formal, a fim de produzir interferências, expressões e reflexões para além de atividades pedagógicas.

Neste sentido, a escola deixa de priorizar a transmissão do conhecimento e passa a atuar como difusora de saberes produzidos no contexto do lugar em que a escola do campo está inserida, viabilizando a circulação das diferentes culturas.

A cultura é criada e recriada pela sociedade através de valores éticos, uso do tempo e espaço, novas vivências culturais, bem como as transformações da era moderna, está presente no seio da escola, pois se há transformação do homem, a escola é o espaço para auxiliar no melhor entendimento dessas mudanças. A escola rural não é diferente, pois com todas as transformações ocorridas no espaço e tempo, modificando o rural em suas vivências sociais e culturais, os educadores

devem estar atentos e ao propor suas atividades educativas terem claro que as ações como destaca Santos (2004), do local influenciam no global e o global também interfere no local. As ações escolares devem valorizar as vivências, saberes sociais, implicando assim, novas concepções de saber, conhecimento, informação e cultura.

A escola não deve exclusivamente transmitir conhecimentos, mas também se preocupar com a formação integral de seus educandos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem.

Pensar no camponês como construtor e defensor de cultura, como agente dinâmico do processo social e cultural, são de fato raros, pois se vê quase sempre como um ser inativo e apático à espera de alguém para educá-lo, tornando-o “civilizado”. Na zona rural o trabalho já não é necessariamente agrícola. E o próprio trabalho agrícola se desdobra num conjunto de atividades correlatas, consequência da ampla modernização tecnológica que vem ocorrendo na agricultura. Desta forma, a educação ministrada no campo é culturalmente mais complexa do que na cidade. De modo que a educação rural na ótica da educação do campo deveria ser educação do diálogo com a diversidade cultural e as peculiaridades sociais do mundo rural.

No contexto atual muito tem se discutido a educação vigente no meio rural, seus objetivos e a busca de um currículo não apenas adaptado ao campo, mas que tenha umas identidades camponesas, que considere o lugar e os saberes dos sujeitos do campo. A qual legitima seu trabalho através do Projeto Político-Pedagógico elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar que compõem a escola do campo.

Desta forma, Lucas (2008) destaca:

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 consequentemente 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 educativa. Dessa forma, serão rompidas as resistências em relação às novas práticas educativas. (LUCAS, 2008, p. 203)

Assim, a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, fortalece um projeto coletivo e contextualizado com o lugar em que se encontra a escola do campo.

No sentido de compreender a escola do/no campo, hoje é preciso entender o caminho que esta percorreu na legislação brasileira ao longo da história.

3.2 A gênese da Legislação Educacional para o Contexto Rural

A educação no meio rural, sempre esteve atrelada ao sistema de produção capitalista, que tinha no latifúndio suas bases. O camponês para trabalhar a terra não necessitava saber ler, desta forma, verifica-se na história da legislação brasileira, a ausência de políticas públicas voltadas para a educação no meio rural, demonstrando total abandono pela escola do campo. Desta forma, a escola no meio rural surge tardiamente, e não institucionalizada pelo Estado, sendo na realidade uma cópia da escola urbana. Fato este, referendado pela legislação, que traz em seus textos referência às adaptações ao ensino urbano que devem ser feitas para o ensino rural.

Lucas (2008) explica como a aprendizagem da leitura e escrita para os camponeses não fazia parte das prioridades dos planos educacionais do país, desta forma:

(...) 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. (LUCAS, 2008, p. 80)

Desta forma, historicamente, o sistema de educação no meio rural sempre foi uma adaptação do ensino urbano, sem ter efetivamente diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar, também a falta de recursos financeiros específicos que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola de qualidade no campo.

Com objetivo de entender a escola rural, ao revisar a legislação brasileira, verifica-se que os primeiros recursos destinados à educação rural sobrevêm na

Constituição Federal de 1934. Segundo Gritti (2003) essa compreensão nos remete diretamente à década de 1940, quando se conclui o período histórico chamado “Estado Novo” (1937-1945). Em 1945, com as pressões populares contra Getulio Vargas, iniciadas já em 1942, o Brasil entrou na guerra contra a Alemanha nazista, tornando pública a contradição da política externa adotada, era a luta pela democracia, ao passo que, internamente, imperava o regime autoritário. Fazendo uma leitura desse período, percebe-se que o sistema ditatorial e autoritário estava sendo questionado e a população, mais consciente, passava a defender e exigir mudanças jurídicas e institucionais.

(...) Durante o Estado Novo, a política econômica nacional incentivou as atividades econômicas urbanas e rurais; com ênfase ao urbano, estimulou o desenvolvimento industrial. (Fausto, 1994 apud Gritti 2003, p. 21) Embora, nesse período, a maior concentração populacional fosse a área rural, a política econômica favoreceu a produção industrial em detrimento da produção agrícola. “A expulsão do homem do meio rural começou a intensificar-se com a mecanização da agricultura e com a crescente concentração da propriedade da terra.” (GRITTI 2003, p. 21).

A Constituição de 1946 retoma às diretrizes da Carta de 1934, enriquecida pelas questões que atualizavam, naquele momento, as grandes aspirações sociais. Neste texto também contempla o ensino rural, diferente da Constituição de 1934, pois transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio deste ensino. No inciso III do art. 168, fixa como um dos princípios a ser adotado 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.

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.

Ainda sobre a Constituição de 1946, o inciso IV do mesmo art. 168, retoma a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, mas excluem desta obrigatoriedade as empresas agrícolas, como já havia ocorrido na Carta de 1937, demonstrando o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional.

Em 1946, o Ministro da Educação Gustavo Capanema criou a Lei Orgânica do Ensino, com o objetivo de fixar as normas e diretrizes para a implantação e a organização do ensino em todo o território nacional, a qual seguia as orientações da legislação estadual. Faz referência a análise da legislação baseada nos decretos-leis nº 8529 e nº 8530, de 2 de janeiro de 1946, os quais tratavam, respectivamente, do ensino primário e do ensino normal. Desta forma, verifica-se que de 1942 a 1946, o Ministério da Educação decretou as chamadas “leis orgânicas”, que regulamentavam o ensino em nível nacional, definindo os programas mínimos e as diretrizes que deveriam nortear o desenvolvimento do ensino primário no país, sendo decretada a Lei Orgânica do Ensino Primário, nº 8529 em 2 de janeiro de 1946. Os objetivos do ensino primário refletiam a realidade social e econômica que se configurava naquele período, o qual passava a exigir uma escolaridade mínima não apenas para o mercado de trabalho, mas também para as novas condições de sobrevivência e de relações decorrentes da urbanização. (GRITTI, 2003).

De acordo com Gritti a análise das finalidades do ensino primário é referendada pelos autores Calazans (1993), Pimenta e Gonçalves (1992) assim colocadas:

- a - proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana;
- b – elevar o nível dos conhecimentos úteis à família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho (Lei Orgânica do Ensino Primário nº 8 529/46). (2003, p. 23)

Esta Lei, nos demais aspectos referentes à estruturação e organização do ensino primário, especifica as disciplinas e as atividades para os cursos (ensino primário fundamental, para crianças de sete a doze anos; e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos), sem referir-se ao atendimento das peculiaridades do trabalho rural. Trata dos dias letivos, férias, que devem respeitar as particularidades regionais, mesmo com essa flexibilidade ainda hoje se observam as dificuldades de se adaptar os períodos escolares com as atividades agrícolas. Essa lei institui diferentes estabelecimentos escolares, seguindo certa hierarquia, de acordo com as condições físicas e o número de professores, sendo assim denominadas:

- a. Escola Isolada (E.I) – com uma turma e um professor;

- b. Escolas Reunidas (E.R) – com duas turmas a quatro turmas e número de professor correspondente;
- c. Grupo Escolar (G.E) – com cinco turmas ou mais e o mesmo número de professores ou mais;
- d. Escola Supletiva (E.S) – aquela que oferece ensino supletivo (Lei nº 8 529/46)

A essas denominações eram acrescentados os qualitativos urbano, distrital ou rural, de acordo com a localização. Desta forma, fica claro que a escola isolada tem sido a escola do meio rural. Em relação ao profissional, neste período, designado para a escola rural, se observa a predominância em sua formação curricular de disciplinas de cultura geral, as quais não contemplavam as realidades onde iriam atuar, sendo apenas em disciplinas como Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da região, o que demonstra, desta forma, que a cultura e a produção rural aí não estão contempladas. (GRITTI, 2003).

Em 1961 com a preocupação de evitar o êxodo rural, que havia se intensificado, pois o camponês migra para as cidades na busca de uma vida melhor para seus filhos, diante disso, criou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a de nº 4024/61 que revela o interesse em promover a educação nas áreas rurais.

A educação no campo, sempre foi tratada pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais, os quais ficavam apegados aos limites geográficos e culturais das cidades, tornando os problemas no meio rural muito mais graves, do que no urbano. Assim, negando ao campo e a seus sujeitos a oportunidade de construir sua história de vida, seus saberes e de serem sujeitos capazes de assumir sua cidadania.

Com o desenvolvimento industrial em vigor no Brasil, em meados do século XX essa concepção foi fortalecida, enfatizada pela globalização dos espaços urbano e rural. “De 1945 a 1961, a sociedade brasileira assiste à queda do Estado Novo, à política liberal do governo Dutra, ao retorno de Getúlio Vargas ao poder, que, através do voto popular, consolidou o modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização. Com a crise do modelo nacionalista, a partir de 1960 intensificou-se a entrada do capital internacional, processo já iniciado após a queda do Estado Novo, freado com a volta de Getúlio Vargas ao poder e facilitado pela política de

internacionalização da economia, desenvolvida, sobretudo, pelo governo de Juscelino Kubistchek no período de 1955-1960.” (GRITTI, 2003, p. 28-29)

Esse modelo de desenvolvimento presente nesta época no Brasil era embasado na urbanização e na industrialização, ficando o rural atrelado ao segundo plano, mesmo ocorrendo a modernização da agricultura e esta sendo importante na produção de alimentos. (FAUSTO, 1994 apud GRITTI, 2003)

Este contexto foi o palco para a primeira LDB, construída e implantada no país. Como esclarece LUCAS (2008) 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 nesse 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 pública ou privada, o ensino no Brasil passou a ser direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada. A gratuidade do ensino, que fora conquistado 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. (LUCAS 2008, p.96).

Esta Lei não trouxe grandes modificações e a formação de professores do ensino primário continuou com a mesma estrutura da legislação anterior. A Lei 4.024/61 segue a seguinte redação:

Art. 53 – A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- Em escola normal de grau ginásial, no mínimo de quatro séries anuais, onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário será ministrada a preparação pedagógica.
- Em escola de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo em prosseguimento ao grau ginásial.

Art. 54 – As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário e as 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 estabelecerão 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 do meio. (Lei nº 4024/61 apud Gritti, 2003, p. 31)

As inovações da lei, como se refere Gritti (2003), estão presentes na flexibilidade do currículo, expressa no art. 12: “Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade do currículo e à articulação dos diversos graus e ramos.” (p.31)

Esta Lei, em relação à questão curricular, prevê ainda no artigo 40 que:

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 nº 4024/61).
-

Entretanto, como identifica Lucas (2008)

O espaço oferecido pela legislação para aproximar o currículo da realidade não foi contemplado pela escola normal. As disciplinas que se identificam 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. (LUCAS 2008, p. 97)

A década de 1960, o país é marcado por crises econômicas, sociais e políticas, onde acontece a passagem do modelo econômico de agroexportador para o de substituição das importações, impulsionando a industrialização. Mas, ainda no campo social não havia a participação da população, ficando à margem do processo político nas discussões e decisões, apesar do modelo populista já em crise. O início da década é caracterizado pelo confronto entre os interesses sociais e os interesses econômicos, o que teve seu desfecho com o golpe militar de 1964, onde advém um retrocesso nas políticas educacionais, sendo perseguidos e exilados lideranças e educadores, as universidades sob intervenção e movimentos sociais reprimidos, consagrando o triunfo do interesse do grande capital sobre as organizações populares. (GRITTI, 2003).

Neste momento, ocorre a implantação do governo militar no país, tendo como meta a consolidação do capitalismo como regime predominante. O crescimento da população ocasiona uma crescente busca pela escolarização. Desta forma, a organização do sistema educacional foi entregue pelo governo à Usaid (United States AID), sendo esta uma agência norte-americana com a qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firma vários convênios para a reordenação da educação nacional.

As mudanças feitas por essa lei são estruturais e se caracterizam pelo princípio da racionalidade e produtividade voltada para a população urbana em detrimento do trabalho realizado pelo homem rural.

Desta forma, com os avanços técnicos, e a implantação de modelos que auxiliem na transformação das atividades agropastoris e desenvolvimento

econômico, vemos a industrialização, a urbanização e a entrada de capital estrangeiro no país como caminhos percorridos na implantação do sistema capitalista, marcas deste período. Calazans (1993) considera as décadas de 60 e 70, marcadas pela proliferação assustadora de instituições e programas para o meio rural. Entre esses cabe citar, a criação do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) e SUPRA (Superintendência Política de Reforma Agrária), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o Projeto Rondon e o II Plano Nacional de Desenvolvimento, o qual foi criado pelo MEC com objetivo de desenvolver programas de educação no meio rural a fim de melhorar as condições sócio-econômicas das populações envolvidas, através de cursos de formação de educadores no meio rural. Segundo Calazans (1993) a educação deveria instigar:

- a) Aquisição de conhecimento que possibilite ao indivíduo e à comunidade a compreensão do meio em que vivem e os instrumentalize para encontrar a melhor solução para as situações que impedem ou dificultam o seu desenvolvimento.
- b) Aquisição de conhecimentos que leva a um aumento da produtividade e, em consequência, a uma melhoria das condições de vida.
- c) Participação da comunidade no desenvolvimento, na transformação ou adaptação de estruturas de natureza econômica e social, tais como: cooperativas, escolas, programas, pelotões de saúde etc. (CALAZANS 1993, p.34)

Assim, o compromisso da escola rural como salienta Ribeiro (2002) “era de civilizar o caipira, seu objetivo era prepará-los para os empregos urbanos, principalmente nas fábricas, moldando seu corpo e sua mente para obedecer a tempos e espaços alheios e restritos”. (RIBEIRO, 2002 p. 03)

Segundo Gritti (2003), ao falar sobre os pacotes tecnológicos, programas e demais ações de extensão, com objetivo de promover o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, destaca que estes “ao mesmo tempo em que pretendem preencher o que consideravam um ‘vazio cultural’, as práticas importadas impostas por organismos representativos da educação nacional acabam por desenraizar os agricultores familiares preparando-os para a expulsão da terra e formação de um mercado de mão-de-obra urbano. (GRITTI, 2003 p. 89)”.

Cabe ressaltar, que o Rio Grande do Sul, em sua Constituição Estadual, no final da década de 50, procura desenvolver um projeto restaurador da escola no contexto rural, em que o Governador Leonel Brizola, expande a construção de escolas no meio rural, estas construções ficam conhecidas como “Brizoletas”. Essas escolas, com o entendimento da necessidade de Reforma Agrária, apontam

aspirações de liberdade política, igualdade social e direito ao trabalho à terra, à saúde e ao conhecimento dos trabalhadores rurais. (KOLLING, 1999)

A Constituição de 1967 obrigava as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem o ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos destes, entretanto, assim como nas cartas de 37 e 46, estavam excluídas as empresas agrícolas a ministrarem em cooperação aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Em 1969, com a promulgação da emenda à Constituição de 24 de Janeiro de 1967, as quais identificavam as mesmas normas, apenas limitando a obrigatoriedade aos filhos dos empregados na faixa dos sete aos quatorze anos, novamente as empresas agrícolas ficaram isentas dessa obrigatoriedade.

Como salienta Calazans (1993) o desenvolvimento ocasionado nas décadas de 60 e 70 vem acender mudanças sociais na realidade rural, possibilitando melhoria das condições materiais e participação política e institucional dos grupos menos favorecidos. No entanto, os recursos do governo federal estão direcionados para a implantação do modelo de substituição de importações, prejuízo para a população rural que não vê a viabilização de políticas agrícolas e agrárias para o meio rural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, sancionada em 11 de agosto de 1971, que tem como princípio a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de segundo grau, atendendo as necessidades impostas pelo poder econômico, qualificando mão-de-obra para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização, tendo como objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificando para o trabalho e preparação para o trabalho e preparação para o exercício consciente da cidadania.” (lei nº 5692/71)

Essa lei priorizou a formação técnica, tendo a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de segundo grau, incentivando a inserção do trabalhador no setor secundário, ou seja, qualificando mão-de-obra para trabalhar na indústria que estava em ascensão neste período. As mudanças na Lei são significativas na formação de professores em nível médio, para atuarem nas séries iniciais do 1º grau, assim apresentada:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau.

Parágrafo 1º - Os professores a que se refere a letra “a” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica (Lei 5 692/71).

A lei faz referência à formação de outros profissionais da educação, os chamados técnicos, exigindo formação superior, como declaram no artigo 33:

Art. 33 – A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação plena, curta ou de pós-graduação (Lei 5 692/71)

Como esclarece Gritti (2003)

A lei fragmenta e discrimina a formação do quadro de profissionais da educação, supervalorizando outras funções dentro do processo educacional, excluindo propriamente a atividade docente e exigindo, para funções administrativas, de controle e burocráticas, uma qualificação maior. (GRITTI 2003, p. 35).

Em relação ainda à formação de professores, e ao exercício da atividade docente, constante na Lei 5692/71 nas “Disposições Transitórias” em seu artigo 77, autoriza que na falta de professores habilitados em caráter suplementar e a título precário, poderão lecionar pessoas leigas, ou seja, sem formação para o exercício do magistério. Desta forma, fica clara a falta de compromisso do Estado com a formação de professores qualificados para atender as demandas.

Ao se referir ao currículo, previa em seu 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 (Lei 5692/71).

Em uma análise superficial do artigo, como explica Gritti (2003),

Pode-se incorrer em equívocos na sua interpretação, mais especificamente no que diz respeito à parte diversificada, em que se acena para a possibilidade de atender às peculiaridades locais e regionais. É preciso considerar que essa abertura é limitada por uma relação de matérias estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação, na qual se constatou, quase que exclusivamente, um conteúdo que nada tem a ver com o trabalho e a vida do homem rural. (...) No inciso III, parágrafo primeiro do artigo 4º, observa-se uma pequena abertura, ao prever que a escola poderá sugerir matérias e que estas poderão vir a ser aprovadas pelo Conselho Federal de Educação. Com isso, então, poderia ocorrer uma aproximação maior entre o meio social e cultural da escola, abertura esta que, contudo não foi aproveitada. (GRITTI, 2003, p.37)

Desta forma, ainda em relação ao currículo, o artigo 5º prevê o seguinte:

Art. 5º - As disciplinas, áreas de estudo de atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grau o currículo do estabelecimento.

Parágrafo primeiro – Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- No ensino de 1º grau, a parte educação geral seja exclusiva nas séries iniciais para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau.
- Será fixada, quando se destina à instalação e habilitação, profissionais em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local e regional, à vista de levantamentos periódicos renovados. (Lei 5692/71).

Além desta organização curricular composta por duas partes, um núcleo comum e a parte diversificada, têm o artigo 7º, o qual determina a obrigatoriedade da “inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde”. Sendo o currículo constituído de partes, sem unidade, tem-se a formação integral sendo substituída pela informação segmentada. Desta forma, prioriza uma cultura específica não ampliando a visão de mundo, que forneça instrumentos para a crítica, antes propiciada pela formação geral. (GRITTI, 2003)

Em relação à formação de professores, a nova lei homogeneiza, uma vez que os professores são formados por um mesmo currículo, sendo estes preparados para trabalhar em escolas tanto periféricas, como urbanas e rurais. Mas é claro que a formação que estes têm a oferecer, devido a sua história educacional, não fugirá da concepção urbana, ficando mais uma vez o rural com seus saberes e cultura abandonados.

A década de 80 demonstra que o modelo de industrialização havia se esgotado, e um novo contexto social e político se delineava, no plano econômico a assimilação de novas tecnologias, e as necessidades de modernização para a indústria, a qual se tornava mais produtiva e econômica, onde muitos trabalhadores já podiam ser dispensados, pois o mercado exige um novo perfil de trabalhador, assim, ocorre a concentração do capital e da renda. (BRUM, 1991 apud GRITTI, 2003)

Lucas (2008) esclarece que

A profissionalização proposta na Lei 5692/71 não atingiu os objetivos pretendidos, surgindo assim uma nova diretriz, a Lei nº 7044/82 (conhecida como a lei da reforma), que retirou o caráter obrigatório dos cursos profissionalizantes, produzindo 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. (LUCAS, 2008, p. 100)

Na década de 80, chamada pelos economistas de década “perdida”, o Brasil acorda do milagre econômico que fora prometido ao país no regime militar, sendo o regime desmontado em 1985, deixando um Estado de déficit estrutural nas áreas da educação, economia e saúde. Ao final dos anos 80, ocorre a introdução do neoliberalismo, onde quem comanda a sociedade é o mercado. O neoliberalismo caracterizado pela busca de novos mercados e novos locais de investimentos rentáveis, em detrimento das regiões onde se instalam. (BRUM, 1991, apud GRITTI, 2003).

Segundo Pablo Gentili (1995 apud GRITTI, 2003) o neoliberalismo transforma a educação num mercado educacional, garantindo a competição e a produtividade características do capitalismo. Nesta perspectiva, aumenta quantitativamente a oferta por educação, mas a qualidade cai muito.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, declara que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo.” Esse artigo possibilitou a luta por uma legislação educacional que sustentasse de fato esse direito. Com esse entendimento a Educação do Campo seria contemplada com legislação própria. Em seu art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias ocorre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica.

Iniciam-se as discussões em torno do processo constituinte (1988), processo este que é intensificado na esfera educacional com a aprovação da LDB (Lei nº 9394 de dezembro de 1996), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), também chamada de “Darcy Ribeiro”, contempla em seus artigos 3º, 23, 27, 28 e 61 a discussão sobre a educação no campo, à medida que reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação do campo.

Entretanto, cabe ainda à União definir o currículo para todos os sistemas de ensino, o que se evidencia no “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 nº 9394/96)

O entendimento deste artigo deixa clara a intenção de que a parte diversificada do currículo segue as características da cultura urbana e da sociedade capitalista centrada no mercado. O texto da lei traz o termo “cultura” e não das culturas, impondo a cultura urbana majoritariamente, fechando a escola a toda e qualquer possibilidade de mudança e de introdução da diferença de classe, de etnia e de gênero. Em nenhum momento o aluno está sendo concebido como sujeito atuante no social, no político e de refletir sobre a sua relação com o ambiente natural. (GRITTI, 2003)

A lei novamente deixa clara a educação no meio rural, seguindo as adequações da educação urbana, como demonstra em seu Art. 23, parágrafo 2º, que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais.”

Também propõe em seu artigo 28 medidas de adequação da escola à vida do campo, assim determinada:

Na oferta de 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) organizações escolares próprias, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III) adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei nº 9394/96).

As escolas rurais foram beneficiadas com a universalização do ensino Fundamental, proposto na Emenda Constitucional nº 14 e a Lei nº 9.424/96 do FUNDEF, contudo ainda não era o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam.

Em relação à formação dos docentes, a Lei nº 9394/96, em seu Art. 62, prevê:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Lei nº 9394/96).

A Lei não deixa claro quanto a formação específica de profissionais na educação rural, o que segundo Gritti (2003)

No capítulo que trata da formação dos profissionais da educação, mais precisamente dos professores, em nenhum momento a lei prevê a formação de profissionais para atuarem na educação do meio rural. Isso vem comprovar (...) que ocorre uma transposição do urbano para o rural. É o trabalho urbano, na forma de emprego e cultura urbanos, que vai caracterizar a educação do homem rural. (...) A análise histórica da legislação educacional brasileira demonstrou que as exigências e necessidades contempladas são aquelas que dizem respeito à evolução social e econômica de um projeto de sociedade urbano-industrial. (p.51)

No Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, a educação no campo é situada no capítulo dedicado ao ensino fundamental. Fica estabelecido entre as suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, sob a argumentação da universalização do ensino básico, e destacando a consideração das suas particularidades: “A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade”. A educação do campo também é encontrada entre os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. “Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.”, assim como “Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.” Recomenda “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.” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são formulados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 1997, para o ensino fundamental. Em seu documento introdutório reconhece a existência de mais de 280 mil docentes atuando no meio rural, dos quais grande parte não possuía habilitação específica e sequer a formação escolar básica completa. Apesar dos PCNs em seus objetivos reconhecer a diversidade, não considera as especificidades do campo, o qual faz referência deste como fator a ser considerado na adaptação dos temas transversais ou na adequação dos critérios de avaliação. (LUCAS, 2008)

Diante disso, observa-se na prática o descaso com a educação, em especial a trabalhada no meio rural, onde os saberes, a história e a cultura do camponês não são valorizados, sendo o espaço da escola o palco para a transmissão de culturas e saberes descontextualizados com a realidade do lugar onde vivem os sujeitos do campo.

Neste contexto, há a necessidade de repensar a educação do meio rural, desta forma, nascem as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que já estavam sendo gestadas desde 1985, por um grupo de pesquisadores, movimentos

sociais, pais de alunos do campo, com o objetivo de considerar o campo um espaço heterogêneo, favorecendo o direito às diferenças e à política de igualdade, a qual oportuniza através da escola a inclusão social.

De acordo com Lucas (2008)

Na década de 1980, os movimentos sociais do campo ganham mais força e visibilidade. Ao se articularem trouxeram a discussão sobre as características da educação do campo (...) 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. (p.108)

É relevante destacar que a luta por educação no campo, veio sendo discutida e construída por muitas mãos, envolvendo com muita força os movimentos sociais, em especial o Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1987. Com o avanço do plano de educação, no final de 1996, foram criadas comissões específicas em todos os Estados que tinham regionais do MST. A trajetória dos debates e das conclusões seguiu dois caminhos: a luta pelo direito à educação e a construção de uma nova pedagogia. Essa luta consolidou-se ao final dos encontros e conferências, por uma proposta pedagógica que olhasse o campo de outra forma, exigindo assim, políticas públicas e expressões como campo e educação básica. Assim, o fruto resultante das lutas efetivadas através de encontros, seminários, congressos e caminhadas estaduais e nacionais fortaleceram os movimentos sociais, havendo um reconhecimento não só pelo meio acadêmico como também pela sociedade civil e pelos políticos. (LUCAS, 2008)

A elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pela CEB do CNE ocorreu devido à relatora da ECB 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. (LUCAS, 2008, p.113)

Assim, em Dezembro de 2001 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo que contemplam e refletem a “diversidade dos povos do Campo, a formação diferenciada de professores, as possibilidades de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, as práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, os tempos pedagógicos diferenciados, a promoção - através da escola - do desenvolvimento sustentável e

do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais”. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002)

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram divulgadas em 2002, conforme a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de Abril de 2002, aprovada pela Câmara de Educação Básica.

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 art. 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (extraído do Parecer N° 36/2001 CEB/CNE)

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo estão embasadas nos artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, conforme o MEC/CNE, 2002, páginas 76-78. Desta forma, as Diretrizes Operacionais reforçam o que a LDB, com ênfase aos aspectos que tornem a escola contextualizada com o lugar e que valorize os saberes sociais.

Em 2003 retomam as discussões sobre o campo brasileiro em novas bases governamentais, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) institui o GPT Educação do Campo (Grupo Permanente de Trabalho Educação do Campo, através da Portaria nº 1374 de 03/06/2003), com objetivo de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Esse Grupo 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 do país. A Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), na SECAD/MEC foi instituída em 2004.

As diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo foram estabelecidos em 2008, pela Resolução CNE/CEB Nº 2 de 28 de abril.

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, deve ser considerada 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 há 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 esporte, 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. (Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº 2 de 28 de abril de 2002).

A aprovação das Diretrizes Operacionais representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento do ser humano. É um passo de quem acredita que o rural e o urbano se completam, e por isso mesmo necessitam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados que não podem ser pensados apenas através de uma ótica urbana. (FERNANDES, 2002)

Nas palavras de Fernandes (2002, p. 98),

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES 2002, p. 98).

Nesta perspectiva, pensar uma educação que promova os conhecimentos através dos saberes sociais presentes no campo, e soluções em nível micro, que oportunize a todos o acesso à educação. 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. Em 1989, a Constituição do Rio Grande do Sul recebeu destaque diante das demais constituições estaduais, por ser a única das estaduais a inscrever a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país. (LUCAS, 2008)

O art. 216 proclama que todo o estabelecimento escolar a ser criado na zona rural 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 §. (Artigo 216 da Constituição do Rio Grande do Sul apud LUCAS, 2008, p.132).

O Parecer do Conselho Estadual de Educação, que estabelece normas para a oferta do Ensino Fundamental no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, foi criado em 2002 sob o nº 1. 400/2002. Ao se referir à educação do campo, cita os seguintes princípios:

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 e qualificado. (PCEE nº 1400/2002).

Como esclarece Lucas (2008),

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. (LUCAS 2008, p. 133)

Conforme Lucas (2008) em 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; exigência da implementação das Diretrizes Operacionais para a educação Básica do Campo, as demandas específicas do Estado e 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 relativa à Educação Rural, desenvolvida junto às escolas do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) no uso de suas atribuições legais, publicou no Diário Oficial no dia 17 de agosto de 2006 a Portaria nº 161/2006.

Em seu Art. 1º institui 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. (DÁRIO OFICIAL 23, 17.8.2006, CODIGO 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 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 Famílias 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. ((DÁRIO OFICIAL 23, 17.8.2006, CODIGO 205730)

Nesse sentido, tendo por parâmetro iniciativas presentes, na História da Educação no Estado do Rio Grande do Sul, podem ser citados, como avanços mais concretos, a implantação do serviço de transporte escolar, a articulação de programas ou projetos específicos e a criação de escolas alternativas como: escolas-fazendas, escolas-pólo e escolas-núcleo, com propostas pedagógicas, que buscam atender as características e necessidades do homem do campo. Cabe questionar se estas de fato atenderam e/ou atendem as necessidades das comunidades rurais, onde estão inseridas.

3.2 A Educação Rural/ do Campo no Município de Santa Maria, RS.

Na história da educação rural no município de Santa Maria, se tem registro que a primeira aula pública na zona rural do município, conforme Santos (1993) “começou a funcionar em 1877, na localidade de Tronqueiras, distrito de Arroio do Só, uma aula mista sob a regência do Professor Manuel Joaquim Pinheiro.” (SANTOS¹ 1993, p. 57).

Em 1930 foram criados os primeiros grupos escolares nas sedes distritais, sendo que, quem ministrava as aulas eram pessoas leigas, sem habilitação específica, o que contribuiu para alicerçar fragilmente a educação rural. A primeira escola pública em 1938, sob a regência do professor baiano, João da Maia Braga, situava-se na Rua do Acampamento e se tratava de uma escola urbana. (SANTOS, 1993)

Santos (1993) esclarece que assim como outros municípios brasileiros a situação das escolas rurais em Santa Maria não foi diferente, enfrentando problemas como: a distância para os alunos chegarem até as escolas; a permanência dos professores urbanos, em sua maioria, nas distantes localidades, bem como sua adaptação em um meio em que a cultura, a linguagem e os valores divergiam de sua vivência e também a qualificação destes, e os baixos salários, contribuíram para que

a educação rural fosse pouco valorizada, não havendo para a mesma investimentos por parte do governo.

Conforme Santos (1993) “em decorrência das medidas governamentais instauradas pelo Governo Vargas, os prefeitos de Santa Maria dessa época, Manoel Ribas (1928-32), João Edler (1933-35), Amaury Lenz (1935-37), Antonio Xavier da Rocha (1937-41) e Miguel Meirelles (1942-45), determinaram algumas ações que tiveram reflexo no ensino rural, tais como:

- Criação de novas aulas municipais;
- Obtenção de verbas para a manutenção e expansão da educação primária no interior do município;
- Exoneração de professores ineficientes na função;
- Realização, em período de férias, de cursos de capacitação para professores rurais sem habilitação, bem como a reorganização dos programas de ensino.

Apesar dessas medidas a situação do ensino rural não teve grandes mudanças, pois nessa época o desenvolvimento urbano de Santa Maria começava atrair cada vez mais a população do campo. Os professores nomeados para o ensino rural, de origem ou formação urbana, em sua maior parte, com dificuldade de o próprio professor se adaptar e adequar sua pedagogia ao meio. Ocorriam transferências compulsórias da cidade para o campo, motivadas pela ineficiência na função, reprovação em provas seletivas, questões de incompatibilidade política com os dirigentes municipais, (essa transferência representava uma punição aos professores). Em virtude disso, muitos exerciam suas funções a contragosto, e ocorriam muitos atritos com os alunos e suas famílias, comprometendo o bom andamento do ensino. Havia também choques culturais, pois os professores possuíam hábitos e costumes citadinos, sendo, em muitos casos, figuras estranhas na comunidade rural.

Por outro lado o desenvolvimento urbano de Santa Maria, em decorrência da expansão do comércio e da situação de entroncamento rodo-ferroviário, atraía a população do campo, que não tinham as mínimas condições de infra-estrutura de estradas, eletrificação rural, entre outros. As escolas funcionavam em galpões escuros e de chão batido, faltando prédios e equipamentos para o funcionamento, em nível aceitável das aulas primárias municipais. (SANTOS, 1993)

Como o desenvolvimento era desigual das áreas rurais e urbanas, a escola rural passa, a partir da era Vargas, a organizar-se sob a inspiração do modelo urbano, mas na prática gerou no campo uma “escola técnica e politicamente incompetente para oportunizar um ensino fundamental de qualidade, capaz de satisfazer as reais necessidades da população do campo.” (SANTOS, 1993, p. 62)

A partir de 1972, com a nova legislação do ensino brasileiro, houve a preocupação das Delegacias de Educação (em Santa Maria 8ª DE) e da Secretaria de Município da Educação em regularizar as escolas de ambas as redes de ensino. Assim, através de Atos legais, as escolas passaram ter seu funcionamento autorizado ou foram reorganizadas. Muitas escolas rurais receberam a denominação patronímica, a escolha do patrono recaía na escolha do nome da pessoa doadora do terreno ou em figuras históricas. Neste período da política educacional expansionista no Brasil, muitas escolas foram criadas, de forma precária, tendo seu funcionamento em capelas, galpões ou em dependências residenciais cedidas.

A Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria, no final da década de 1980, em nível estadual possuía a maior rede de escolas rurais. Além das sete (07) escolas estaduais localizadas nas sedes distritais, encontravam-se em funcionamento na zona rural de Santa Maria cento e vinte e seis (126) escolas da rede municipal de ensino, sendo quatro (04) destas escolas do acordo PRADDEM (Programa Estadual de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Municipal), ou seja, escolas estaduais municipalizadas. Entretanto no ano de 1989 havia somente seis escolas estaduais e duas escolas municipais (em Itaara e em Santa Flora), com funcionamento do 1º grau completo, as demais, cento e vinte e quatro (124), atendiam de 1ª a 4ª série, ou no máximo até a 5ª série (essas em número de apenas 18 escolas). Assim a maioria dos jovens rurais abandonava os estudos ou então abandonavam o campo para continuar seus estudos. (SANTOS, 1993)

Diante do contexto presente no município no ano de 1989, na nova administração municipal no quadriênio 1989-1992, ocorreram discussões e reflexões, estudos técnicos realizados pelas diversas secretarias municipais, o Poder executivo definiu suas metas, entre elas estava a “execução de ações para a promoção das comunidades rurais, mediante estímulo à organização e à participação mais ativa do homem do campo, no sentido de superar os problemas mais prementes nas áreas de infra-estrutura: saúde, educação, sistema produtivo e viário.” (SANTOS, 1993, p. 65).

Em 1989, em virtude do Plano Municipal de Educação 1989-1992 de Santa Maria, foram realizados levantamentos com o propósito de montar o diagnóstico da educação municipal no tocante ao ensino rural. O referido diagnóstico, que contou com a equipe técnica da Secretaria de Município da Educação e membros do Conselho Municipal de Ensino de Santa Maria, apontou os principais problemas: “isolamento e as condições precárias de funcionamento da maioria das escolas unidocentes”, em consequência os altos índices de reprovação, interrupção precoce da escolaridade e a consequente insatisfação das comunidades do interior do município. Também acentuava que “Na zona rural, constata-se que um grande número de alunos, ao concluírem a 4ª série, deixa de freqüentar a escola em razão da dificuldade de acesso às escolas de 1º grau completo.” (Prefeitura Municipal de Santa Maria, Plano Municipal de Educação 1989-1992:3, apud SANTOS, 1993, p. 67)

Diante desse diagnóstico, no ano de 1990, a Secretaria de Município da Educação (SMED) implanta o Projeto Piloto “Nuclearização de Escolas da Zona Rural”, no distrito de Dilermando de Aguiar (1997 se torna município), na localidade de São José da Porteirinha, na Escola Municipal Valentim Bastianello, autorizando seu funcionamento pelo Parecer nº 315/90 - do Conselho Estadual de Educação/RS (CEE/RS).

Em seu primeiro ano de funcionamento, iniciado no dia 14 de março de 1990, teve matrícula inicial de 131 alunos, distribuídos em cinco turmas (1ª a 5ª séries), estes oriundos de dez pequenas escolas unidocentes (desativadas e agrupadas à Escola-Núcleo), cujos professores e alunos foram transferidos automaticamente para a nova unidade escolar. Nos anos subsequentes foram ampliadas as séries até completar o 1º grau completo e outras escolas unidocentes desativadas, em 1996 (último ano que pertenceu ao município de Santa Maria) esta primeira Escola-Núcleo contava com 22 localidades e 24 escolas desativadas, e um universo de 350 alunos.

A nuclearização consiste em ser uma escola o centro, com condições de atender e receber através de transporte escolar alunos oriundos de outras escolas rurais multiseriadas desativadas, de modo integral em dias alternados da seguinte forma: de 1ª a 4ª séries (Terças, Quintas nos turnos manhã e tarde e Sábados pela Manhã), de 5ª a 8ª séries (Segundas, Quartas e Sextas, nos turnos manhã e tarde), ficando assim um dia em casa para auxiliar nas lidas campeiras. A proposta

pedagógica adequada ao homem do campo, seguindo os princípios norteadores. Oferecendo o Ensino fundamental completo de forma gradativa a partir do ano de sua implantação (1990). A Nuclearização de Escolas do Meio Rural iniciou como uma Experiência Pedagógica, com os princípios pedagógicos norteadores: Integração, Participação, Contextualização, Valorização dos Recursos do Meio. Procurou, segundo o seu objetivo:

Proporcionar o 1º grau completo e Pré-escola, através do agrupamento de escolas unidocentes, mediante a gradativa ampliação de séries, visando:

- oferecer às comunidades da zona rural, um ensino de melhor qualidade adequado à realidade desse meio e que oportunize um efetivo programa de preparação para o trabalho;
- contribuir para a autopromoção do homem do campo, a partir de seu contexto cultural;
- estimular a organização da população rural e sua participação consciente no desenvolvimento socioeconômico e cultural do meio;
- racionalizar e melhor utilizar os recursos disponíveis. (Projeto Piloto, 1989, p.5 apud SANTOS, 1993, p. 68)

A LDB em 1996 amplia as discussões das possibilidades para a educação rural, contemplando a sua especificidade e possibilidade de atendimento as suas diversidades, como forma de auxiliar na redução do êxodo rural. Em 2001 com a definição das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, novamente se repensa a educação rural, e busca atender suas especificidades;

Em 2007 as escolas municipais rurais discutem e reestruturam seus Planos Políticos Pedagógicos e Regimento Escolar, buscando alternativas de uma melhor organização e atendimento às especificidades do campo;

Atualmente as escolas municipais são distribuídas da seguinte forma: Sede, 1º Distrito de Santa Maria; temos 47 escolas urbanas e nove rurais distribuídas nos distritos. Aos municípios brasileiros foram atribuídos, de forma quase que exclusiva, os encargos de criar e manter estabelecimentos de ensino fundamental no meio rural, ao longo da história, enfrentando muitos desafios, que ainda hoje estão presentes no campo, em muitos municípios brasileiros.

A Rede Municipal de Ensino do Município de Santa Maria possui nove escolas rurais (do campo), sendo seis de ensino fundamental completo e duas escolas com atendimento do 1º ao 6º ano (EMEF Pedro Kunz, EMEF Irineo Antolini). Destas três (03) são Núcleos de tempo Integral (EMEF Bernardino Fernandes, EMEF Santa Flora, EMEF José Paim de Oliveira), as outras escolas (EMEF Major Tancredo Pena de Moraes, EMEF Intendente Manoel Ribas, EMEF João Hundertmarck), funcionam todos os dias sendo no turno da Manhã Anos Finais (6º

ao 9º Anos), e no turno da Tarde os Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e a EMEF João da Maia Braga, funciona também no turno da noite com a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Desta forma, buscam atender as especificidades do campo a partir dos princípios norteadores da Valorização dos Recursos do Meio, Integração, Participação e Contextualização, princípios estes presentes desde 1990, com a proposta pedagógica de nuclearização das escolas rurais de Santa Maria. Observa-se que ainda hoje estes princípios são presentes e fortalecidos nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. (Dados Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, Dezembro/2008).

A contextualização parece-nos o mais desafiador dos princípios, pois não basta apenas o educador do campo, que em sua grande maioria possui uma vivência urbana, conhecer o lugar em que a escola está inserida, mas deve sim valorizar os saberes sociais de forma a vivenciá-lo no contexto escolar.

4 METODOLOGIA

4.1 Problemática e justificativa

As transformações ocorridas no campo nos últimos anos, reflexo da modernização e tecnificação das atividades agrícolas, assim como as mudanças de função desse espaço, nos fazem refletir sobre as práticas educativas da escola presente no campo, os sujeitos e os saberes que nela se desenvolvem, tendo o lugar como categoria de análise. Pode se compreender as dificuldades encontradas pelos educadores em despertar o interesse dos alunos para o *maravilhoso mundo do saber*. Deste modo, pressupõe algumas reflexões da prática educativa presente em grande parte das escolas, principalmente as públicas.

Para justificar as causas implica-nos algumas indagações, que pode ser a formação acadêmica dos cursos de licenciatura, contraditória e inadequada, onde os professores recebem uma formação distante da realidade a ser partilhada com seus educandos, fato que pode ser percebido nas diferentes áreas de formação, e se devem a uma fragilidade curricular com ênfase ao pedagógico.

A própria proposta pedagógica das escolas desvinculada do contexto e da realidade em que está inserida, o desinteresse do educador no sentido de buscar conhecer e aproximar de sua prática educativa os saberes sociais da comunidade escolar, com a finalidade de responder ou pelo menos clarear essas questões o presente trabalho traz algumas considerações a respeito do saber social no contexto do lugar e sua importância na educação do campo, no município de Santa Maria, RS. Desta forma, percebe-se que neste contexto, e para uma melhor compreensão do problema, parte-se para análise de uma importante categoria espacial: o lugar. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar, que os educadores das escolas do campo poderão compor suas práticas educativas, de forma a respeitar e apreender sobre os saberes sociais das comunidades envolvidas.

O professor ao assumir o seu papel de educador do campo, sem dúvida enfrentará muitos desafios, entre eles a falta de formação técnica e pedagógica, os conteúdos a serem desenvolvidos, as diferenças culturais e potenciais entre os educandos. Desse modo, deverá desempenhar o papel de mediador da

aprendizagem mostrando caminhos, sem esquecer as diferenças, mas estimulando a criatividade, a auto-estima, contribuindo para o objetivo maior de seu trabalho, isto é, o desenvolvimento pleno do educando. Dessa forma, o professor deve conhecer o contexto escolar em que está inserido, buscar uma unidade de ação sem esquecer a pluralidade sociocultural que tem em sala de aula. Vislumbra-se assim, um novo olhar nas práticas educativas alusivas ao ensino na escola do campo.

Segundo Tardif (2002, p. 60), “é necessário especificar também que atribuímos à noção de ‘saber’ um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser”. Então, ao pressupor que o professor mobiliza um “*corpus de saberes*” (GAUTHIER, 1998) ao exercer sua atividade, busca-se investigar em especial: *Que saberes sociais e profissionais necessita o professor ao exercer a prática pedagógica nas escolas do campo? De que forma o estudo do espaço rural, pela compreensão do professor, pode ser dinamizado em práticas educativas interdisciplinares no ensino rural?*

4.2 Método

Esta pesquisa trata-se de uma investigação qualitativa, caracterizada por um híbrido metodológico, o que configura segundo Gomes (2001), uma pluralidade metodológica.

Abordagem qualitativa para Ludke & André (1986) “é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (p.18). Ainda pode-se dizer que se trata de uma pesquisa qualitativa por pretender responder a questões muito particulares e se preocupar com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado, ela explora um universo de conhecimentos, significações, crenças, experiências e atitudes que se relacionam a um espaço mais íntimo de relações aqui, em específico, a coerência entre os pressupostos teóricos das práticas educativas e a valorização dos saberes presentes no contexto do lugar e no seio da escola em estudo.

Este trabalho busca compreender a questão referente ao saber social presente na educação do campo no contexto do lugar, tendo como objeto de estudo a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, localizada no distrito de São Valentim, no município de Santa Maria, RS.

Para a investigação foi utilizado o método dialético, pois permite contextualizar as diferentes proporções da realidade administrativo-pedagógica da comunidade escolar, sujeito da pesquisa, bem como a relação com os saberes sociais desta comunidade, presente no contexto do lugar, permeando, assim, uma interação entre o contexto, a prática e a teoria. Para compreensão do método dialético é imprescindível entendermos seu postulado filosófico, que corresponde ao materialismo. Este, de acordo com Triviños (1995) “apóia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida”. (p.21)

O materialismo dialético, é nas palavras de Trivinos (1992) “(...) uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade. (...) e mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores” (p.51).

O materialismo é antigo e, de acordo com Bazarian apud Triviños (1995), é possível distinguir fases no pensamento materialista, que são: materialismo ingênuo, materialismo espontâneo, materialismo mecanicista, materialismo vulgar e materialismo dialético.

Diante do exposto, optou-se na investigação desta pesquisa pelo princípio de estudo de caso. Esta forma permite a compreensão da realidade presente na comunidade escolar da Escola Municipal José Paim de Oliveira, a qual se localiza na área rural do Município de Santa Maria, RS.

4.2.1 Procedimentos Metodológicos

A realização deste trabalho foi constituída pelas seguintes etapas:

a) Primeiramente foi realizado um amplo levantamento bibliográfico, através de leituras interpretativas do material selecionado para a elaboração da fundamentação teórica da pesquisa;

b) A segunda etapa consistiu de trabalhos de campo e realização das entrevistas gravadas com o Corpo Docente (professores, diretor, vice-diretor, supervisor, orientador), pais de alunos e sujeitos integrantes da comunidade (informantes escolhidos pela sua história com o lugar), tais entrevistas foram realizadas nos meses de maio a julho de 2009.

São apresentados os seguintes instrumentos de coleta de dados, os quais delinearão a pesquisa:

Para Triviños (1992, p.146) a entrevista “valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.”

Assim, a tarefa de reconstituição de fatos, de acontecimentos, de datas, de situações é privilegiada a partir de roteiros semi-estruturados, onde, pelo estímulo da oralidade, pontuam-se questionamentos em torno dos saberes apresentados pelas fontes sociais de aquisição e diferentes modos de integração do trabalho docente, ou seja, lembranças da família, dos amigos, da escola, dos professores, da condição de aluno(a), do processo de escolha da profissão, das motivações, dos conhecimentos e das experiências nos cursos de formação inicial e continuada, dos professores que marcaram, das experiências vividas como professor(a) e o porquê de determinadas situações e/ou lembranças, ou seja, os saberes oriundos das experiências pessoais e profissionais, que possibilitam as práticas educativas de fato contextualizadas no lugar.

c) Aplicação de questionários aos alunos dos anos finais (6º ao 9º Ano) da escola, realizadas nos meses de maio a julho de 2009;

d) Observação do espaço vivido da escola, no que se referem às reuniões nos diferentes segmentos da comunidade escolar, espaços de recreação dos alunos, festas, manifestações artísticas e culturais. Observação sistemática: Rudio (1986) diz que a observação é um dos instrumentos para coleta de dados muito utilizado. A observação da prática pedagógica do professor da escola do campo, e posteriormente das práticas educativas que são aplicadas no Ensino Básico, tem a finalidade de levantar dados abrangentes aos saberes e fazeres como sujeito participante da pesquisa e identificar os saberes sociais que o professores do campo utilizam no exercício de sua profissão.

Nessa etapa da pesquisa, é preciso estar atento ao ambiente, às pessoas, aos comportamentos, às principais falas, às dinâmicas metodológicas em sala de

aula pelo professor, ao processo de formação continuada; enfim, a todo o contexto, e explorar ao máximo as oportunidades de conhecer a escola e sua comunidade.

Para Ludke & André (1986, p. 33), a observação e entrevista semi-estruturada são técnicas “consideradas básicas para a coleta de dados nas pesquisas qualitativas, uma vez que, ambas, favorecem uma maior aproximação entre o investigador e os sujeitos da pesquisa”.

e) sistematização dos dados coletados no contexto escolar e na entrevista com o corpo docente da escola em estudo, tendo como referência o problema e os objetivos da pesquisa;

f) elaboração das considerações sobre as investigações e sistematização de dados coletados culminando com a redação e revisão final do relatório de pesquisa.

5 O ESTUDO DE CASO: A ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA

5.1 Localização da área de estudo

O município de Santa Maria está localizado na região central do Estado do Rio Grande do Sul, como pode ser visto no mapa (Ilustração 01), possui área de 1823 Km². Diante de sua localização, Santa Maria é considerada a cidade “coração do Rio Grande”, o centro geográfico do Estado fica neste município, mais especificamente no Bairro Passo do Verde.

Santa Maria está organizada de duas formas: a Santa Maria dos 10 distritos ou a Santa Maria dos 50 bairros como nos mostra o mapa do município (Ilustração 02). A cada distrito corresponde uma subprefeitura e, consecutivamente, um subprefeito. O primeiro distrito está dividido em 41 bairros (zona urbana), agrupados em oito Regiões Administrativas (RA). A maior parte do território municipal pertence aos distritos do 2º ao 10º (zona rural). O conceito de distrito é um conjunto de bairros, mas em nível de Santa Maria cada localidade do 2º ao 10º distrito tem inexpressiva população e limites não definidos, sendo que só adquire conceito de bairro o distrito em si, e não divisões dele. Cada distrito já é uma Região Administrativa em si, mas os agrupamos em uma região mais influente e conveniente: Região Administrativa Distrital, constituída pelos distritos do 2º ao 10º.

Com uma população total de 243.396 habitantes, sendo que 230.468 o total de habitantes residentes na zona urbana e 12.928 habitantes residentes na zona rural (Fonte: IBGE, Censo 2000).

O município de Santa Maria apresenta uma organização administrativa composta por dez distritos: 1º Sede, 2º São Valentim, 3º Pains, 4º Arroio Grande, 5º Arroio do Só, 6º Passo do Verde, 7º Boca do Monte, 8º Palma, 9º Santa Flora, 10º Santo Antão. (Ilustração 02).

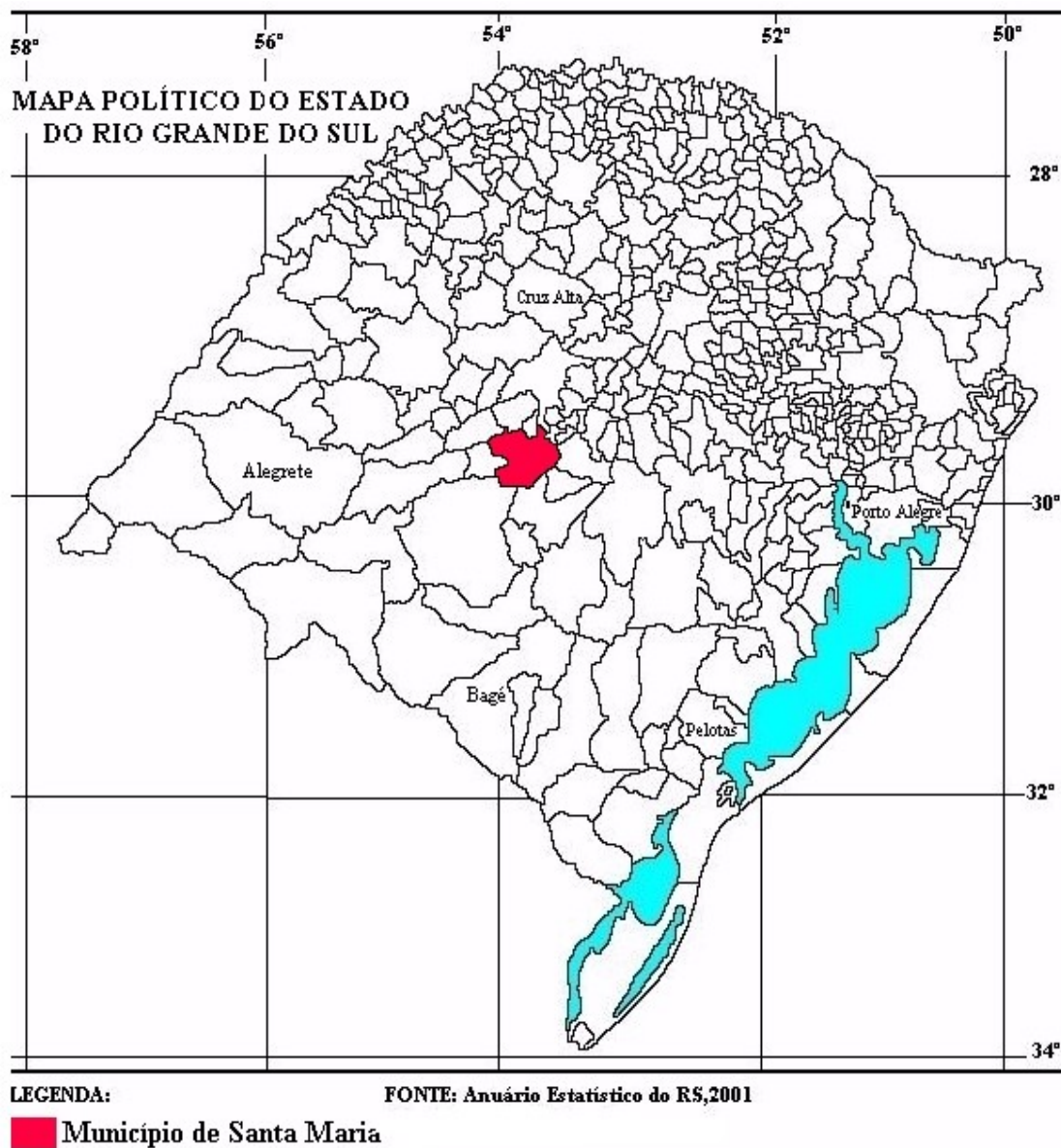


Ilustração 1 - Localização do Município de Santa Maria no Estado do Rio Grande do Sul

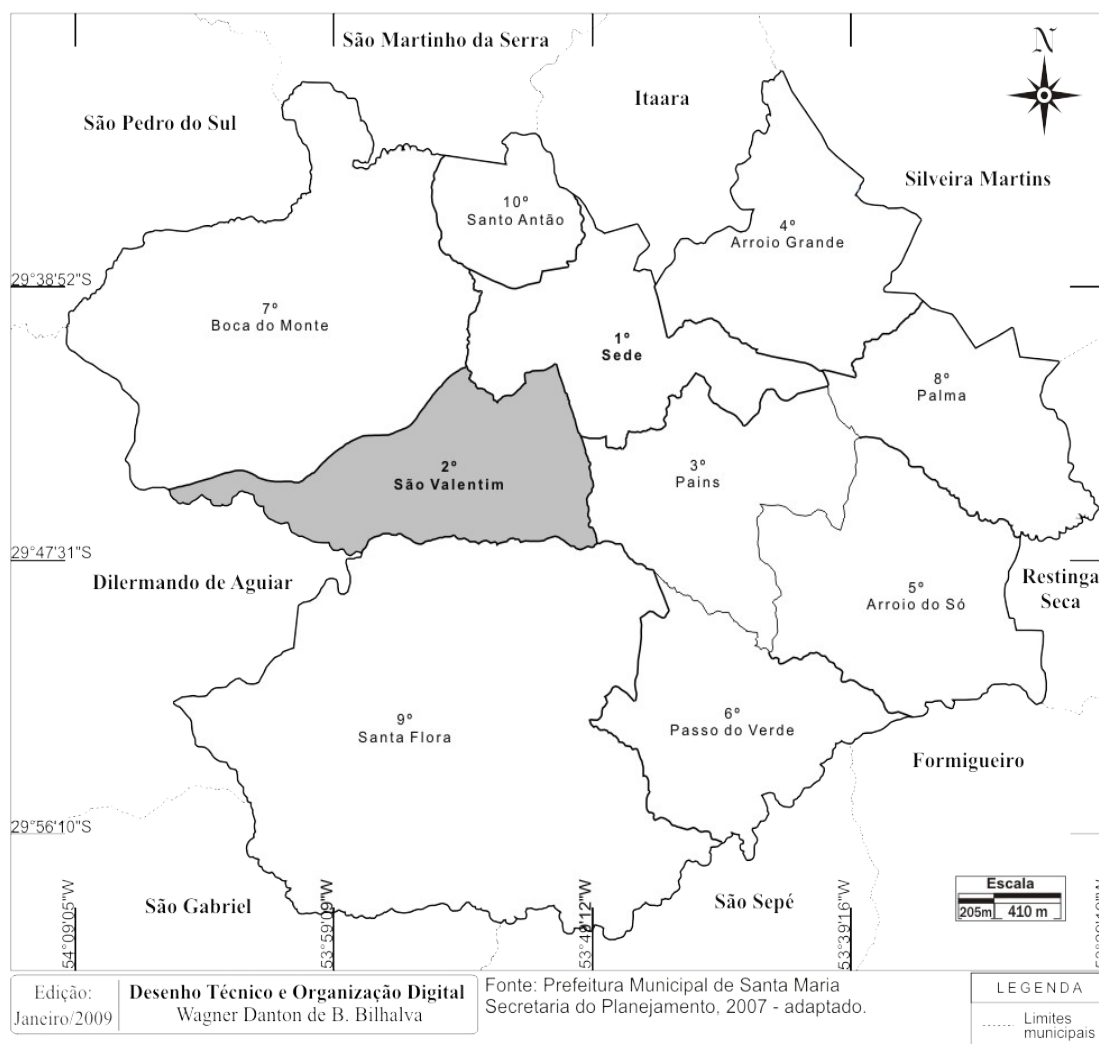


Ilustração 2 - Município de Santa Maria com os distritos

O distrito de São Valentim teve sua área desmembrada do distrito de Boca do Monte no ano de 1997, quando foi constituído 2º distrito do município de Santa Maria. O distrito possui 164 km² de extensão e tem sua economia baseada na pecuária, agricultura e nos hortifrutigranjeiros. Seu nome está ligado à capela, consagrada a São Valentim, padroeiro da localidade.

O acesso ao distrito ocorre pela BR 158, conhecida como a “faixa de Rosário”, entra na estrada do Boi Morto e segue em direção aos quartéis; antes de chegar no 4º Batalhão Logístico dobra à direita na estrada Juca Monteiro, conhecida como "Estrada da Picadinha"; continua por mais 7 km nesta direção, e chega à Esquina dos Toniolo, onde se encontra a sede do 2º distrito, São Valentim.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, caso de estudo desta pesquisa, localiza-se no distrito de São Valentim, na localidade de Alto das Palmeiras, fica distante da sede do município em torno de 20 km. (Ilustração 03).

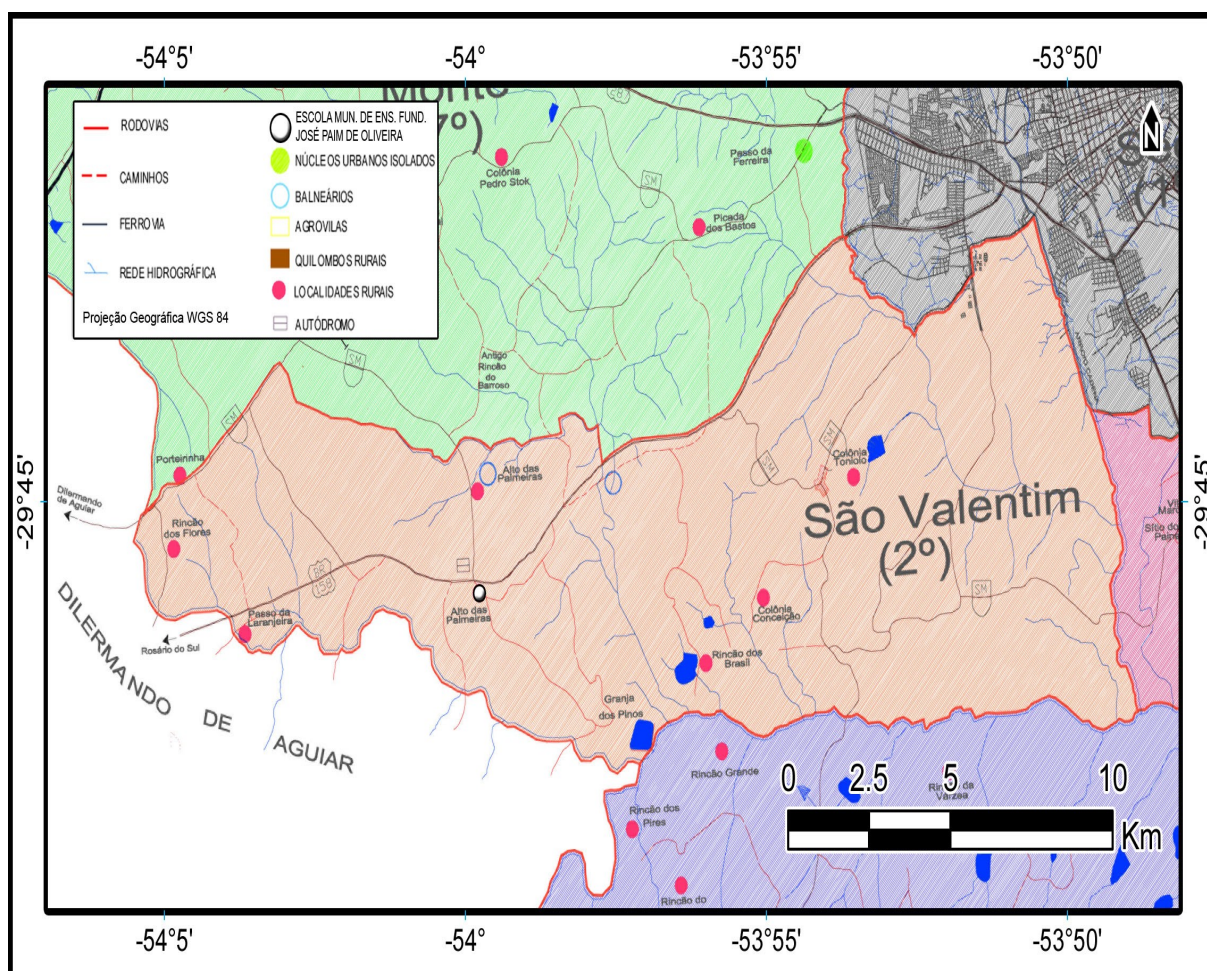


Ilustração 3 - Distrito de São Valentim – Localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira
Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria (2007) Adaptado

A rede municipal de ensino de Santa Maria atende aproximadamente 1018 alunos, distribuídos em nove escolas do campo nos diferentes distritos do município. Oferecendo ensino fundamental completo. As escolas municipais são distribuídas da seguinte forma, como mostra o quadro a seguir:

Distritos do Município de Santa Maria	Escolas Municipais
1º Sede	47 escolas (urbanas)
2º São Valentim	EMEF José Paim de Oliveira
3º Pains	EMEF Bernardino Fernandes E EMEF Pedro Kunz EMEF João da Maia Braga
4º Arroio Grande	(possui Escola Estadual)
5º Arroio do Só	(possui Escola Estadual)
6º Passo do Verde	EMEF Irineo Antolini
7º Boca do Monte	EMEF João Hundertmarck
8º Palma	EMEF Major Tancredo Pena de Moraes
9º Santa Flora	EMEF Santa Flora
10º Santo Antônio	EMEF Intendente Manoel Ribas

Quadro 1 - Escolas Rurais no Município de Santa Maria

Fonte: Dados da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria Outubro / 2009.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira é considerada uma Escola-Núcleo, pois recebe alunos oriundos de todas as localidades pertencentes ao distrito de São Valentim, comunidades como Passo das Laranjeiras, Colônia Conceição, Passo do Raimundo, Picadinha, Colônia Toniolo, entre outras.

A comunidade escolar é composta por 154 alunos, 18 professores, 01 secretário, 03 funcionárias, pais e representantes das comunidades abrangidas pela escola. (Fonte: Boletim Mensal do Movimento Escolar - Mês de Junho/2009)

5.2 A Escola no contexto histórico do lugar



Ilustração 4 - Vista Panorâmica da Escola José Paim de Oliveira
Fonte: Foto do Autor - Trabalho de Campo/2009

O lugar em que se insere a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira (Ilustração 4), caso de estudo desta pesquisa, denomina-se São Valentim, 2º Distrito, na localidade de Alto das Palmeiras, fica distante em torno de 20 km da sede do município de Santa Maria. Este município está localizado na região Central do Estado do Rio Grande do Sul. (Ilustração 5)

O distrito de São Valentim teve sua área desmembrada do distrito de Boca do Monte no ano de 1997, quando foi constituído 2º distrito do município de Santa Maria. Localiza-se a sudoeste da cidade. A sede do distrito distancia-se 12 Km do marco zero do município. Boa parte do seu território pertence ao Exército Brasileiro, onde situam-se unidades como 29º BIB e CISM. Possui uma área de 133,38 Km², que equivale a 7,44% do Município de Santa Maria, que é de 1791,65 Km².

Seu nome está ligado à capela, consagrada a São Valentim, padroeiro da localidade. O distrito possui 494 habitantes (Censo 2000), e densidade demográfica de 3,70 hab/Km², e tem sua economia baseada na pecuária, agricultura e nos hortifrutigranjeiros. No mesmo ano de 1997 a lei nº 4056/97 de 17 de janeiro criou o Conselho Distrital com a finalidade de propor, fiscalizar e deliberar sobre diversos assuntos dentro da área de circunscrição do distrito.

O acesso à sede do Distrito se faz pela BR 158, conhecida como a “faixa de Rosário”, entra na estrada do Boi Morto e segue em direção aos quartéis; antes de chegar no 4º Batalhão Logístico dobra à direita na estrada Juca Monteiro, conhecida

como "Estada da Picadinha"; continua por mais 7 km nesta direção, e chega à Esquina dos Toniolo, sede do distrito de São Valentim.

O Distrito de São Valentim limita-se com os distritos de Boca do Monte, Pains, Santa Flora, Sede e com o município de Dilermando de Aguiar. No distrito não há ferrovias, a BR-158 passa na região a noroeste do distrito cortando o mesmo em um trecho e em outro na divisa com o distrito de Boca do Monte. As vias de acesso às unidades do exército são asfaltadas e as demais são de chão batido.

A Escola Municipal do Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, como já foi mencionado, tem sede na localidade de Alto das Palmeiras, de frente para a estrada denominada Corredor Cirineu Rocha, acerca de 500m da BR 158, fica aproximadamente 12 km da sede do distrito de São Valentim, no município de Santa Maria. A sua denominação faz parte de uma homenagem ao Sr. José Paim de Oliveira, por sua história com o lugar, e reconhecimento por este ter doado as terras onde se situa a escola. (Ilustração 5)



Ilustração 5 - Imagem do Google Earth mostrando a EMEF José Paim de Oliveira
Fonte: Google Earth (2009)

5.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira

A Escola possui em sua história institucional Atos Oficiais, entre eles podemos citar: o Decreto do Executivo nº 21/74, de 02 de abril de 1974, que cria a escola, entretanto no ano de 1980, conforme o Decreto do Executivo nº 020/80, de 11 de abril de 1980, este oficializa a data de início do funcionamento da escola, a partir de 1962, conforme boletim Informativo 05/80. No ano de 1993 ocorre o desenvolvimento do Projeto de Experiência Pedagógica “Nuclearização” das Escolas da Zona Rural, conforme o Parecer 1043/93 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, que autoriza por quatro (04) anos a experiência e após esta data a escola José Paim de Oliveira passa a ser Escola-Núcleo.

A implantação desse Projeto de Escola-Núcleo, como política pública municipal para o ensino nas escolas do meio rural, foi idealizado e coordenado pela professora Irene Fernandes dos Santos, Supervisora responsável pela Educação Rural na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria no período.

Com a nuclearização reuniram-se as seguintes escolas das comunidades próximas, que são E. M. 1º Grau Incompleto José Farias, localizada no Passo da Laranjeira, E. M. 1º Grau Incompleto Hermógenes Brasil, no Rincão dos Brasil, e a E. M. 1º Grau Incompleto Nossa Senhora de Fátima, na Cabeceira do Raimundo à EMEF José Paim de Oliveira, no Alto das Palmeiras, com 27 alunos de 1ª a 3ª série, sob a responsabilidade de quatro professores.

Em 1994 agregou mais três escolas: E. M. 1º Grau Incompleto João Coden, na Colônia Conceição, E. M. 1º Grau Incompleto Valentim Toniolo, na Colônia Toniolo, E. M. 1º Grau Incompleto Francisco Escobar, na localidade de Banhados, a partir deste ano ampliou a 4ª série, passando a ter 55 alunos e sete professores sendo um indicado pela Secretaria de Educação do Município como o responsável pela escola.

A escola possui 46 anos de existência, destes 15 anos como Escola-Núcleo, primeiramente oferecendo ensino de 1ª a 4ª séries, com classes unidocentes, a partir de 2000 passa a ampliar e oferecer de forma gradativa o Ensino Fundamental completo. Neste contexto começam a se agregar ao corpo docente da escola novos educadores para atender os diferentes componentes curriculares, que compõe os

anos finais do ensino fundamental. Em 2006 inicia o Ensino Fundamental de Nove anos, incluindo no contexto escolar alunos a partir dos seis anos de idade.

É relevante destacar que a escola, como Escola-Núcleo, funciona em turno integral (manhã e tarde) das 8h às 17h com dias alternados para os alunos: segundas quartas e sextas-feiras do 6º ao 9º ano e de 1º ao 5º anos nas terças, quintas e sábados pela manhã (8h às 12h).

Os professores da escola se expressam de forma positiva em relação ao projeto de “Escola-Núcleo”, e dizem ser um avanço para as comunidades rurais, como pode ser evidenciado nas entrevistas:

É um bem para o aluno que reside no campo. (P. 01), Muito bom, porque assim há uma estrutura melhor, maior integração. (P. 03). Muito importante é uma integração maior, é um trabalho que é realizado de uma forma muito boa, porque aquelas escolinhas todas separadas não sei, parece que não tinha um crescimento como agora mostra as escolas-núcleo. (P. 05). Acho que foi uma vitória dessa nuclearização, mesmo porque tinha escola que os alunos ficam totalmente isolados e agora com o maior número de alunos, juntou as escolas acho que as possibilidades ficaram bem maiores. (P. 08). Um projeto assim é muito bom para que todos conseguissem vir à escola, porque na época tinham vários alunos que paravam de estudar no 5º ano, por esse lado eu acho que foi um progresso assim muito grande. (P. 04).

O corpo discente, segundo o Diretor da escola abrange um universo de 154 alunos do 1º a 9º ano, oriundos das diversas localidades que compõem o Distrito de São Valentim, tais como Banhados, Picadinha, Colônia Toniolo, Colônia Conceição, Passo do Raimundo, Laranjeira, Alto das Palmeiras. Os alunos, para realizarem o seu percurso diário de casa até a escola, utilizam em média 60 minutos, percorrendo distâncias que variam de 5 km a 40 km, com auxílio do transporte escolar.

Os alunos são distribuídos em Anos, onde cada ano corresponde a uma turma, da seguinte forma, como mostra o quadro abaixo:

Matrícula/Ano	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Matrícula Geral	10	12	13	26	18	26	19	17	13	154
Anos Iniciais: 79 alunos						Anos Finais: 75 alunos				
Fonte: Boletim Mensal do Movimento Escolar – Mês de Junho/2009										

Quadro 2 - Relação de Matrícula/Ano na Escola em 2009.

O corpo docente da escola é composto por 18 professores, 01 secretário e 03 funcionárias. Destes, cinco professores fazem parte da Equipe Diretiva da Escola, sendo composta pelos seguintes membros: Diretor, Vice-diretor, Orientadora Educacional, Supervisora dos Anos Iniciais e Supervisora dos Anos Finais. A supervisora dos anos finais atende também a disciplina de Redação, uma vez por semana nas turmas do 6º ao 9º ano, e também atende o 5º ano, substituindo a professora em licença-prêmio, com uma carga horária de 40 horas semanais. A escola é considerada de difícil acesso, assim os professores recebem uma gratificação de 50% em seus salários por esse motivo. É importante ressaltar que o grupo de professores é qualificado e todos possuem licenciatura plena e formação específica para área de atuação, e um percentual significativo (62%) possui ainda, Pós-Graduação em nível de Especialização como mostra, a seguir, a ilustração.

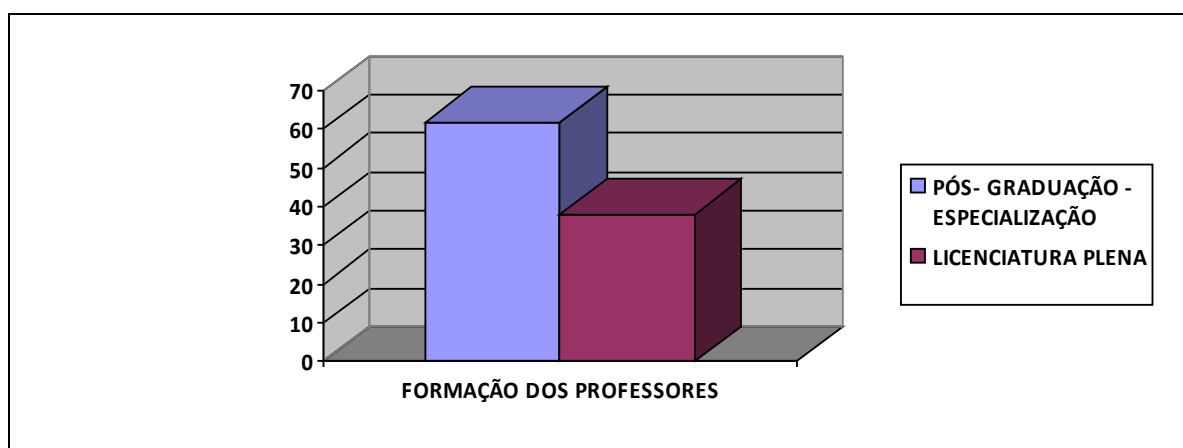


Ilustração 6 - Formação dos professores da escola

Fonte: Pesquisa com os Professores da Escola José Paim de Oliveira em Junho/2009.

Os professores que trabalham nos Anos Iniciais, todos possuem identificação com o meio rural, grande parte desses reside na zona rural. Entretanto, com relação aos professores dos Anos Finais, todos residem na zona urbana, mas justificam possuir identificação com o meio rural, por alguns serem oriundos do campo, e também, por muitos deles trabalharem em escola rural, há mais de 10 anos, no município de Santa Maria.

5.2.1 A Escola e seu Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico da escola (anexo F), segundo as entrevistas, foi construído de forma democrática e autônoma, envolvendo os diversos segmentos da comunidade escolar (pais, alunos, funcionários e professores), e seguindo as orientações da Secretaria de Município da Educação. Percebe-se que a escola propicia a participação dos pais, mas estes atribuem (delegam) aos professores a responsabilidade pela educação escolar de seus filhos. Demonstram confiança na escola, entretanto devido a sua pouca escolaridade, muitos pensam não ser importante suas idéias e opiniões, acreditando que os professores são mais capazes e preparados do que eles, para organizar e definir o PPP da escola. Esse fato é evidenciado nas entrevistas, como mostra o texto a seguir:

O nosso PPP foi construído com todos os segmentos, professor, aluno, pais, funcionários, podemos dizer que prevaleceu a idéia dos professores, que os pais dos alunos que estudam nessa escola o percentual é grande de analfabetos e semi-analfabetos, e toda a opinião que se colhia deles eles diziam que a escola sabia o que tinha que fazer, os professores da escola é que sabem como tem que fazer a educação, eles confiam cegamente no trabalho que é feito aqui. (P. 01)

Sim, há participação dos pais e buscamos sempre direcionar eventos, encontros, atividades à comunidade rural. (P. 03)

Foi construído coletivamente, junto com os Pais, Professores, alunos. (P. 08).

O PPP ele foi criado assim bastante debatido, com o grupo de professores, (...) e na reunião de pais é colocado, alguns pais mostram se participativos, uma boa parte. (P. 05)

Foi construído pela comunidade escolar. (P. 14).

Foi construído assim com a participação de todos, professores, direção e a própria comunidade, também teve participação bastante influente na formação deste PPP.(P. 09)

Segundo GADOTTI (2000), a autonomia e gestão democrática da escola fazem parte do ato pedagógico e a gestão democrática implica em influência direta da comunidade escolar nas ações da escola; gestando ações e não apenas fiscalizando ou criticando.

Assim, torna-se evidente que a comunidade escolar, em especial o segmento representado pelos pais, devem sim participar, contribuindo de forma direta na gestão escolar, pois como se percebe nas entrevistas, são poucos os representantes que participam efetivamente, pois a maioria delega aos professores a responsabilidade, apenas aceitando passivamente as decisões e não fazendo parte da elaboração das diretrizes e prioridades traçadas no Projeto Político Pedagógico da escola.

A base do Projeto Político Pedagógico da escola é anterior às Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, instituída em 2002, onde os princípios pedagógicos que norteiam o trabalho na escola estão presentes no Projeto de Experiência Pedagógica de Escola-Núcleo, o qual embasa a Dissertação de Mestrado da Professora Irene Fernandes dos Santos, em 1993, idealizadora do Projeto de Escola-Núcleo, e estão assim descritos no PPP:

“Princípios pedagógicos:

Contextualização: globalização do currículo, vinculando ao todo social, cultural e econômico, adequando a realidade rural.

Participação da comunidade: A escola “é eminentemente social”. Todos os envolvidos têm o direito e o dever de opinar, atuar dentro de suas atribuições específicas, responsabilizando-se pelo bom funcionamento da escola e do aprimoramento da proposta.

Integração: Respeitando as diferenças individuais, buscando a união de esforços da comunidade escolar, através de trocas de informações e conhecimentos em torno de objetivos comuns, como: conveniência, qualidade de vida,...

Valorização dos recursos do meio: “só se valoriza o que se conhece”. Precisamos nos descobrir dentro do contexto histórico, resgatando e valorizando pontos positivos de nossa história, ajudando a superar aspectos negativos que possam ter existido.

Criatividade: sempre buscando a inovação e soluções que visem a motivação da realização da expressão criadora.” (PPP, 2009, p. 04)

Em seu Projeto Político Pedagógico a escola (anexo F) apresenta o seguinte objetivo:

Oferecer Ensino Fundamental de melhor qualidade, adequado à realidade do meio rural, de forma a contribuir para a autopromoção do homem do campo, a partir do seu contexto cultural, estimulando sua organização e participação consciente no desenvolvimento sócio econômico-cultural e a utilização racional dos recursos disponíveis, visando também a totalidade das necessidades do ser como um todo, social, familiar, político-cultural. (PPP, 2009 p. 02)

O documento ressalta, ainda, a filosofia da escola “Baseado nos recursos e clientela que temos, buscamos o sucesso e permanência do aluno na Zona Rural, sendo ele o atuante e mediador em nossa comunidade” (PPP, 2009, p.02). Desta forma, percebe-se que ocorre a preocupação com os saberes provenientes da vivência do aluno, com o meio em que a escola está inserida, ou seja, o campo, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

A reconstrução do PPP das escolas municipais de Santa Maria ocorreu no ano de 2007, as orientações da Diretoria de Ensino da Secretaria de Município da Educação, neste período, para a reconstrução dos PPP e regimentos escolares, seguem as orientações da LDB, desta forma, pode-se inferir, que

pelo menos em parte, seguem as orientações das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, uma vez que estas estão embasadas nos artigos 23, 26 e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, conforme o MEC/CNE, 2002, páginas 76-78. De acordo com dados da SMEd em Dezembro de 2008, essas discussões aconteceram em formações para os professores e principalmente com as equipes diretivas das escolas. Entretanto torna-se evidente nas entrevistas, que as formações para professores deveriam aprofundar o estudo sobre as Diretrizes, pois alguns dos entrevistados dizem não ter conhecimento das mesmas.

As Diretrizes Operacionais reforçam o que a LDB proclama nos artigos 23, 26 e 28 - Lei nº 9394/96, já citados, com ênfase aos aspectos que tornem a escola contextualizada com o lugar e que valorize os saberes sociais. Nas entrevistas ficam evidentes essas discussões, como no seguinte texto:

PPP tinha que atender o nosso desejo, a necessidade e não fugir das diretrizes nacionais, então a gente vê que a nossa escola, que é aqui próxima à zona urbana, ela não é totalmente rural, porque recebe alunos da zona urbana, da periferia, então nós temos assim um PPP bem direcionado para a formação do aluno como ser humano, como ser participante da sociedade, como um ser que venha valorizar o local onde ele mora, mas não é totalmente direcionado para a escola do campo, a gente gostaria que fosse, mas nós não temos as condições, não temos o espaço físico para isso, não temos o pessoal, um recurso humano suficiente para trabalhar diretamente com aluno na formação do campo. (P.04)

Ele foi construído a partir de leituras, discussões com professores, pais, alunos, e a gente procurou colocar no PPP tudo em favor da escola do campo, porque tem que ser diferenciado, a escola do interior, do meio rural tem que ser diferente porque não adianta a gente querer trabalhar uma coisa que é trabalhada na cidade, claro que a gente traz novidade da zona urbana para eles, mas eu acho que tem que ser valorizado o que é trabalhado aqui, então isso foi muito discutido com pais, os próprios alunos e nós professores também. (P. 11)

A escola busca construir e reconstruir seu PPP, com a participação de todos os segmentos, mas como foi evidenciado nas entrevistas, é fundamental que a comunidade escolar, em especial os professores, conheça o lugar em que está inserida a escola. Para de fato contemplar o que proclama o seu objetivo Como destaca Carlos (2007):

O lugar é produto das relações humanas (...) a análise do lugar envolve a idéia de uma construção, tecida por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora que produz a identidade, (...) O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção da vida. (CARLOS 2007, p. 22)

A esse respeito foi demonstrado no decorrer da pesquisa que os professores, buscam através de relatos dos alunos, visitas às famílias, e percorrendo o roteiro do ônibus escolar, o conhecimento do lugar. Percebe-se, assim, a preocupação de valorizar a história do lugar. Como pode ser evidenciado nas seguintes expressões dos entrevistados:

Não se conhece na totalidade, mas se tem por hábito fazer os roteiros que seguem os alunos para vir até a escola, com visita às famílias, tomando conhecimento da realidade dos alunos. (P. 01). Sim, como sou zona rural, conheço todas as localidades de nossos alunos e também porque fizemos o roteiro do ônibus com todos os professores, conhecendo todas as localidades e famílias da comunidade escolar. (P. 03) Sim conheço, umas duas ou três vezes já fizemos o trajeto que eles fazem para conhecer onde mora cada um, tem um conhecimento da localidade. (P. 07). Sim temos bastante conhecimento, porque se trabalha dentro da Geografia e da História, a localização o lugar onde eles estão inseridos. (P. 09). Sim, a gente faz visita à família, faz roteiro dos ônibus, conhecendo onde moram onde vivem. (P. 13)

De acordo com os entrevistados as atividades pedagógicas são fundamentadas, por esse conhecimento, valorizando a história e a vivência dos alunos. Faz-se assim a prática dos princípios pedagógicos, já descritos, que embasam o processo pedagógico na escola, presentes no cotidiano da prática educativa, onde se observa a busca do conhecimento através de pesquisas com os alunos e a comunidade, resgate histórico e cultural. Assim como em manifestações de Integração e Participação da Comunidade escolar em muitos eventos, que propiciam a valorização do saber e da cultura presente no lugar, representado pelas diferentes comunidades agregadas na escola-núcleo.

Podemos exemplificar esse trabalho, através do envolvimento da comunidade escolar na pesquisa, em anos anteriores, que resultou no livro intitulado “Carreiros – Resgate Histórico de uma Comunidade Rural”, com duas edições 2002 e 2004, onde se percebe, nas palavras da Professora Vânia Fontoura Rocha (organizadora), a relevância deste.

A partir desse mergulho nas origens culturais e do estabelecimento de relações do universo cultural com outras interfaces do conhecimento, acredita-se ser possível fortalecer a identidade da própria escola, do professor e, de modo especial, do educando, ressignificando sua concepção de mundo, seus valores e sua prática social. (ROCHA, 2002, p. 07).

Alguns eventos ocorridos neste ano, de 2009 durante a pesquisa, demonstram a preocupação em cumprir o PPP, através da vivência dos princípios pedagógicos, principalmente da Participação, Integração e Valorização dos Recursos do Meio. Destaca-se assim a Cavalgada dos Distritos, onde a escola

participou, em que o homenageado foi o Sr. Cezimbra Jaques, os professores realizaram trabalhos a partir do histórico com os alunos, culminando com a confecção de Painéis. Na culminância da Cavalgada, no sábado à tarde, uma representação de alunos, pais e professores foram recepcionar os cavalarianos na sede do distrito. (Ilustração 07)



Ilustração 7– Cavalgada de Integração dos Distritos
Fonte: Foto do Autor - Trabalho de Campo/2009

No dia 20 de Junho, durante todo o dia a comunidade escolar participou, nas dependências da escola, do Dia da Família na Escola, onde tivemos a missa campal, apresentação de alunos em homenagem às mães, e a participação das mães nessas apresentações, almoço, e, à tarde, integração dos professores com os pais na entrega das avaliações, assim como uma palestra com representantes da Educação Fiscal, enquanto isso, as crianças divertiram-se, gratuitamente, com os brinquedos do SESC. (Ilustração 08)



Ilustração 8 - O Dia da Família na Escola
Fonte: Foto do Autor - Trabalho de Campo/2009

A Festa Juliana, realizada no dia 10 de julho, sábado à tarde, oportunizando novamente a integração de pais, alunos e professores, onde na apresentação do Casamento Caipira, da dança da quadrilha, temos representantes de todos os segmentos. (Ilustração 09)



Ilustração 9 – Festa Junina na Escola
Fonte: Foto do Autor - Trabalho de Campo/2009

Outros eventos estão programados para o segundo semestre. Na Semana de Aniversário da escola, será realizada uma nova edição dos Jogos Campeiros. Estes são organizados, através da pesquisa dos alunos, principalmente dos anos iniciais, junto aos seus pais e avós, descobrindo quais eram as brincadeiras, jogos e

atividades vivenciadas por eles na infância, com a finalidade de valorizar a cultura e o saber social, destaca a supervisora dos anos Iniciais, como ocorreu no ano anterior, “onde a gente trabalha com eles o bodoque, jogo de bocha, jogo de osso, todas aquelas atividades que os pais deles lembram, tudo isso é através das pesquisas que manda para casa, as tarefinhas, respondendo qual eram as brincadeiras de crianças”. Assim, a partir desse conhecimento, é embasado o trabalho desenvolvido na semana da escola, buscando contextualizar e valorizar a história que cada família traz, pelo olhar do aluno.

Em setembro acontece a 3ª Cavalgada de Integração, em que a escola em parceria com o CTG Tropeiro Velho, o qual se localiza na comunidade de Passo das Laranjeiras, busca cultivar as tradições gaúchas integrando toda a comunidade escolar. E o Desfile Farroupilha, juntamente com o CTG Tropeiro Velho, no dia 20 de Setembro na Av. Medianeira na sede do município.

Além dos eventos, também em outras atividades do dia-a-dia da escola percebeu-se no decorrer da pesquisa, a preocupação em vivenciar os princípios pedagógicos, como ressalta a professora do 1º ano, em sua busca por atividades em sala de aula que propiciem ao aluno contextualizar, valorizando a vivência anterior ao início de sua vida escolar. Como se verifica, nas entrevistas: “Sim procuro respeitar o que, a bagagem do aluno traz de sua casa os saberes que ele traz e a partir disso eu começo o meu trabalho.” (P. 11). Demonstra-se assim a preocupação com a valorização dos saberes sociais dos alunos, desde o seu ingresso na vida escolar.

Para Paulo Freire (2004) os professores devem apreciar os saberes do educando em sua prática educativa,

(...) o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem (...) que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência”.(p. 59, 60).

Nas palavras de Freire, percebe-se que o educador do campo deve respeitar as peculiaridades da cultura, sem menosprezar ou minimizar os saberes trazidos por seus sujeitos ao seio da escola, edificando assim a cultura e a história do lugar em que está inserida a escola do campo. Sendo a escola fundamentada em uma educação que valorize seus conhecimentos e saberes e seja realmente do campo, como enfatiza CALDART (2001) “educação que seja no e do campo. No: o povo tem

direito de ser educado no lugar onde vive, Do: 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.” (p. 26).

A escola do campo deve ter no currículo elementos que contribuam para o aprendizado e valorize os saberes sociais do lugar em que a escola está inserida.

Assim, seguindo as reflexões de Caldart (2001) esclarece que:

Há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo de vida, terra de luta, terra ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como guardião da terra, e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Vê a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e aprender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação. (CALDART 2001, p. 33)

Os saberes sociais presentes na comunidade escolar, são reconhecidos pelos professores, que dizem distinguir os saberes sociais de seus alunos, mesmo com uma clientela não exclusiva de alunos oriundos da zona rural. Esse fato pode ser evidenciado nas seguintes expressões dos professores dos anos iniciais:

Os nossos alunos aqui da José Paim de Oliveira, eles vem a maioria da zona rural, outros alunos vem da periferia de Santa Maria, então os saberes que eles trazem a escola procura conhecer todos praticamente (...) Com isso a gente conhece os pais, fazem entrevistas, os alunos fazem relatos e começam a dizer o que eles já sabem antes de vir para a escola, então a gente sabe que a criança vem para cá sabendo toda a lida de campo, a lida de lavoura, a lida de doma, de carnação, tirar leite, são saberes assim que eu acho muito importante, para que a gente possa direcionar um trabalho de uma melhor forma. (P. 04)

Os Saberes são o conhecimento que eles tem com a terra, as plantas os animais, e também eles tem assim gosto pela vida aqui no campo, então quando a gente trabalha sobre animais como flui o trabalho, como desperta a vontade de ler e escrever. (P. 12)

A família, eles vem das famílias, tem a agricultura, os pais trabalham com a agricultura com a criação de gado, os animais domésticos. A valorização, a gente valorizar o meio em que eles vivem e trabalhar sempre cada vez mais e valorizar a lida do campo. (P. 13)

Os professores dos anos finais evidenciam os saberes do campo presentes na escola a medida que trabalham os diversos conteúdos nos diferentes componentes curriculares. Como se pode perceber nas seguintes expressões:

Eu acho que os saberes sociais dentro da minha disciplina que é o que eu mais observo eles vem assim com uma noção muito grande de comprimento de área, (...) porque aqui eles caminham muito (...), então fica fácil fazer uma trabalho quando eles pegam o ônibus escolar, peçam para o motorista marcar quanto é à distância até sua casa, até lá o que vocês fizeram o tempo que levaram mais ou menos nesse sentido eu trabalho com eles. (P. 07)

(...) a gente percebe no dia-a-dia com os alunos os saberes próprios do trabalho na lavoura, na horta a criação de animais, a própria doma e em toda a atividade de zona rural. (P. 09)

Eu acho que em termos de companheirismo, solidariedade entre eles, amizade entre eles, existe muito, a união entre eles, é bastante marcante entre os alunos e professores também. (P. 10)

Os saberes que eles trazem para a escola e que foram adquiridos na comunidade rural de onde vêm crenças, tradições, ensinamentos, vocabulário, cultura. (P. 14)

Os saberes do campo são identificados por todos os segmentos pais, professores, alunos, funcionários, no entanto como foi destacado em todas as entrevistas, apenas nas atividades da horta, como eles dizem, ou seja, nas atividades das aulas de técnicas agrícolas esses saberes são vivenciados efetivamente. Por que mesmo na busca dos professores em seguir os princípios pedagógicos, entre eles a contextualização é de fato nas aulas de técnicas agrícolas, que eles praticam um pouco de seus saberes campeiros. Visto que apenas trabalham na horta, ou seja, cultivando a terra. Não há uma vivência de outros saberes práticos, principalmente os que envolvem o cuidado com os animais (domar, tirar leite, a carneação, entre outros). Há, segundo a comunidade escolar, necessidade de ampliação desses conhecimentos campeiros, como manifestam, nas seguintes expressões:

Eu acho que deve ter os conhecimentos normais, conhecimentos gerais, que toda a escola deve ter, associada com técnicas aplicadas ao desenvolvimento, normas de como trabalhar no campo, como melhorar a qualidade de vida no campo. (C .02)

(...) a nossa escola deveria de além de ver a teoria, partir para a parte prática, nós temos um horta, mas é muito pouco, nos deveríamos ter aqui a criação de bovinos, suínos, pomar, criação de alevinos e por ai vai, e nos falta espaço, área específica para fazer esse tipo de trabalho. (P 01)

Devia ter mais assim desse tipo assim de técnicas agrícolas, coisas assim que ensinasse mais as crianças eram bem melhor. (C. 03)

Aqui na escola eles procuram trazer a criança a aprender a lidar com a terra, que seria um dos que ta dentro da zona rural, e poderiam ter mais oficinas, que estimulassem a criança a ficar aqui, então eu acho que é isso aí que a gente precisaria batalhar mais, por isso. (C. 04)

Deveria fazer parte do currículo disciplinas em projetos focando a parte rural, porque muitos alunos após concluir o ensino fundamental, ficam no campo. (C. 05)

Desta forma, como ressalta Arroyo (1999) a cultura tem um papel importante, e deve estar presente no currículo e na prática pedagógica da escola.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana (...) a questão é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporando-as como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e também pela educação. (Arroyo, 1999 p. 30).

É relevante destacar o papel da família, com sua dupla função de unidade produtiva e instituição social, sendo formadora para o trabalho de novos membros

da família. Esses saberes são passados desde cedo, sendo o homem responsável pelos ensinamentos referente à lida campeira aos meninos e as meninas aprendem as atividades domésticas com as mulheres mais velhas. A prática dos valores, da ética do trabalho, das normas sociais, as questões de hierarquia, devendo haver obediência são ensinados às crianças e jovens, desde cedo, por ambos os sujeitos. Esses trabalhos realizados pelas crianças auxiliam no sustento, uma vez que atendem às necessidades econômicas, visto que a posição camponesa tem sua força presente no trabalho familiar. (DAMASCENO, 1993).

Os saberes da prática do camponês devem fazer parte do currículo escolar, não apenas como um subsídio que propicie a exemplificação de determinados conteúdos, na busca de contextualizar o educando, mas esteja presente na prática educativa dos diferentes componentes curriculares. Contudo apenas nas aulas de Técnicas Agrícolas, é reconhecida pelos alunos e pais, a presença dos saberes ligados ao campo. Por outro lado, os professores demonstram preocupação em conhecer e valorizar os saberes, como já foi mencionado anteriormente.

Desta forma, não se verifica na prática pedagógica uma efetiva ação desses conhecimentos, e de acordo com as justificativas dos professores e da equipe diretiva, sentem a falta de carga horária, principalmente nos anos finais, para o desenvolvimento de projetos específicos. Esses projetos são descritos no PPP como “Experiências Pedagógicas”, e tem por objetivo inserir os saberes sociais do campo ao currículo escolar, efetivando assim a aproximação dos saberes sociais aos conhecimentos científicos. Como se pode observar nas seguintes expressões:

Acredito que nós deveríamos ter mais tempo para trabalhar essa parte dos saberes que os alunos trazem. Trazendo gente especializada, tendo mais horas para fazer esse trabalho com projetos, então o que falta é isso aí, mais tempo para se trabalhar. (P. 09)

Acho que ela tem que ser mais, mais atividade para eles prática, alguma profissão voltada para terra mais efetiva, aqui acho que o professor da horta faz um trabalho excelente, mas acho que é pouco, diversificar, acho que ele faz um trabalho maravilhoso para uma escola como é a nossa, mas é pouco podia mais coisa, é que nem todos também o estão aqui, mas gostam daquilo ali, poderia ter outras opções, tipo marceneiro, outras profissões que é usada aqui, que auxilia eles. (P. 07)

Eu acho que os seus próprios saberes ali enraizados na sua própria morada onde eles provem assim de seu vilarejo do seu ambiente onde eles nasceram, onde seus pais vivem os avôs também, então esse resgate é muito importante, é uma coisa que a gente tem dificuldade nesse sentido sendo urbano, e não tendo muito tempo para esse resgate de organizar sistematizar um trabalho mais direcionado para o meio rural, onde realmente caracterize uma escola rural, claro que os conhecimentos científicos também a gente deve passar, deve ser trabalhados, mas esse resgate de atitudes, costumes, enfim todo o conteúdo rural deve ser

salientado sempre, a gente tem essa dificuldade, principalmente em termos de tempo. (P. 10)

Os nossos alunos daqui eles teriam que ter mais uma parte a técnica do próprio trabalho do campo, porque a gente vê assim que eles trazem esse conhecimento, mas sem uma parte técnica, até a vacina, o gado, a doma, os cuidados a gente vê assim que eles só têm aquele saber que foi passado de pai para filho, ele não tem um saber técnico e isso eu acharia fundamental, o uso adequado do adubo do agrotóxico, de tudo eles acabam muitas vezes usando de forma errada, por não ter esse conhecimento. (P. 04)

Assim, pode-se dizer que não há, ou não é evidenciado, que estes saberes sociais façam parte dos conteúdos trabalhados nos diferentes componentes curriculares, como já foi destacado, apenas nas aulas de técnicas agrícolas, e mesmo assim de forma limitada, em função do espaço físico, pois se trabalha apenas com o cuidado e desenvolvimento de atividades da horta. E os demais saberes campeiros como ordenha, o trato de animais, o próprio trabalho com equipamentos e máquinas de lavouras fica prejudicado.

Desta forma, há de se concordar com as expressões dos entrevistados, quando afirmam que a escola situa-se geograficamente no campo, mas falta uma maior identificação com o mesmo. Uma vez que se têm na escola os mesmos conteúdos trabalhados nas escolas urbanas, e muitas vezes, até as metodologias são desenvolvidas da mesma forma, sem haver uma integração e contextualização com o meio em que está inserida a escola. Como se observa no seguinte texto:

São pouco trabalhados, porque a nossa identidade de escola do campo hoje, está mais em nível de endereço, do que propriamente o trabalho que esta sendo trabalhado nela, o que se trabalha na sala de aula são conteúdos que não são muito ligados ao meio rural, por sorte temos a disciplina de Técnicas Agrícolas que trabalha as questões de poda, plantio, alimentação, colheita, todas essas questões que acontecem no meio rural. (P. 01)

Eu ainda acho que o nosso trabalho não está voltado para a zona rural como deveria ser, em função que a gente perdeu as 25hs também, o nosso trabalho ficou muito parecido com o trabalho que a gente faz na cidade. (P. 08)

Percebo que os professores quando chegam a uma escola rural trabalham da mesma forma que trabalham na zona urbana, mas com o tempo conhecendo a realidade dos alunos e as atividades rurais, vão tendo outra visão para trabalhar. (P. 03)

Desta forma, no processo de trabalho rotineiro do camponês, ele se apropria e produz saber “à medida que sua prática cotidiana lhe apresenta questões que ele tem que resolver (...) construindo um conjunto de explicações para a sua própria ação, ao mesmo tempo em que desenvolve formas próprias de fazer”. (KUENZER, 1986, p. 21 apud DAMASCENO, 1993, p.59).

Os conteúdos trabalhados na escola do campo não diferem das escolas urbanas, como se percebe nos planos de estudos (anexo F) dos diferentes componentes curriculares, há como já foi mencionada anteriormente, uma busca por parte dos professores de aproximar em sua prática, com exemplos e projetos específicos que contextualizem os conteúdos à vivência do aluno. Projetos esses que segundo os entrevistados ficaram prejudicados, principalmente nos Anos Finais (6º ao 9º), em virtude do cancelamento da gratificação de 5 horas a mais por professor, o que corresponde a mais um turno de trabalho na escola para desenvolver melhor suas atividades. Essa gratificação foi retirada dos professores no ano de 2006, quando a Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Município da Educação, realizou uma reestruturação no quadro de pessoal das escolas municipais, adequando a carga horária de cada professor ao seu regime de trabalho, ou seja, 20hs semanais. Pode-se observar que há por parte dos professores e equipe diretiva uma insatisfação por essa atitude da SMEd, como se pode constatar nas seguintes expressões:

Dificuldades para nós os educadores aqui da escola está maior porque a gente como professor, como escola, já temos dentro do próprio PPP, previsão de conteúdos dentro das próprias disciplinas agregar esses conteúdos os conteúdos específicos do campo no mínimo nós necessitaríamos de maior carga horária para trabalhar com estes alunos, onde a sugestão seria de trazermos para a nossa escola os projetos todos, que a gente tem delineado no nosso Plano Político Pedagógico (PPP) com a carga horária de 25 horas para professores, onde estas 5 horas estariam justamente destinadas para a realização e a concretização desses projetos. (P. 01)

Uma intenção assim muito forte, a gente tem, e seguidamente conversa é a volta dos projetos, onde que existisse novamente as 25 horas e aí se teria mais um tempo para aquele algo diferente, aquela explicação maior, até em relação às Técnicas Agrícolas, que mais é na horta e faltaria a parte da pecuária, assim é algo de grande necessidade, que tivesse os projetos, que já existiram há um tempo atrás. (P. 05)

Assim, pode-se inferir que os saberes do campo são identificados pelos educadores da escola, no entanto, na prática não fazem parte do currículo e são vivenciados nas atividades comemorativas, nos eventos e nas aulas de técnicas agrícolas, principalmente com os alunos dos anos finais. Pois no currículo seguido pela escola, é apenas adaptada a vida do campo e não sendo parte integrante dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

Entretanto faz-se necessário uma reformulação desse currículo com as adaptações à vida do campo. Adaptações essas indicadas no Art. 28 da Lei 9394/96 que assim descreve:

Na oferta de 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) organizações escolares próprias, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III) adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei nº 9394/96).

Deste modo, percebe-se que há, teoricamente, essa abertura na legislação educacional, no entanto, na prática, as escolas da zona rural seguem as mesmas orientações administrativas e curriculares das escolas urbanas do município. A começar pelo próprio calendário escolar que tem seu início e término letivos no mesmo período. Pode-se justificar esse fato, especialmente na escola em estudo, onde os educadores, em sua grande maioria, atuam em outra escola na zona urbana, tanto na rede estadual de ensino como na própria rede municipal. Desta forma, há uma incompatibilidade de se adequar as férias regulamentares no mesmo período para esses professores. Outro fato que se observa é que a escola não atende exclusivamente alunos do campo, mas recebe também alunos da periferia da cidade, devido a sua proximidade com a sede do município, os quais não necessitariam de adequar o calendário, pois seus pais não trabalham em atividades do campo.

A educação do campo deve assumir de fato a identidade do meio rural, sua cultura, história, desenvolvendo práticas pedagógicas contextualizadas que valorizem os saberes sociais presente no rural, auxiliando através de um projeto político pedagógico comprometido com quem vive e trabalha no campo. Assim, entende-se que a educação ministrada no campo é culturalmente mais complexa que na cidade. Constata-se que na zona rural o trabalho já não é necessariamente agrícola, e este também se desdobra em atividades correlatas, em consequência dos avanços tecnológicos que vem ocorrendo na agricultura, onde o campo deixou de ser um espaço exclusivamente de atividades agrícolas.

Desta forma, com o uso de dinâmicas e metodologias que aproximem o educando ao lugar em que está inserida a sua escola, valorizando os recursos, atividades, desafios e sonhos na busca de melhorias na qualidade de ensino e também na qualidade de vida, é essencial para que o camponês permaneça no campo.

No decorrer da pesquisa pode-se observar que a perspectiva dos pais, professores e dos próprios educandos em relação ao campo, não é positiva, pois

há uma influência trazida pelos meios de comunicação, e também pela vivência urbana de alguns colegas e irmãos mais velhos, esse fato pode ser confirmado nas seguintes expressões dos entrevistados:

O que nós vemos é que a perspectiva do aluno em relação ao campo ele tem noção de que lá ele produz o seu alimento, mas ele não quer apenas isso, quer mais, corre-se o risco que ele vire as costas e não mais volte ou então que ele venha a valorizar o que ali acontece.

A perspectiva dos pais é que eles chegam para gente e dizem meu filho estuda para não ser igual ao pai, então a gente não sabe qual a perspectiva deste que busca o sustento na terra sustentando o filho, mas em relação do seu futuro não vê muita perspectiva. (P. 01)

Assim, tem muitos pais que a gente sente que eles não tem interesse maior que o filho estude, porque o filho estudando ele vai embora, e o filho indo embora ele fica com a mão-de-obra dele desfalcada. Muitas vezes tem pais que eu atendo, que dizem ai professora eu não quero mais que ele estude, porque ele quer que o filho fique em casa trabalhando. Porque o Pai não vê que o filho pode ir para a cidade estudar e trazer coisas novas pro campo, ele não vê dessa forma. Acho que nessa parte ainda a escola peca muito em não oferecer oportunidades para que o pai também venha a entender, que ele indo para a cidade, ele indo estudar, o retorno com certeza vai ser bem maior do que ele ficando aqui. (P. 08)

Gostaria que os alunos continuassem os estudos, buscando formação para aplicar aqui onde moram sem ir para a cidade como normalmente ocorre. (P. 03)

Ah eu pretendo que eles continuem a estudar para ter uma profissão definida no futuro, para melhorar a própria vida no campo. (C. 04)

Seguir os estudos até um curso superior. (C. 05)

Como se pode verificar nas colocações dos entrevistados, a perspectiva tanto dos pais como dos professores é de que os alunos prossigam os estudos, em sua grande maioria, e não retornem a trabalhar no campo. Esse fato pode sim estar relacionado a não sentir-se valorizado em seu contexto, ou seja, vivenciando desde a tenra idade conteúdos que evidenciam o modo de viver urbano. Assim, como salienta Fernandes (2002, p.98 apud Lerner, 2007),

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES 2002, p. 98 apud Lerner 2007, p. 29).

Em relação à estrutura física da escola, verificou-se que a escola apresenta uma boa estrutura física, com prédio de alvenaria, uma parte com dois pisos, tendo ao todo 05 salas de aula, 01 cozinha, 01 refeitório, laboratório de Informática (com dez computadores, estes ainda sem acesso à Internet) e biblioteca, dois banheiros, sala da direção, sala de supervisão e secretaria, sala de orientação e sala de

professores. Tem ainda um pequeno galpão onde são guardados materiais utilizados na Horta Escolar e nas aulas de Educação Física (Ilustração 10).



Ilustração 10 – Almoço dos alunos dos Anos Finais no Refeitório da escola
Fonte: Foto do Autor - Trabalho de Campo/2009

Em relação aos demais espaços educativos na escola temos a Pracinha de Brinquedos, o Laboratório de Informática, o espaço para Educação Física e a horta escolar (Ilustração 11).



Ilustração 11 – Praça de Brinquedos e Galpão e o Laboratório de Informática
Fonte: Foto do Autor - Trabalho de Campo/2009

A escola é a única das escolas do campo, da rede municipal de ensino de Santa Maria, a possuir Técnicas Agrícolas como componente integrante em sua Base Curricular. Assim, os produtos cultivados na horta (Ilustração 12), sob a coordenação do professor de técnicas agrícolas, complementam a merenda escolar.



Ilustração 12 – Horta Escolar

Fonte: Foto do Autor - Trabalho de Campo/2009

5.3.2 A Escola na perspectiva do poder público

A entrevista direcionada à Secretaria Municipal de Educação foi respondida pela Supervisora das escolas do campo, sendo que a mesma possui formação em Pedagogia. Está no cargo faz pouco tempo, iniciou há poucos meses, porém trabalha com escolas rurais em outro município há mais de dez anos.

Em relação às escolas do município de Santa Maria, hoje o município conta com nove escolas, consideradas escolas do campo, pois a partir deste ano a Escola João da Maia Braga, localizada no Distrito de Pains, localidade de Passo das Tropas, que era considerada urbana, retorna ao grupo de escolas rurais. Esta escola oferece o Ensino Fundamental regular, e o Ensino Fundamental na modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite, sendo a única escola rural a oferecer esta modalidade de ensino. Segundo a professora existe uma relação de parceria entre a Secretaria de Educação e as escolas, no sentido de assessorar, na medida do possível, nas atividades administrativo-pedagógicas. Destaca, também, que as escolas contam com gestores e professores capacitados, que possuem qualificação e uma caminhada na escola do campo. Aponta como principal dificuldade das escolas do meio rural a falta de recursos financeiros.

Ao questionarmos sobre qual era a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação para o Ensino Rural, obteve-se a seguinte resposta:

Bom, a Secretaria ela está trabalhando hoje no intuito de construir junto com as escolas as nossas diretrizes, porque tem as Diretrizes Operacionais Nacionais, então o que a gente pretende é construir as Diretrizes Operacionais do Município de Santa Maria, juntamente com as escolas.
(Secretaria de Município da Educação, 2009)

Em relação às escolas da zona rural do município, se estas possuem um projeto específico para o campo, e como a Secretaria Municipal de Educação auxilia na construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, e como este foi construído, a representante da Secretaria destacou o seguinte:

Os PPPs, os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas foram construídos na outra gestão, tanto os Regimentos e os PPPs, então o que nós enquanto assessoria pedagógica da Secretaria estamos nos propondo a ter momentos de reflexões e estudo desses PPPs, adequá-los à realidade de cada escola, porque hoje temos 09 escolas do campo em Santa Maria, cada uma tem a sua especificidade a sua diversidade, elas são do campo, mas cada uma é diferente da outra. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Assim, observa-se que não há um projeto específico para a escola do campo, e as escolas, em especial a escola em estudo, tem como base para construção do seu PPP (anexo F) o Projeto de Escola-Núcleo (1993), ou seja, anterior às diretrizes. Em relação ao calendário e base curricular, estas seguem as mesmas orientações das escolas urbanas.

Na escola em estudo foi destacado pelos professores e gestores, que a construção do PPP aconteceu com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, este fato foi confirmado pela representante da Secretaria de Educação.

Ainda em relação ao PPP, questionamos se este tem orientação nas Diretrizes Operacionais das escolas do Campo, e foi destacado o seguinte:

Essa construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) foi realizada na outra gestão, então o que a gente tem proposto para as escolas, e para o Conselho Municipal de Educação é retomar esses PPPs reavaliá-los e claro tendo por base as Diretrizes Operacionais. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Neste contexto, dando prosseguimento à entrevista foi questionado se as escolas do campo do município de Santa Maria, seguem as orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, e como pretendem trabalhar com as Diretrizes. A representante destacou o seguinte:

As escolas eu acredito que na outra gestão já devem ter visto as orientações das diretrizes, mas agora como eu iniciei neste ano, nós começamos a estudar as diretrizes, organizamos um comitê gestor, que ele vai ser multiplicador, porque em função da gripe em que tivemos um recesso maior, nós achamos melhor trabalhar com multiplicadores para o ano que vem trabalhar com todos os professores, então nós organizamos este comitê, e este comitê vai trabalhar, vai estudar com os professores dentro das escolas as Diretrizes. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Ao refletirmos sobre as colocações dos professores nas entrevistas, com relação a conhecer as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, alguns destacaram que não conheciam e outros dizem que na elaboração do PPP seguiram-se as orientações Nacionais. No entanto é pertinente essa preocupação da atual assessoria pedagógica da Secretaria de Educação, e espera-se que esse comitê gestor possa de fato trabalhar, não apenas teoricamente, com as diretrizes, mas efetivá-las na prática pedagógica de cada escola do campo do município de Santa Maria.

Em relação aos conteúdos programáticos questionou-se se estes contemplam os saberes sociais presentes no campo, assim foram esclarecidos pela Secretaria de Educação, através de sua representante:

As nossas escolas seguem a base nacional comum, que é uma matriz que todas as escolas devem seguir, mas as escolas elas tem que trabalhar as especificidades de seus alunos, a cultura de seus alunos, eu sei que algumas escolas sentem dificuldades, mas sempre procuramos orientar que os professores valorizem o currículo informal também, não só a base nacional comum. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

No que se refere ao calendário escolar, seguem-se as mesmas orientações das escolas urbanas, com destaque para o seguinte:

(...) o calendário é o mesmo das escolas urbanas, não tem diferenciação em função das atividades agrícolas, o que nós estamos estudando é organizar um calendário, eu sei que já tinha anteriormente um calendário de eventos, onde as escolas possam participar dos eventos de outras escolas, organizarem um calendário que contemple todas as atividades dentro daquela comunidade em que a escola está inserida. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Ao analisarmos estes relatos verifica-se que o sistema de ensino municipal rural, de maneira geral, (composto por nove escolas) apresenta uma grande dificuldade no que tange a efetivação das adaptações necessárias às peculiaridades da vida do campo. Assim, não há conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos e nem uma organização escolar própria das escolas rurais, incluindo adequação do calendário escolar às atividades agrícolas.

Em relação aos conteúdos trabalhados pelas escolas, foi perguntado como a Secretaria de Educação auxilia no planejamento destes a serem oferecidos pelas escolas rurais, obteve-se a seguinte resposta:

A Secretaria ela assessora as escolas na medida do possível, mas a gente possui gestores e professores que já tem uma caminhada grande com as escolas do campo, eles são capacitados, eles conseguem dar conta desse planejamento, então cabe à Secretaria assessorar esse planejamento. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Também foi questionada a maneira com que os professores estão adequando os conteúdos aos saberes sociais presentes no campo?

Bom, como eu disse, os professores nas escolas são qualificados, e acreditam que as escolas do campo têm que propiciar uma educação de qualidade, então esses professores procuram valorizar a cultura dos alunos, e principalmente o conhecimento informal, o conhecimento que esses alunos trazem de casa, levando em conta esses saberes informais, esses saberes sociais, que fazem parte da vida desses alunos. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

No entanto esse pensamento, sobre os saberes sociais do campo, trabalhado pelos professores, se contrapõe às respostas que os representantes da comunidade escolar, e dos próprios alunos dos anos finais, os quais salientam que é trabalhado nas aulas de técnicas agrícolas, e mesmo assim poderia ser mais trabalhado, ainda é pouco.

Como se vê, a escola para de fato ser do campo, e não apenas geograficamente no campo, tem que conhecer os saberes sociais de sua

comunidade, e não só conhecê-los, mas transformá-los em práticas educativas que estimulem e valorizem a cultura presente no contexto do lugar em que a escola está inserida.

Em relação a se perceber a influência do professor urbano no desenvolvimento da prática pedagógica na escola do campo, obtivemos a seguinte declaração:

Bom, essa situação não diz que é bem séria, mas é uma situação que a gente tem muito aqui em Santa Maria, nossos professores a grande maioria é da Zona urbana, mas eu acredito que essa influência do professor, só vem a crescer, eu acredito nisso, por que é uma troca de experiências, por que é o momento que o aluno passa para o professor o que ele sabe enquanto campo, e o professor enquanto urbano. Então o que não pode acontecer é prevalecer essa cultura urbana que o professor leva, então essa troca é muito importante, então a gente tem que levar em conta, o que eu acredito também é que esse professor ele também não pode mudar de uma hora para outra, por que ele é urbano, vai trabalhar numa escola do campo, vai ter que realmente saber como lidar com isso, o que eu acredito que tínhamos que ter profissionais como técnicos agrícolas, zootecnistas, profissionais dessas áreas que trabalhem essas especificidades. Fazer parcerias, eu acredito nessa situação, e hoje a gente está trabalhando mais com parcerias com a EMATER com o SENAR, fazendo com que realmente esses conteúdos sejam privilegiados, mas que o professor não se descaracterize.

Ao analisar as afirmações da Secretaria de Município da Educação, através de sua representante, no que tange a presença do professor urbano nas escolas do campo, esta diz ser positiva, e propicia o crescimento de ambos, professor e aluno. Este fato também foi salientado pelos alunos, representantes da comunidade entrevistados e pelos próprios professores como algo benéfico, pois segundo eles possibilita a troca de conhecimentos e a construção de novos a partir dessa vivência de culturas diferenciadas.

Ainda em relação aos saberes sociais do campo, investigou-se sobre o desenvolvimento de projetos específicos para trabalhar com este tema pelas escolas, e de que forma isso acontece. Assim apresentada a seguinte resposta:

Bom, as nossas escolas procuram desenvolver os projetos de acordo com suas especificidades, vou dar um exemplo a EMEF Intendente Manoel Ribas, é considerada escola do campo, mas ela não está no campo, não tem filhos de agricultor, os alunos que temos na escola Intendente são filhos de Catadores de Lixo, então esses projetos tem que ser diferentes de uma outra escola, que está realmente inserida no campo, que tem os filhos de agricultores, cada escola tem que trabalhar esses projetos de forma diferente, e as escolas tem feito isso. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Realmente os projetos desenvolvidos pelas escolas devem contemplar a sua realidade, ou seja, contextualizar o lugar em que a escola encontra-se inserida, conhecendo seus saberes, cultura, sujeitos, enfim atores da história do lugar.

Espera-se que ao desenvolver seus projetos observem esses elementos para efetivar na prática educativa os mesmos, e estes façam parte do currículo escolar efetivamente.

Quanto à chamada gratificação de Escola-Núcleo em que os professores recebem cinco horas a mais, para desenvolverem projetos voltados aos saberes do campo, que foram suspensas, em especial aos professores dos Anos Finais, no ano de 2006 pela Prefeitura Municipal através desta Secretaria. Existe alguma perspectiva de que esta gratificação volte a ser concedida aos professores das escolas do campo?

Bom, tivemos uma reunião com as equipes diretivas na EMEF José Paim, juntamente com o Secretário de Educação, e nesta reunião Professor Genésio que é Diretor da escola, também questionou essa situação da gratificação. E o Professor Pedro Secretário sinalizou que ele tem conversado com o Secretário de Finanças e tem uma possibilidade. Então eles estão estudando a possibilidade da retomada dessa gratificação. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Desta forma, observa-se ao menos, a possibilidade de estudo, de haver o retorno da gratificação de escola-núcleo a todos os professores, uma vez que estes, segundo as entrevistas, em especial na escola em estudo, utilizam essas horas (cinco horas) para desenvolver os projetos específicos, os quais trabalham os saberes do campo. Sendo assim essas horas são essenciais ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, contextualizado e integrado ao lugar e à cultura da comunidade da qual faz parte.

Ao questionarmos aos professores sobre quais saberes eles acham imprescindíveis serem ensinados aos alunos do campo e se o ensino das escolas rurais qualifica o trabalho do homem do campo, obtivemos a seguinte resposta:

É imprescindível resgatar e valorizar a cultura desse aluno, valorizar aonde o aluno mora, então a gente tem trabalhado com parcerias (...) a gente está trabalhando com a questão dos Distritos suas potencialidades, suas dificuldades. Esse projeto que estamos trabalhando com a Secretaria de Turismo perpassa pelas escolas, então eu acredito que o principal saber, o principal ponto que temos que construir com os alunos é a valorização da sua cultura. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Ao refletirmos o exposto acima, nos remetemos às considerações sobre currículo na escola do campo, concordamos com de Kolling (1999) no sentido de que:

O currículo deve trabalhar mais o vínculo entre educação e cultura no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, mas não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais;

produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos. (KOLLING, 1999, p. 70)

Assim, à luz da reflexão sobre o currículo, feita por Kolling (1999), percebe-se a importância, não só para os alunos, mas também para a comunidade em que se encontra a escola, tornando “a escola um espaço de desenvolvimento cultural”, vivenciando os saberes sociais como parte integrante do currículo escolar.

Em relação à questão sobre se as licenciaturas deveriam preparar o professor para trabalhar nas escolas do campo, a representante da Secretaria salientou que seria importante, no mínimo, dois semestres com atividades ou trabalhos *in loco*, propiciando aos professores a vivência numa escola do campo. Para que este possa ter o conhecimento de outras realidades, e não só da escola urbana.

Em relação ao questionamento de como a Secretaria vê, enquanto instituição, a importância da Escola na formação do homem do Campo, obtendo-se a seguinte resposta:

Bom, a escola é um ambiente de possibilidades, de motivação de desenvolvimento integral. Ela, a escola num modo geral, mas a escola do campo que nós estamos conversando, o que ela vai propiciar, o que deveria propiciar, fazer com que os alunos tenham um senso de empreendedorismo, desenvolvimento sustentável, que ele possa utilizar esses conhecimentos em prol da sua comunidade, que aquele conhecimento ele possa acrescentar para a sua vida, então a escola do campo, ela faz parte, ela tem que ser, promover todos esses ambientes, promover todas essas articulações para a formação desse aluno. (Secretaria de Município da Educação, 2009)

Ao analisarmos este relato, pode-se inferir que a entrevistada, representante da Secretaria de Educação, tem ciência do importante papel desempenhado pela educação no desenvolvimento dos sujeitos do campo, em especial o educando. Todavia cabe ser avaliado até que ponto, estas colocações estão fazendo parte das políticas públicas municipais para a educação rural.

A representante da Secretaria da Educação acrescenta ainda, que

A escola deve ser prazerosa, alegre, não uma coisa, um fardo, assim gostaria de citar, as palavras de Paulo Freire, “o importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver e se amarrar nela. Ora é lógico numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se e ser feliz.” (Secretaria de Município da Educação, 2009)

De acordo com a representante da Secretaria de Município da Educação, espera-se que as escolas, não só do campo, mas todas, possam ser fiéis representantes deste lugar descrito nas reflexões de Paulo Freire.

5.3.3 A Escola na perspectiva dos educandos

Os educandos são a base da construção do conhecimento na escola e a razão da existência do processo educativo. Desta forma, torna-se imprescindível investigar a escola sob a perspectiva deles, que trazem consigo influências cotidianas de suas relações e interações com pais, professores, direção e comunidade em que vivem.

Com essa finalidade montou-se um questionário para coleta de dados junto aos educandos. Este questionário foi aplicado nos Anos Finais, ou seja, para os alunos distribuídos em turmas do 6º ao 9º ano. Os entrevistados, com faixa etária que varia dos 11 aos 18 anos, estudam na escola segunda, quarta e sexta. Quanto ao horário de estudo em casa: 40% responderam que estudam em casa, principalmente à noite, 30% responderam que não estudam em casa, 10% responderam estudar às vezes, e os 20% restante não responderam.

O índice de alunos por ano, de acordo com o início de suas atividades escolares na escola José Paim de Oliveira, demonstra que a maioria dos entrevistados possuem um bom tempo de sua vida escolar vivenciada nesta escola, possuindo percentual elevado de alunos que estudam desde os anos iniciais, sendo que 52% desde o 1º ano e 21% do 2º ao 4º ano, como evidencia –se na Ilustração 13:

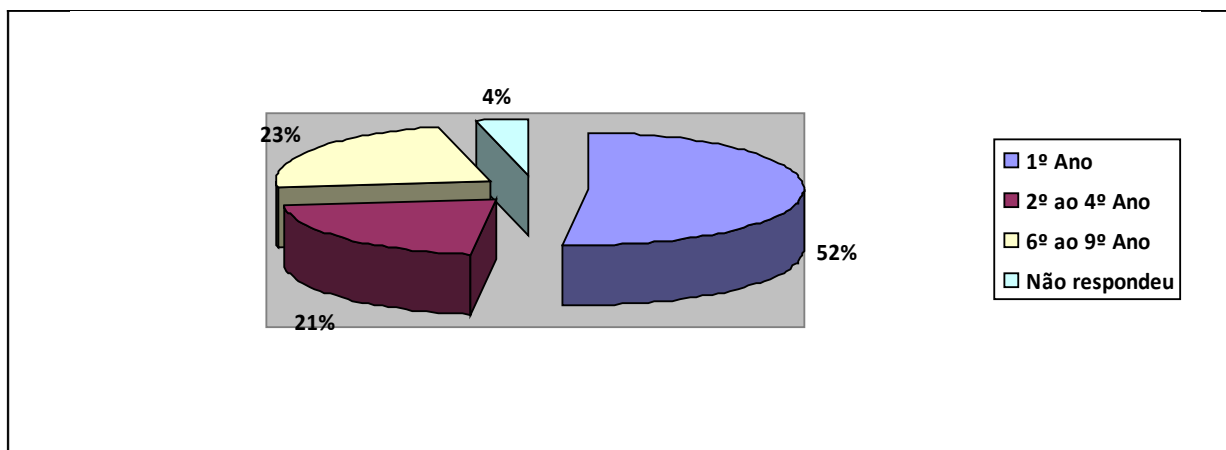


Ilustração 13 - Estuda na escola desde que ano

Fonte: Pesquisa com os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola Municipal José Paim de Oliveira em Junho/2009.

Em relação à participação no planejamento das atividades em sua escola, todos (100%) responderam que participam das atividades. 70% justificaram que participam principalmente das apresentações teatrais com diversos assuntos, e 30% dizem que além das apresentações participam cuidando da escola e fazendo a sua parte.

Ao se analisar as questões referentes aos saberes do campo trabalhados pelos professores nos conteúdos em sala de aula, os alunos entrevistados disseram que sim, são trabalhados, principalmente nas aulas de técnicas agrícolas (90%). Outros (5%) responderam que em alguns, como nos conceitos. Em Ciências trabalha os animais que tem no campo, nas festas (junina e dos Carreiros), além das aulas da horta e de agricultura. E 5% não responderam.

Entre os alunos, 98% afirmaram que participam do Conselho Escolar com representantes. Essa representação é feita por duas alunas do 8º ano e 2% afirmaram não participarem do Conselho escolar.

A escola, na visão dos educandos entrevistados, apresenta uma boa estrutura física e está bem organizada nos diversos setores (biblioteca, merenda, laboratório de Informática, uso de vídeos, entre outros), como mostra a Ilustração 14, no entanto gostariam de ter mais aulas no Laboratório de Informática.

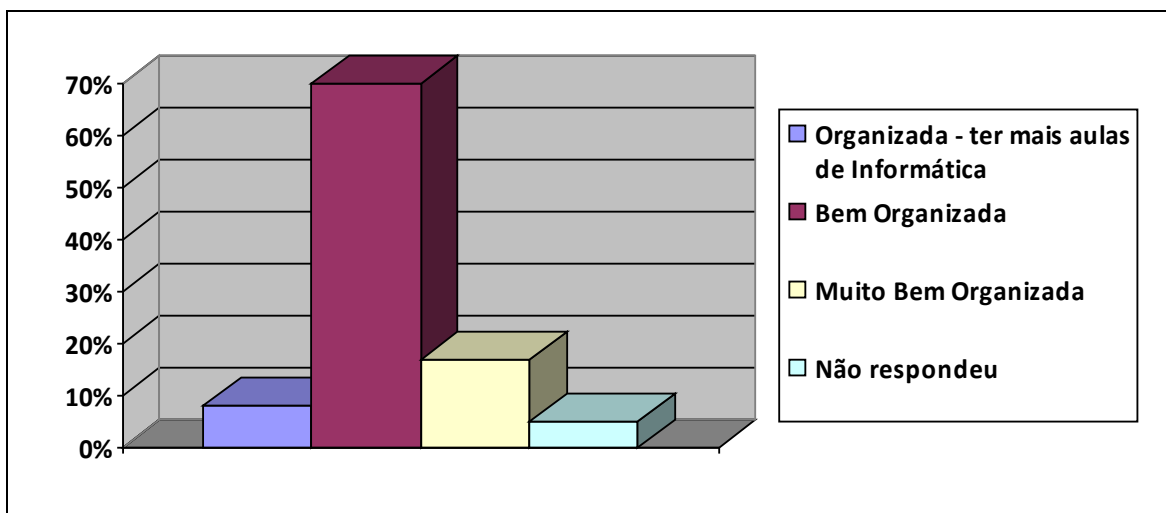


Ilustração 14 – Organização dos diversos setores da escola

Fonte: Pesquisa com os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola José Paim de Oliveira em Junho/2009.

Quanto a auxiliar os pais nas lidas do campo, 80% dos entrevistados afirmaram que participam das lidas do campo com seus pais e 20% responderam que não, justificando morar próximo ao limite entre a zona rural e urbana, e por seus pais não trabalharem com agricultura.

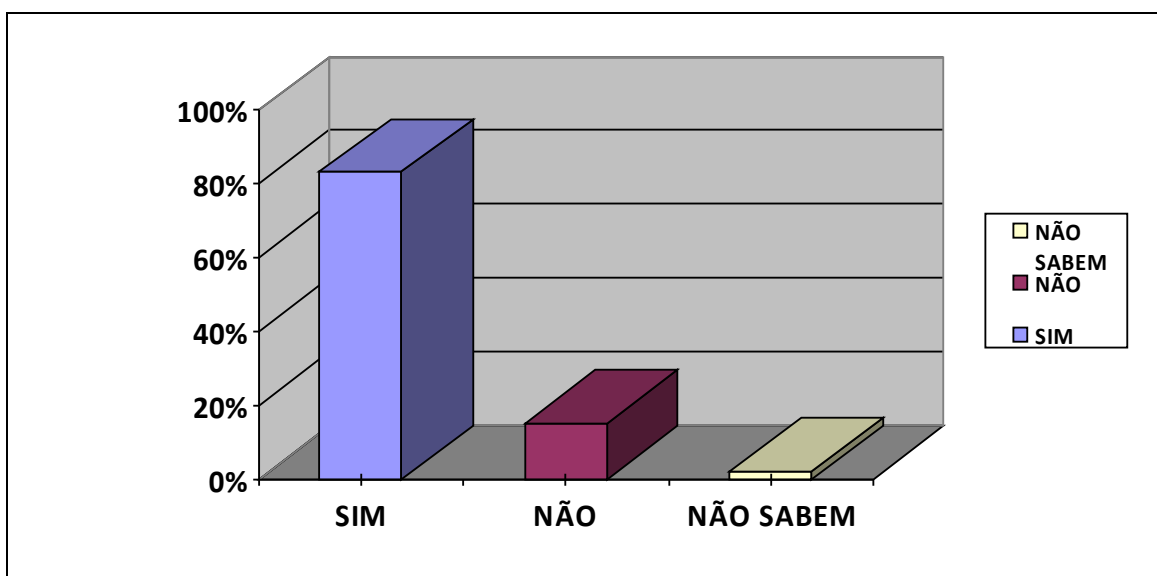


Ilustração 15 - Continuidade dos estudos ao final do ensino fundamental

Fonte: Pesquisa com os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º Ano) da Escola Municipal José Paim de Oliveira em Junho/2009.

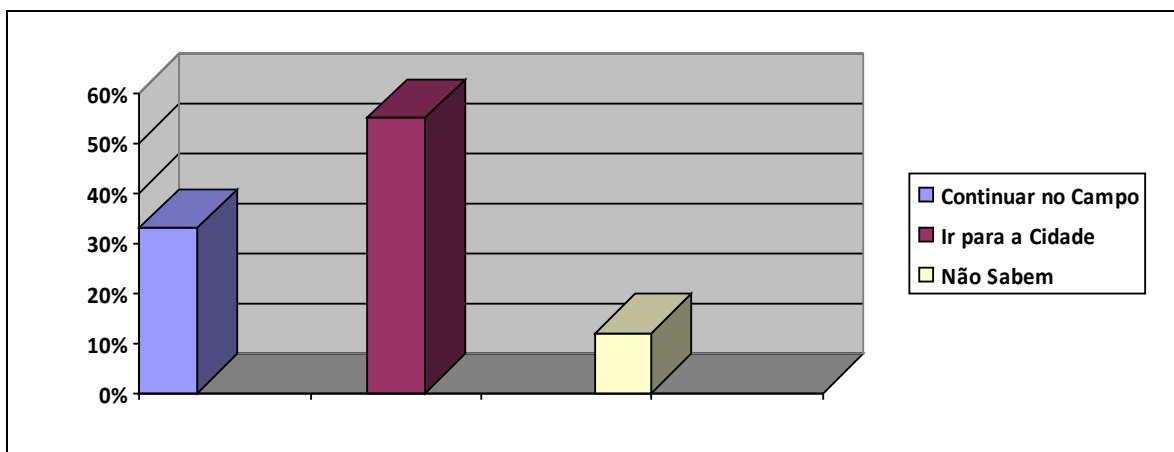


Ilustração 16 - Continuar a vida no campo

Fonte: Pesquisa com os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola Municipal José Paim de Oliveira em Junho/2009.

No que se refere à continuidade dos estudos, evidenciados na Ilustração 15, 83% dos entrevistados responderam que sim, 15% que não e 2% não sabe ainda se continuarão seus estudos ao final do Ensino Fundamental. Em relação às atividades a serem desenvolvidas pelos entrevistados, 33% dizem querer continuar no campo e 55% gostariam de ir para a cidade, como mostra a Ilustração 16. Entretanto no que se refere às profissões que os alunos entrevistados pretendem seguir, as mais destacadas foram: Professor, Veterinário, Advogada, Juíza, Engenheiro Mecânico, Motorista de Caminhão, Paleontólogo e Arqueólogo. E um percentual muito pequeno disse que, quem sabe mais tarde, após os estudos, voltariam ao campo para viver. Quando questionados sobre a futura profissão, 12% afirmaram ainda não saber a profissão, mas não querem ficar no campo, com as seguintes justificativas: não tem interesse, gostam mesmo é da cidade, acham importante o trabalho do campo, mas considera uma lida muito pesada.

Percebe-se assim que as perspectivas da futura profissão, mesmo para aqueles que dizem querer ficarem no campo, estas não divergem muito, e são estritamente urbanas, com um futuro profissional promissor divulgado pelos meios de comunicação em massa. Apenas a profissão de Veterinário nos parece a mais próxima do Campo, assim mesmo pode muito bem ser desenvolvida na cidade. As meninas em sua maioria destacam as profissões de Advogada, Juíza e Professora, e entre os meninos destaca-se a de Veterinário, Engenheiro Mecânico e Motorista de Caminhão.

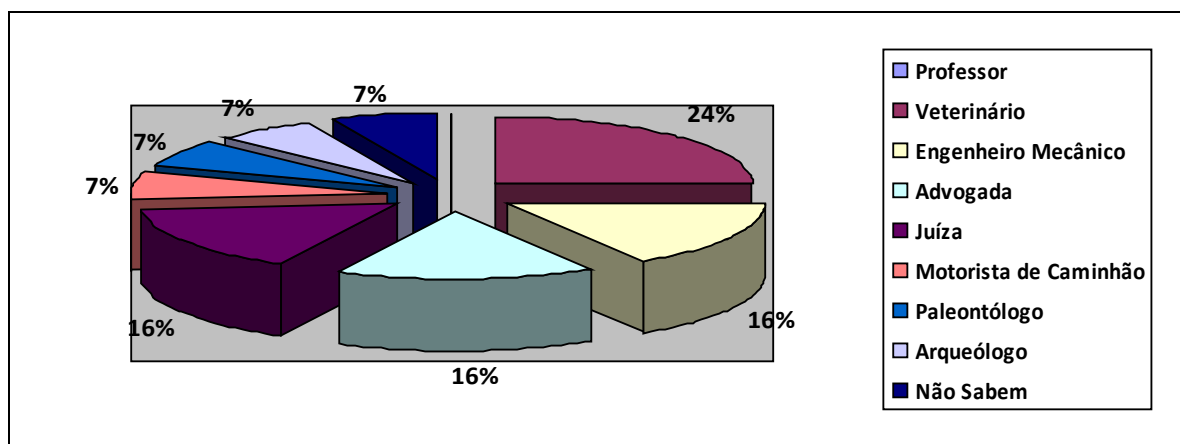


Ilustração 17 - Futuras profissões dos alunos

Fonte: Pesquisa com alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola Municipal José Paim de Oliveira em Junho/2009.

Os saberes e a cultura do campo são vivenciados pelos alunos em seu dia-a-dia, entretanto na escola apenas algumas disciplinas e eventos, segundo os alunos entrevistados, abordam esses saberes. Assim, ao serem questionados se acham importante serem trabalhados na escola os saberes e a cultura do campo, todos dizem que sim, e acrescentam que esses devem ser trabalhados nas aulas de técnicas agrícolas onde aprendem a trabalhar com a terra, tirando as dúvidas. Alguns destacaram, também, que deve ser trabalhado em todas as disciplinas, principalmente de Ciências e Geografia, nos textos e em apresentações.

Em relação ao reconhecimento dos saberes sociais do campo, presentes na prática pedagógica dos professores da escola, 65% dos entrevistados responderam que reconhecem nas aulas de técnicas agrícolas, 27% não responderam, 2% disse que nenhum; os 6% restante disseram que reconhecem estar presente, como pode ser identificado nas seguintes expressões: “conversas e o ensino que tem a ver com a zona rural”, conteúdos que “tem um pouco de ligação com o campo”, e ainda além das aulas de técnicas estão presentes nas aulas de Ciências, Geografia e História, “no ensino dos professores, pois devemos levar nossa cultura à vida inteira”. Observa-se assim, que os educandos possuem um conhecimento empírico sobre os saberes do campo, e percebem a prática desses saberes na proposta educativa dos diversos professores.

Com relação à distância das casas dos alunos, de acordo com as respostas, a maioria fica em torno de 10 a 15 km. Apenas um aluno mora em frente à escola e não utiliza o transporte escolar, os demais entrevistados utilizam o transporte escolar e o ponto de ônibus fica próximo as suas casas, somente uma das entrevistadas caminha 2 km até o ponto de ônibus.

Como já foi salientado anteriormente, os saberes sociais, ficam em muitos componentes curriculares como um acessório, não havendo um aprofundamento dos mesmos. A escola, como escola do campo deveria ter em seu currículo conteúdos voltados para os saberes do campo, mas o que se observa é que apenas os conteúdos de Técnicas Agrícolas desempenham em parte essa aproximação. Em parte, porque falta principalmente espaço físico e condições financeiras que propiciem a escola trabalhar com os outros saberes da prática campeira, como a doma, carnação, cultivo de lavouras, entre outros. No desenvolvimento da pesquisa se constatou que os próprios professores e os educandos reconhecem que falta na escola, o aprofundamento desses conhecimentos práticos da lida campeira. Ao se observar o Quadro 3, pode-se verificar a constatação por parte dos educandos de quais saberes são importantes serem trabalhados na escola do campo.

Assim, em relação aos saberes que acham importante serem trabalhados pelos professores ao ensinar os alunos da escola do campo, 37% dos entrevistados não sabem ou não responderam a questão. Por outro lado, 63% demonstraram serem importantes os saberes ligados ao campo, como pode-se observar em algumas respostas no quadro abaixo:

1.	“Acho importante ser trabalhado, como podar, horta, os gados, etc.”
	“Os necessários para que os alunos aprendam a trabalhar no lugar onde moram”.
2.	“Tudo que se trabalha no campo”. “A lida no campo”.
3.	“Olha, todos os saberes são importantes, quase todos”
4.	“Respeito e carinho, educação. Todos os saberes. A camperear bem.”
5.	Fazer maquetes, desenhos mapas sobre a zona rural.
6.	Porque é importante saber plantar e colher, cuidar da natureza.
7.	Técnicas da agricultura, cuidar do gado. Respeito com a natureza e seus ideais.

8. Ensinar mais sobre o campo, as coisas boas do campo como é bom viver no campo
Ciências, Técnicas Agrícolas, história, geografia, etc.
Lendas, contos e saberes do campo, Capoeira.

Quadro 3 - Saberes importantes a serem trabalhados na escola do campo

Fonte: Pesquisa com alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola Municipal José Paim de Oliveira em Junho/2009.

O conhecimento do lugar em que a escola está inserida como mostra a Ilustração 18, 70% dos entrevistados disseram conhecer, 8% responderam conhecer um pouco, 10% disseram que conhecem mais ou menos e 12% não responderam.

Ao opinar sobre a Nuclearização das escolas do campo, 77% dos entrevistados responderam positivamente, com algumas justificativas como: ser muito bom, ser bom, bom e importante, importante, maravilhoso, legal, necessária, “assim temos a oportunidade de termos mais amigos”, “é bom porque dá mais oportunidade para os alunos do meio rural”, “é importante para que a escola evolua”. 21% não responderam, 2% disseram achar ruim, pois é muito longe, mas justificam que não tem outra escola.

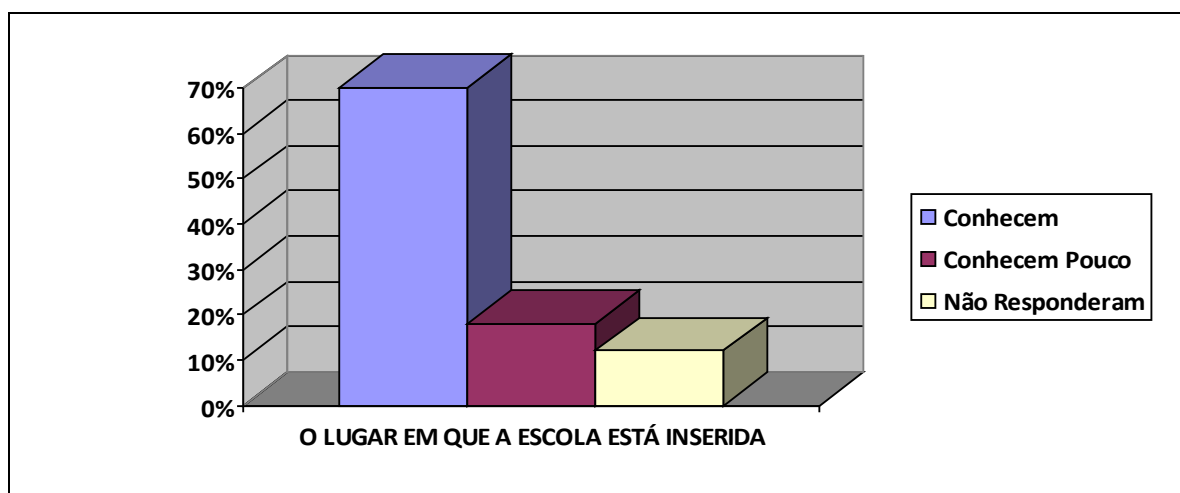


Ilustração 18- Conhecem o lugar em que a escola está inserida

Fonte: Pesquisa com alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola Municipal José Paim de Oliveira em Junho/2009.

Em relação às principais queixas/reclamações/dificuldades (Ilustração 19) que o aluno encontra nas atividades escolares? Por que, em sua opinião existe essa dificuldade? Ocorreram as seguintes repostas: 21% não responderam, 56% dizem não ter nenhuma queixa ou reclamação, 10% dizem ter dificuldades em

Matemática, alguns justificam que falta mais estudo e atenção nas aulas; 7% dizem ter dificuldades por falta de estudo e mais empenho; 6% queixam-se de acordar cedo e o trajeto do ônibus ser muito longo e cansativo.

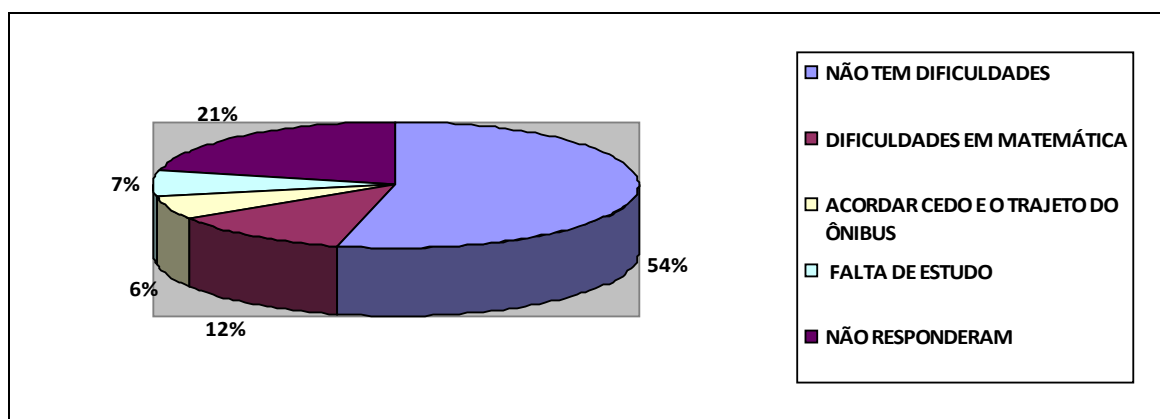


Ilustração 19 - Principais dificuldades

Fonte: Pesquisa com os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola José Paim de Oliveira em Junho/2009.

Em sua opinião, que sujeitos sociais a Escola José Paim de Oliveira forma? Segundo os entrevistados em relação ao tipo de sujeitos sociais que a escola forma, 46% não sabem ou não responderam, e 54% dos alunos dizem que a escola forma os seguintes sujeitos sociais, como mostra no quadro 4, algumas respostas:

“Forma pessoas preparadas para a vida.”
“Pessoas muito bem dedicadas”.
“Pessoas prontas para a vida”
“Pessoas de caráter e educadas”.
“Pessoas que sabem respeitar têm bons valores”
“Forma ou deveria formar sujeitos honestos e sábios, mas a educação também vem de casa.”
“Ser alguém na vida”.
“Estudar para ter um bom emprego”.
“Bons”.
“Forma professores que não tem preguiça de ensinar”.
“Forma sujeito muito responsável e importante”.
“Quer o bem, e que os seus alunos subam na vida e seja alguém”
“Pessoas boas e educadas”
“Tudo de bom”
“Forma alunos disciplinados”
“Que a gente seja um bom homem trabalhador”.

Quadro 4 - Sujeitos sociais formados pela escola

Fonte: Pesquisa com os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola José Paim de Oliveira em Junho/2009.

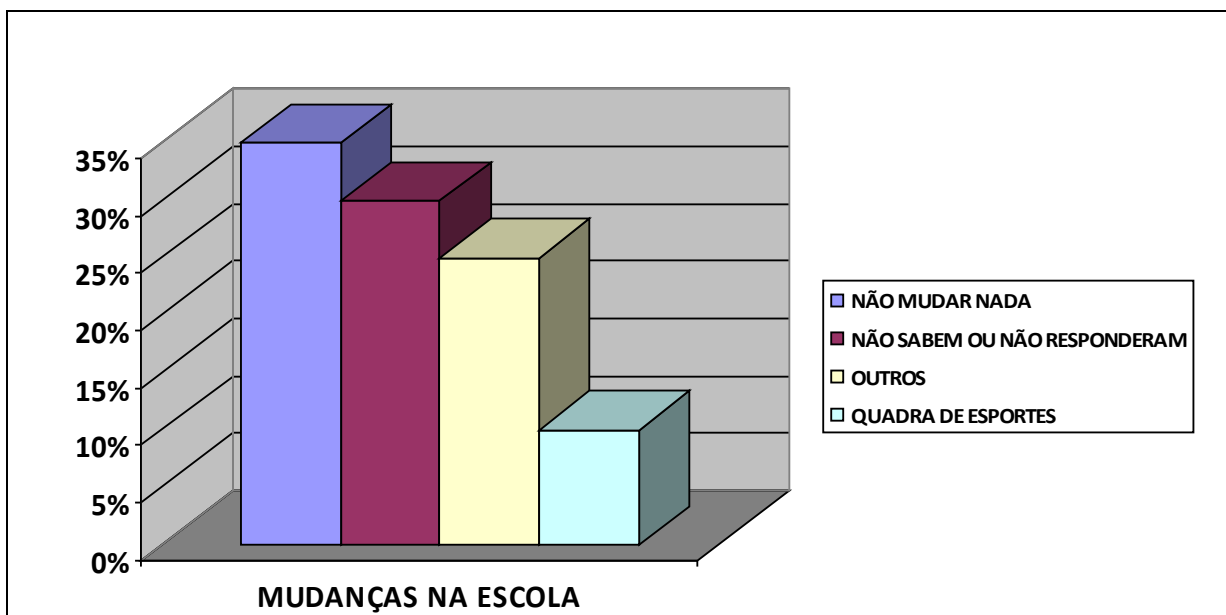


Ilustração 20 - Mudanças na escola para atender melhor a comunidade

Fonte: Pesquisa com os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola José Paim de Oliveira em Junho/2009.

Ao ser questionados sobre o que deveria mudar na escola para atender melhor a comunidade escolar, como demonstra a Ilustração 20, a maioria dos entrevistados (31%) diz que não deve mudar nada e 29% não sabem ou não responderam; e ainda dividiram-se em diversas respostas, sendo a construção da quadra de esportes a mais relevante, com 10%, e as demais sugestões variaram entre 4% a 2%, completando os 40% restantes.

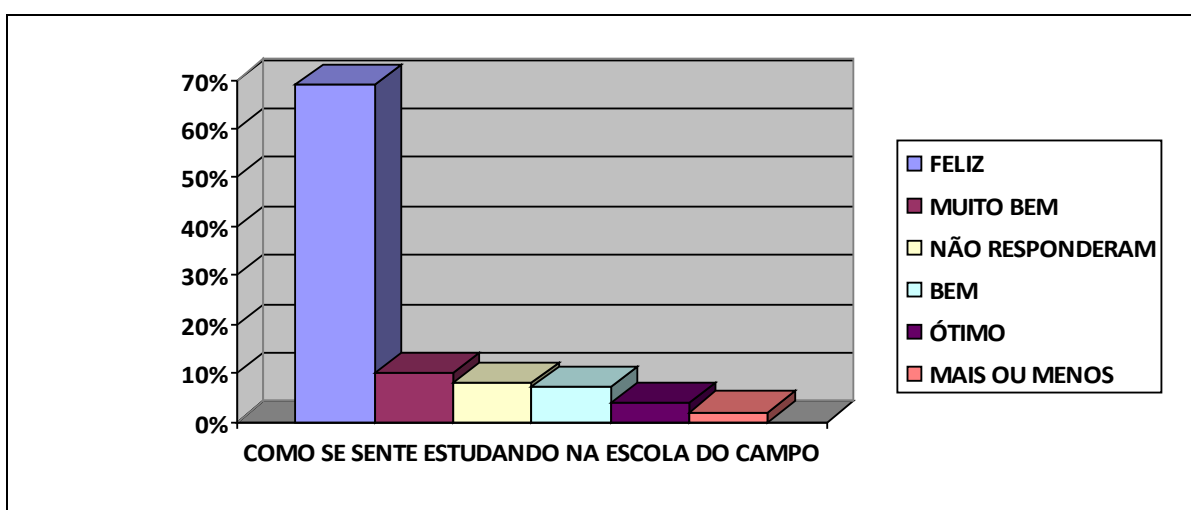


Ilustração 21 - Como se sente estudando na escola do campo

Fonte: Pesquisa com os alunos dos Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola José Paim de Oliveira em Junho/2009.

Os entrevistados, além dos adjetivos já destacados na Ilustração 21, complementam seu sentimento em estudar numa escola do campo, utilizando expressões como: “Sinto-me muito bem, pois vejo que é bem mais calma que as escolas urbanas”; “Muito bem, porque aqui no campo ainda é o melhor lugar”; “É muito melhor, é tudo muito calmo e a gente aprende melhor.”

A Ilustração 22 mostra os alunos do 9º ano, respondendo ao questionário da pesquisa, juntamente com a professora de Redação.



Ilustração 22 - Atividades de Investigação com os alunos do 9º Ano
Fonte: Foto do Autor - Trabalho de Campo 2009

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação do campo, tratada pela legislação como educação rural, foi subjugada ficando por muito tempo relegada a um segundo plano, sendo esta o reflexo de adaptações da escola urbana. Entretanto, mesmo com o advento da LDBEN (9394/96), que em seus artigos 23, 26 e 28, propiciou o debate e as discussões por uma educação básica no campo, e assim, com a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, em 2002. Na prática se vivência poucas mudanças, e de fato uma educação do campo e não apenas no campo.

Essa caminhada histórica da educação do campo, não foi diferente no município de Santa Maria, de acordo com os documentos e teóricos vivenciados na pesquisa. No entanto observou-se que anterior à LDBEN (9394/69) e mesmo as Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica do Campo/2002, o poder público municipal, visualizou a educação rural de forma diferente, quando assumiu como política pública municipal, no ano de 1990, o Projeto de Experiência Pedagógica de Nuclearização das Escolas Rurais, este idealizado pela professora Irene Fernandes dos Santos. O referido projeto apresenta como princípios pedagógicos, a Participação, Integração, Contextualização, Valorização dos Recursos do Meio, demonstrando assim a busca de uma educação rural que fosse de fato do campo e não apenas adaptações das escolas urbanas. E com objetivo de oferecer em uma escola central o ensino fundamental completo, onde os alunos, utilizando transporte escolar, freqüentam a escola. Assim os jovens rurais não necessitam deixar tão cedo o campo, para dar continuidade aos estudos.

Na atualidade, o município possui na zona rural a modalidade de Escolas-Núcleo, estas têm algumas diferenças entre si, mesmo seguindo as mesmas orientações do projeto inicial. Todas são consideradas núcleo porque recebem alunos oriundos de escolas rurais desativadas, mas, no entanto, apenas três escolas são núcleo de tempo Integral e funcionam em dias alternados, seguindo na íntegra o Projeto de Escola-Núcleo. A Escola Municipal

José Paim de Oliveira, objeto de estudo desta pesquisa, faz parte desse grupo de escolas-núcleo.

Ao vivenciarmos a escola em estudo, no seu cotidiano pedagógico, pode-se verificar que como demonstra seu PPP, ainda hoje esta segue os princípios pedagógicos do Projeto de Escola-Núcleo. No entanto, na prática, dois desses princípios são pouco vivenciados, muitas vezes não por desinteresse dos gestores e professores, mas pela pouca participação e Integração da comunidade. Como podem ser evidenciados nas entrevistas, os pais delegam aos professores a responsabilidade pela educação escolar de seus filhos. Acreditamos que por sentirem-se menos preparados em sua formação educacional, por serem analfabetos ou analfabetos funcionais, e outros por acreditarem que os professores, por possuírem o saber formal, estão mais qualificados para essas decisões. Estes não percebem o quanto são fundamentais os seus saberes do campo, para, de fato, transformar a escola num espaço de vivência da cultura e da história do lugar. Por outro lado, há uma participação efetiva, desses pais, como constatamos durante a pesquisa, atuando nos eventos e presentes nas reuniões com a comunidade escolar. Assim, pode-se inferir que os professores e gestores da escola tem um desafio importante a vencer, o de trazer esses pais ou representantes da comunidade, para que façam parte efetiva das reflexões sobre o fazer pedagógico da escola.

A escola possui um percentual elevado de alunos matriculados desde os anos iniciais (52%), este fato nos faz refletir sobre os motivos dessa permanência, um deles pode ser justificado por esta ser a única escola da região ou como verificamos em algumas entrevistas com a comunidade escolar, há uma preocupação com a segurança e permanência do filho junto à família, e os pais, mesmo dos alunos que vem da periferia de Santa Maria, preferem a escola do campo, por considerarem que nela seus filhos estão a salvo das tentações e violência da cidade.

Essa realidade manifestada exige uma reflexão por parte da escola no sentido de responder como trabalhar com vivências e saberes tão distintos. Visto que esta busca sua identidade como escola do campo, e absorve alunos que, na realidade, não fazem parte de seu contexto rural. Esta troca realizada entre os alunos urbanos e os rurais pode ser positiva, entretanto os valores, a cultura são diferentes. Acreditamos que estes alunos urbanos devem integrar-se

ao contexto rural e a escola, como instituição do campo, deve preservar a cultura e a história do lugar em que está inserida.

Em relação aos docentes da escola, são qualificados em sua formação, e 93% deles já fazem parte do quadro de pessoal da escola há mais de dez anos, apenas um percentual pequeno está há pouco mais de cinco anos. Neste contexto, constatou-se no decorrer da pesquisa uma integração e poderíamos denominar de união de forças dentro da comunidade escolar, pois não se observa disputas por poder ou cargos, há sem dúvida um pluralismo de idéias e convicções, o que é muito positivo. Em todos os momentos que estivemos presentes na escola, percebe-se harmonia e tranqüilidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A equipe diretiva da escola oportuniza momentos de reflexão e formação pedagógica, tanto dentro (reuniões, conselho de classe, etc) como fora do recinto escolar (cursos e seminários promovidos por outras Instituições).

A escola constrói com autonomia o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), seguindo algumas orientações legais da Secretaria Municipal de Educação, assim o PPP é o documento que mostra como a comunidade escolar entende que deve ser a caminhada real da escola, com sua filosofia e objetivos. Entretanto, como foi destacado pelo Diretor, o PPP não está sendo cumprido integralmente, necessitam para isso uma maior carga horária para os professores planejarem e buscarem como dizem os princípios pedagógicos a real participação, integração, contextualização e valorização dos recursos do meio, como acontecia anteriormente, uma vez que a Prefeitura Municipal, através da Secretaria de Município da Educação deixou de conceder cinco horas a mais, para os professores dos Anos Finais, onde estas horas eram utilizadas em Projetos voltados aos saberes do campo. Esta situação está em estudo, e há uma possibilidade de retornar o pagamento destas gratificações, como foi destacado pela representante da Secretaria de Educação em sua entrevista.

Verificou-se que, teoricamente, há a preocupação com os saberes do campo, de caracterizar a escola como “do campo” e não apenas “no campo”, assim também demonstradas em seu PPP (filosofia, objetivos e princípios pedagógicos) no entanto, há o desafio de transformar esses saberes, em integrantes do currículo da escola. A prática pedagógica vivenciada no seio da escola valoriza os saberes sociais, através de eventos (cavalgada, festas, desfiles, entre outros), resgate histórico, como o realizado sobre os Carreiros, que resultou no livro organizado

pela professora Vania Fontoura Rocha, intitulado **“Carreteiros – Resgate Histórico de uma Comunidade Rural”**, com a 1ª edição em 2002 e a 2ª edição no ano de 2004.

Neste contexto, percebe-se que os saberes do campo são identificados por todos os segmentos: professores, pais, alunos e representantes da comunidade, no entanto, como foi destacado em todas as entrevistas, estes saberes são vivenciados apenas nas atividades da horta, como eles dizem, ou seja, nas atividades das aulas de técnicas agrícolas; essa vivência é pouca, porque se trabalha apenas o cuidado com a horta. Essas dificuldades podem ser confirmadas na seguinte reflexão:

(...) a nossa escola deveria de além de ver a teoria, partir para a parte prática, nós temos a horta, mas é muito pouco, nós deveríamos ter aqui a criação de bovinos, suínos, pomar, criação de alevinos e por aí vai, e nos falta espaço, área específica para fazer esse tipo de trabalho, na minha visão é claro, eu acredito que se tivéssemos a nível de Santa Maria, uma escola técnica fundamental a nível de município um ponto positivo. (P. 01)

Assim, como já foi referendada anteriormente, a escola do campo do município de Santa Maria, está geograficamente no campo, mas em sua prática cotidiana, conteúdos, calendário, enfim o currículo escolar é o mesmo de uma escola urbana, não sendo realizadas nem adaptações, e muito menos pleiteadas por suas comunidades essas adequações. A escola em estudo ainda conta com um diferencial, o de ser a única escola do campo do município (entre as 09 escolas), que possui em sua base curricular a disciplina de Técnicas Agrícolas, aproximando assim os saberes sociais aos conteúdos curriculares.

Neste contexto, constatou-se a necessidade de um aprofundamento e estudo para a implantação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, a qual é fruto de debates e discussões em prol de uma educação digna para os sujeitos do campo, respeitando-os para que estes frutifiquem seus saberes, valores e sua cultura. Estas diretrizes deveriam estar sendo vivenciadas em todas as escolas do campo.

Este pressuposto, não foi confirmado na escola em estudo, pois mesmo com os esforços demonstrados pelos professores e equipe diretiva, não se percebe uma verdadeira identidade com o campo, e os alunos, em especial do 9º ano, declaram que em seus planos futuros não incluem ficar ou mesmo retornar ao campo após a conclusão dos estudos. Assim demonstram estar

descompromissados com um projeto de desenvolvimento que vise à sustentabilidade da comunidade rural a que pertencem. Cabe, neste momento, destacar que a justificativa mais evidenciada pelos alunos foi a de que no campo é bom viver, entretanto a lida é muito cansativa e pouco rentável, para se viver com dignidade.

Assim, percebe-se que existem no cotidiano desta escola alguns desafios a serem superados, a fim de propiciar uma educação fundamentada na formação de sujeitos que atendam os desígnios pedagógicos da educação do campo, modificando e ressignificando as relações que permeiam o conteúdo intrínseco de cada atividade do contexto escolar.

No entanto verifica-se, como já foi mencionado anteriormente, que não bastam teorias, precisamos efetivar essas teorias em mudanças na práxis dos professores no contexto escolar. As formações continuadas disponibilizadas aos professores provocam uma infinidade de reflexões, debates e discussões sobre o papel do educador, em especial o do campo, que deve contextualizar valorizar e reconhecer em sua prática pedagógica a cultura do lugar onde a escola está inserida, porém insuficientes para transformar a prática pedagógica e os currículos das escolas do campo.

Portanto, no momento em que a escola passar a seguir as Diretrizes por uma educação do campo, esta passará a cumprir o seu papel social, o de promover a melhoria das condições de vida no campo, respeitando a especificidade do lugar, sua cultura e saberes, formando sujeitos conscientes de sua responsabilidade no desenvolvimento de sua comunidade rural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação Básica e o movimento social do campo. IN: ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação Básica e o movimento social do campo: Por uma educação básica do campo.** Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Brasília, 1999. p 13-52.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** nº 9394. Repúblicas Federativas do Brasil, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Parecer CNE/CEB nº36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRANDÃO, Carlos. **O trabalho de saber.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação no meio rural- traços de uma trajetória, In: THERRIEN, J. ET AL. (orgs) **Educação e escolas do campo.** Campinas: Ed. Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento.** Porto Alegre: 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem terra: do acampamento às escolas. Boletim da Educação MST.** Porto Alegre. 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.** Campinas. Cedes, vol. 25 nº 66 maio/ago. 2005 Disponível em : <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 25 de janeiro de 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Hucitec, 1996.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Labur Edições, 2007, 85p. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dg/gesp>>. Acesso em Fevereiro de 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo. In KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Identidade e políticas públicas**. Por uma educação do campo. Brasília, 2002, nº 4.

CUNHA, M. Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo. Papirus, 1991.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Campinas. SP. Papirus, 1993.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUTRA JUNIOR, Wagnervalter. **A Reprodução do Capital no Campo e o Território da Resistência do Campesinato**: o movimento dos pequenos agricultores (MPA) na Bahia. Campo-Território: Revista de Geografia Agrária, v.3, n.5, p.195-213, fev. 2008.

FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de Consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Nobel, 1995.

FERNANDES, B. Mançano. 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)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como Prática da liberdade**. 23ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação**; Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 30ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FUNDEP. **Coragem de Educar** - uma proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Editora Fundação Petrópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José (org). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. RS. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais no Início do Século XXI: Antigos e Novos Atores**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, João Carlos. [et al.]. **Agricultor Familiar: Sujeito de um novo método de pesquisa, o participativo**. Pelotas. Editora da EMBRAPA, 2001.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Repensando o Lugar na Geografia: Espaços-tempo Cotidianos de Conhecimentos e práticas Sociais**. Artigo publicado revista Geografia, Rio Claro, v. 32, n. 3, p.521-537, set./dez. 2007.

GRINSPUM, Mirian. **Os novos paradigmas em educação: os caminhos viáveis para uma análise**. Brasília, 1994.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação Rural e Capitalismo**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2003.

HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. In: **Território**. Rio de Janeiro: Garamond – LAGET/UFRJ, 1999, n. 03, p. 77-85.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo. Ed: Cortez, 2004.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária**. Tradução de C. Iperoig. 3. ed. São Paulo: Proposta editorial, 1980.

KOLLING, Edgar Jorge (Org.). **Por Uma Educação do Campo**, livro nº 4. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas, 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; Ir. Nery, MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394**, de 1996. Lei Darcy Ribeiro. (1997) In: Carta nº 18 (Separata). Brasília, Senado Federal.

LEITE, Adriana. Lugar: duas acepções geográficas. In: **Anuário do Instituto de Geociências**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998, v. 21. Disponível em: <http://www.igeo.ufrj.br/anuario_1998/anuario_1998_v21_09_20.pdf>

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Arlindo P. et al. **Administração da unidade de produção familiar: modalidade de trabalho com agricultores**. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - **CADERNO DE EDUCAÇÃO**. Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental. Terra, Escola e Dignidade. Nº 9, 1999.

LUCAS, Rosa Elane Antoria. **Educação formal/rural permeando relações do campo**: um estudo de caso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubmann – Tempo Integral – Arroio Grande/RS. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pelotas/ UFPEL, Programa de Pós-Graduação em Agronomia. Pelotas, 2008.

LUDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Mario Osório. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MEDEIROS, Leonilde Servolo & LEITE, Sérgio (Org.). **A formação dos Assentamentos rurais no Brasil**: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre: Ed. UFRGS/CPDA, 1999.

MOREIRA, José Roberto. **__Configurações de Poderes Urbano-Rurais: Fragmentos de Discursos e Práticas**. Abordagens Teórico-Metodológicas em Geografia Agrária/ organizadores Gláucio José Marafon; João Rua; Miguel Ângelo Ribeiro. - Rio de Janeiro. EDUERJ, 2007.

MORIN, Edgar (Org.). **Educar na era planetária**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Agricultura Brasileira – Transformações recentes** in ROSS, Jurandir (Org.) Geografia do Brasil. São Paulo: EDUSP, 2001, 467-546.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Geografia das Lutas no Campo**. São Paulo: Contexto, 1988.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 1995.

PIMENTA, **Selma Garrido e GEDIN, Evandro. (orgs.)**. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo. Ed. Ática. 1993.

RELPH, E. C. As bases Fenomenológicas da Geografia. *Revista de Geografia*, vol.4/nº7, p. 62-78, AGETEO - Rio Claro, São Paulo, 1979.

RIBEIRO, Marlene. **Formação cooperativa e educação escolar**: realidades que se completam ou se contrapõem? Faculdade de Educação. UFRGS, 2002.

RISSO, A. et al. A infância no campo In CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição e DOLL Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PIONEIRA: NEAD, 2006.

ROCHA, Vânia Fontoura (Org.) **Carreiros Resgate Histórico de uma Comunidade Rural**. Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira. Prefeitura Municipal de Santa Maria. 1ª edição. Palloti, Santa Maria, 2002.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: ed. Garamond, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, Irene Fernandes dos. **Dissertação de Mestrado Escolas-núcleo como alternativa para a Educação Rural**. Santa Maria: UFSM/CE, 1993.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Técnica espaço, tempo**. Globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A natureza do Espaço**. São Paulo: EDUSP, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1975.

SHNEIDER, Sergio. **A abordagem territorial do desenvolvimento rural e suas articulações externas**. Sociologias, nº 11, ano 6, Jan/Jun 2004, p.88-125. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2004.

SILVA, Alexandra Borba et all. Formação de educadores e educadoras do e no campo. IN: CALDART, Roseli, PALUDO, Conceição, DFOLI, Johannes (ORGS). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PIONEIRA: NEAD, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodora da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1995.

SILVA, José Graziano. **O Que é Questão Agrária**. Ed. 6ª. Brasiliense: São Paulo, 1994.

SILVA, Maria do S. **Os Saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. 2000. Dissertação (Mestrado) UFPE, Recife.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. **O Território: Sobre Espaço e Poder, Autonomia e Desenvolvimento**. Geografia: Conceitos e Temas/ organizado por Iná Elias de Castro, Paulo César da Costa Gomes, Roberto Lobato Correa. 7ª edição - Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2005.

STÉDILE, João Pedro (organizador) A QUESTÃO AGRÁRIA HOJE. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 1994. Texto de GORENDER, Jacob. **Gênese e Desenvolvimento do Capitalismo no Campo Brasileiro**..(p.15-44)

_____. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: ED UFRGS, 1994.

SUERTEGARAY, D. M. **Espaço Geográfico Uno e Múltiplo**. Revista Electrônica de Geografia Y Ciencias Sociales. Universidade de Barcelona. Nº 93. Julho de 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jaques e DAMACENO, Maria Nobre (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

THOMAZ JÚNIOR, Antonio. **Território em transe: (re) divisão territorial do trabalho e redefinições de funções na agricultura (evidências e perspectivas para o século XXI)**. In: MENEZES, Ana Virgínia C. e PINTO, Josefa Eliane S.S. Geografia 2001. Aracaju: NPGeo/UFS, 2000. p.105-121.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

_____. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais**. São Paulo: Editora Atlas. 1995.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. **Space and Place: Humanistic Perspective.** Progress in Geography. V I, nº 6, 1975.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas** - o "rural" como espaço singular e ator coletivo. Estudos Sociedade e Agricultura, 15, outubro 2000:87 -145.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural.** Buenos Aires, Argentina. 2001.

Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>

ZARTH, Paulo Afonso. **História Agrária do Planalto Gaúcho 1850 – 19920.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 1997.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro/entrevista com representante da Secretaria de Educação

1. Em primeiro lugar gostaria que você se apresentasse e me contasse um pouco da sua vida profissional como educadora até chegar a assumir esse Cargo como Supervisora das Escolas Rurais?
2. Qual é a sua concepção sobre educação Rural, e como você vê a Educação Rural?
3. A Secretaria Municipal de Educação tem uma proposta pedagógica para o Ensino Rural?
4. As escolas que atende na zona rural têm um projeto específico para o campo? Existe algum auxílio na elaboração do Projeto Político Pedagógico? Como este foi construído?
5. As escolas seguem as orientações das Diretrizes Operacionais para a educação Básica do Campo?
6. Como pretende trabalhar com as Diretrizes?
7. Existe alguma orientação sobre os conteúdos programáticos? Estes levam em conta os saberes sociais presentes no campo?
8. O calendário das escolas rurais segue as mesmas orientações das escolas urbanas? Há uma diferenciação devido às atividades agrícolas?
9. De que forma a SMEd auxilia no Planejamento dos conteúdos a serem oferecidos pelas Escolas Rurais?
10. De que maneira os professores estão adequando os conteúdos aos saberes sociais presentes no campo?
11. Como você percebe a influência dos saberes do professor urbano no desenvolvimento da prática pedagógica na escola do campo?
12. As escolas desenvolvem projetos específicos voltados aos saberes do campo? De que forma?
13. Que saberes você acha imprescindível ser ensinado aos alunos do campo? Em sua opinião, o ensino das escolas rurais qualifica o trabalho do homem do campo?
14. O PPP da escola tem orientação nas Diretrizes Operacionais das escolas do Campo? Como foi construído?
15. Acha que as licenciaturas deveriam preparar o professor para trabalhar nas escolas do campo?
16. Em relação a chamada gratificação de escola-Núcleo em que os professores recebem 5 horas a mais, para desenvolverem projetos voltados aos saberes do campo, que foram suspensas em especial aos professores dos Anos Finais, no ano de 2006 pela Prefeitura Municipal, através desta Secretaria. Existe alguma perspectiva de que esta gratificação volte a ser concedida aos professores das escolas do campo?
17. Como a secretaria vê a importância da Escola na formação do homem do Campo?
18. Quais os principais problemas, apontados pela Secretaria da Educação, com relação às escolas do meio rural?

ANEXO B - Roteiro/ entrevista com o(s) pais e representantes da comunidade escolar

A Escola que estamos vivendo, nos dias de hoje, atende as necessidades do homem do campo?

1. Seu filho(a) estuda na escola a quanto tempo?
2. Os pais participam da elaboração do planejamento que será desenvolvido na Escola durante o ano? (conteúdos, avaliação, reuniões e atividades)
3. Os conteúdos trabalhados pelas disciplinas ajudam a orientar o desenvolvimento das atividades no campo?
4. Que saberes sociais, você reconhece estar presente na comunidade escolar da Escola José Paim de Oliveira?
5. De que forma, na sua opinião, esses saberes são utilizados na prática pedagógica dos professores?
6. Você conhece o lugar onde se insere a escola?
7. Qual a sua opinião sobre a nuclearização das escolas do campo?
8. Qual a sua opinião, a respeito de como deverá ser a Escola do Campo, quanto: as matérias (saberes necessários), a avaliação (sistema de notas), o seu planejamento (como ela se administra).
9. Conhece as Diretrizes Operacionais para Educação básica nas escolas do campo, instituída em 03 de abril de 2002?
10. Qual a sua perspectiva quanto ao destino do seu filho (a) ao terminarem os estudos nessa escola?
12. 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?

ANEXO C - Roteiro/entrevista com o(s) professor(es)

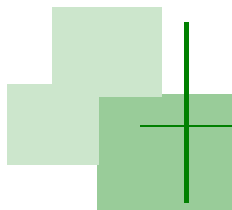
1. Qual o seu nome? Disciplina que trabalha?
2. Qual a sua formação? Qual o regime de trabalho? Trabalha em outra escola?
3. Possui alguma identificação com o meio rural?
4. Trabalha nesta escola há quanto tempo?
5. Reside na zona rural ou urbana?
6. Você reconhece os saberes sociais de seus alunos?
7. Que saberes sociais, você reconhece estar presente na comunidade escolar da Escola José Paim de Oliveira?
8. De que forma você utiliza esses saberes em sua prática pedagógica?
9. Você conhece o lugar onde se insere a escola?
10. Qual a sua opinião sobre a nuclearização das escolas do campo?
11. Que saberes você acha imprescindível ser ensinado aos alunos do campo?
12. Quais as principais queixas/reclamações/dificuldades dos educandos nas disciplinas por você ministrado? Por que, em sua opinião existe essa dificuldade?
13. Que tipos de sujeitos sociais, em sua opinião a escola José Paim de Oliveira forma?
14. O PPP da escola tem orientação nas Diretrizes das escolas do Campo? Como foi construído?
15. O que deveria ser modificado na escola para que ela atendesse melhor ao interesse dos alunos e da comunidade?
16. Como Professor, qual a sua perspectiva quanto ao destino dos alunos que saem das escolas da zona rural?

ANEXO D - Roteiro/entrevista com o(s) alunos

1. Qual o seu nome?
2. Quantos anos você tem? Em que série estuda?
3. Qual o horário que estuda na escola? E em casa?
4. Você participa do Planejamento das atividades em sua escola? De que forma?
5. Os conteúdos em sala de aula trabalham com os saberes do campo? De que maneira?
6. Estuda na escola desde que série?
7. Você participa ou tem representante no Conselho Escolar de sua escola?
8. Como esta organizada a sua escola nos diversos setores (biblioteca, merenda, laboratório de Informática, uso de vídeos, entre outros)?
9. Você auxilia seus pais na lida do campo?
10. Você pretende seguir os estudos, quando concluir o Ensino Fundamental?
11. Qual profissão pretende seguir? Pretende trabalhar no Campo? Por quê?
12. Acha importante os saberes e a cultura do campo, em sua opinião como eles devem ser trabalhados na escola?
13. A sua casa fica a que distância da escola, como você chega à escola?
14. Que saberes sociais do campo, você reconhece estar presente na prática pedagógica dos professores da Escola José Paim de Oliveira?
15. Você conhece o lugar onde se insere a escola?
16. Qual a sua opinião sobre a nuclearização das escolas do campo?
17. Que saberes você acha importante serem trabalhados pelos professores ao ensinar os alunos da escola do campo?
18. Quais as principais queixas/reclamações/dificuldades que você encontra nas atividades escolares? Por que, em sua opinião existe essa dificuldade?
19. Que tipos de sujeitos sociais, em sua opinião a escola José Paim de Oliveira forma?
20. O que deveria ser modificado na escola para que ela atendesse melhor ao interesse dos alunos e da comunidade?
21. Como se sente estudando em uma escola do campo?

ANEXO E - Roteiro/entrevista com equipe diretiva

- 1 Como se desenvolve as funções de: a) Diretor? b) Vice-Diretor? c) Supervisor? d) Orientador Educacional?
- 2 Qual a sua formação? Trabalha em outra escola?
- 3 Possui alguma identificação com o meio rural? Reside na zona rural ou urbana?
- 4 Trabalha nesta escola há quanto tempo? Desempenha esta função há quanto tempo?
- 5 Você reconhece os saberes sociais de seus alunos?
- 6 Como são trabalhados os saberes sociais presentes nas localidades que compõem a comunidade escolar da Escola José Paim de Oliveira?
- 7 De que forma você percebe a utilização desses saberes na prática pedagógica da escola?
- 8 Como você percebe a influência dos saberes do professor urbano no desenvolvimento da prática pedagógica na escola?
- 9 Você conhece o lugar onde se insere a escola?
- 10 Qual a sua opinião sobre a nuclearização das escolas do campo?
- 11 Que saberes você acha imprescindível ser ensinado aos alunos do campo? Em sua opinião, o ensino da escola qualifica o trabalho do homem do campo?
- 12 Quais as principais queixas/reclamações/dificuldades dos educandos e dos professores nas atividades desenvolvidas? Por que, em sua opinião existe essa dificuldade?
- 13 Que tipo de sujeitos sociais, em sua opinião a escola José Paim de Oliveira forma?
- 14 O PPP da escola tem orientação nas Diretrizes Operacionais das escolas do Campo? Como foi construído?
- 15 O que deveria ser modificado na escola para que ela atendesse melhor ao interesse dos alunos e da comunidade?
- 16 Como Professor, qual a sua perspectiva quanto ao destino dos alunos que saem das escolas da zona rural?
- 17 Como é o PPP da escola? Pais, alunos participam? Ocorre algum direcionamento para o atendimento da comunidade rural?
- 18 No papel que assume na escola, como enxerga a perspectiva dos educandos em relação ao campo? E a perspectiva dos pais em relação ao campo?
- 19 Possuem Pomar ou horta na escola? Quem cuida as plantas? Qual o período de plantio? Quais são os cultivos?
- 20 Acha que as licenciaturas deveriam preparar o professor para trabalhar nas escolas do campo?

ANEXO F - Projeto Político Pedagógico

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETÁRIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
E.M.E.F. JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA

PLANO POLÍTICO- PEDAGÓGICO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
“JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA”
- Escola Núcleo -

SANTA MARIA, RS
- 2009 -

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- A Escola Municipal do Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, tem sede na localidade de Alto das Palmeiras, distrito de São Valentim, no município de Santa Maria.

- A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira obteve desde a sua criação os seguintes Atos Oficiais:

- a) Criada pelo Decreto do Executivo nº 21/74, de 02/04/74;
- b) Decreto do Executivo nº 020/80, de 11/03/80, oficializada a data de início do funcionamento, a partir de 1962, boletim Informativo 05/80;
- c) Parecer de Regulamentação do C.E.E. nº 699/83;
- d) Reorganizada pela Portaria do S. C. C. 55653, de 02/10/84;
- e) Parecer 1043/93 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, autoriza por quatro (04) anos, a partir de 1993 o desenvolvimento do Projeto de Experiência Pedagogia “Nuclearização” das Escolas da Zona rural.
- f) Lei Federal nº 11.114/05 e Lei Federal nº 11.274/06
Parecer CNE/CEB nº 06/05 e 18/05, de 15/09/05 – Resolução nº 20/CMESM, de 10/05/06

Ensino Fundamental – 9 anos

FILOSOFIA da ESCOLA

Baseado nos recursos e clientela que temos, buscamos o sucesso e permanência do aluno na Zona Rural, sendo ele o atuante e mediador em nossa comunidade.

OBJETIVO

Temos como principais objetivos dentro do contexto da escola que é flexível, construída coletivamente por professores e alunos;

Favorecer através do trabalho coletivo o desenvolvimento do aluno, visando a formação de um sujeito de personalidade própria, autoconfiança, capaz de participar ativamente da sociedade em que vive, colaborando para solução de problemas em busca de melhor qualidade de vida.

Respeitar a autonomia do Educando e a Democracia Escolar, desejamos desenvolver a comunicação e o conhecimento em suas diversas áreas, com relação à educação e preparação para o trabalho.

Oferecer um ensino de qualidade adequado à realidade do meio rural que contribua para a autopromoção do homem do campo e sua valorização.

Despertar em nossa comunidade escolar o espírito de solidariedade, fraternidade, amizade e colaboração, visando uma maior integração escola/comunidade.

Objetivo Geral da Escola:

Oferecer Ensino Fundamental, de melhor qualidade, adequada à realidade do meio rural, de forma a contribuir para a autopromoção do homem do campo, a partir do seu contexto cultural, estimulando sua organização e participação consciente no desenvolvimento sócio-econômico-cultural e a utilização racional dos recursos disponíveis, visando também a totalidade das necessidades do ser como um todo, social, familiar, político-cultural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Educação Infantil

O objetivo principal da Educação Infantil é estimular a socialização considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção da autonomia, cooperação, criatividade, responsabilidade, sociabilidade e formar uma criança com um auto-conceito positivo. Propiciando o desenvolvimento global e harmônico, isto, é, o desenvolvimento das

suas capacidades física, emocional, intelectual e social, de forma equilibrada, que permita à criança encontrar os meios para a estruturação de seu conhecimento.

Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

A formação da criança, dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem a preocupação em operacionalizar o conhecimento, despertando a sua curiosidade natural, estimulando a socialização através dos valores culturais que a criança já tem. Possibilitando, assim a construção da autonomia, cooperação, criatividade, responsabilidade, sociabilidade, desenvolvendo sua capacidade de pensar, abstrair, perceber e formar outras habilidades, que facilitem o seu processo de aprendizagem, dando total liberdade para a criança se expressar, sendo o professor o mediador cultural no processo de formação humana da criança.

A educação que almejamos prioriza um ambiente agradável e acolhedor, propício a aprendizagem bem como uma adequação dos conteúdos para que o aluno tenha uma visão global e perceba o mundo que o cerca de forma crítica e criativa, estruturando o pensamento, fazendo uso de múltiplas linguagens. Através de nossas práticas pedagógicas buscamos proporcionar a interação e a construção do conhecimento. Oferecendo atividades lúdicas, de livre expressão, jogos, danças e projetos significativos e contextualizados, onde as crianças sejam capazes de analisar e interpretar a realidade. Buscamos o bem estar do ser humano e a preservação do meio ambiente, vendo o educando de uma forma igualitária, nos seus direitos e deveres, assim como compreendendo e aceitando a individualidade cultural, religiosa, política, social e lingüística nas suas diferentes formas de comunicação. Torna-se claro que se o trabalho educativo seguir as linhas ideológicas apresentadas será possível proporcionar aos educando um ambiente acolhedor que favoreça o crescimento individual e que assim contribuirá na construção do conhecimento e desenvolvimento das diferentes potencialidades.

Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano

O ensino fundamental de 6º a 9º ano tem como princípio norteador a formação integral do educando valorizando as diferenças individuais nos aspectos cognitivos, afetivos, psicológicos, físicos, religiosos e culturais, primando pela dignidade do ser, num processo de auto-reconhecimento de suas potencialidades construindo conhecimentos que favoreçam a promoção da vida e a transformação social.

A busca de inserir nosso aluno numa proposta de construção, é inerente ao desenvolvimento de habilidades que lhe dêem condições para um processo de iniciação científica, de estruturação e organização pessoal, autodisciplina, liderança que se expressem nas diferentes formas de comunicação. O educador tem um relevante papel no planejamento do ensino que vai desenvolver, projetando intencionalidades na construção de novos conhecimentos a partir de referenciais Filosóficos, Históricos, Científicos e a própria realidade do aluno atendendo às necessidades emergentes e favoráveis à construção do ser Integral.

O grande desafio do Ensino Fundamental é um trabalho interdisciplinar que envolva o educando no processo de compreensão da relação teoria e prática, que entre aplicação e teoria incluindo no cotidiano o científico despertando uma consciência crítica do seu papel como cidadão comprometido com a melhoria da qualidade de vida da comunidade no qual está inserido.

Ser capaz de conhecer-se e aceitar-se, confiando em suas potencialidades física, cognitiva, afetiva, ética e social, utilizando a criatividade, pensamento lógico a capacidade de análise, selecionando procedimentos adequados às situações correntes.

- Compreender a cidadania como participação social e política, como exercício de direitos e deveres, adotando no dia a dia atitudes de respeito, solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tornar decisões coletivas.
- Reconhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação para adquirir e construir conhecimentos.

Objetivos do ensino fundamental de 9 anos

O ensino fundamental tem como objetivos oferecer aos alunos condições favoráveis de:

- Valorizar seu espaço como projeto de vida buscando alternativas criativas para agricultura familiar em harmonia com o meio ambiente, numa relação de sustentabilidade além de ser uma forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas.
- Desenvolver o conhecimento e a aceitação de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, de inter-relação pessoal e de inserção social;
- Aprimorar a capacidade de estabelecer relações de causa e efeito, questionando a realidade, formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a interação, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação;
- Compreender a cidadania como participação social e política, como exercício de direitos e deveres adotando no dia a dia atitudes de respeito, solidariedade, cooperação, repúdio às injustiças;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tornar decisões coletivas.
- Reconhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação para adquirir e construir conhecimentos.

Princípios pedagógicos:

- Contextualização: globalização do currículo, vinculando ao todo social, cultural e econômico, adequando a realidade rural.
- Participação da comunidade: A escola “é eminentemente social”. Todos os envolvidos têm o direito e o dever de opinar, atuar dentro de suas atribuições específicas, responsabilizando-se pelo bom funcionamento da escola e do aprimoramento da proposta.
- Integração: Respeitando as diferenças individuais, buscando a união de esforços da comunidade escolar, através de trocas de informações e conhecimentos em torno de objetivos comuns, como: conveniência, qualidade de vida,...
- Valorização dos recursos do meio: “só se valoriza o que se conhece”. Precisamos nos descobrir dentro do contexto histórico, resgatando e valorizando pontos positivos de nossa história, ajudando a superar aspectos negativos que possam ter existido.

- Criatividade: sempre buscando a inovação e soluções que visem a motivação da realização da expressão criadora.

I – MARCO REFERENCIAL

1.1 – MARCO SITUACIONAL

No marco situacional, descrevemos nossa percepção da realidade social, econômica, política e cultural do Brasil e do mundo, com objetivo de despertar a consciência crítica do educador e educando, criando condições para desenvolver propostas que levem a um compromisso de vida e possibilitem decisões sobre os papéis a serem desempenhados na sociedade.

Vivemos um período de mudanças significativas nos vários campos da vida humana. Nunca houve tantas mudanças ao mesmo tempo como está acontecendo agora.

Com o modelo neoliberal, onde povos, culturas e sociedades devem adequar-se às exigências da economia do mercado, o Estado retira-se do campo econômico, deixando-o entregue a competição dos grandes conglomerados, tornando-se apenas mediador entre os interesses do grande capital, e perde sua característica do provedor do bem-estar social pela redução da importância das políticas públicas.

Há a valorização da liberdade individual, isto é, cada pessoa é responsável pelos seus atos. Assim os problemas não são coletivos. O ser humano é um indivíduo único e as relações sociais dão-se individualmente.

O modelo econômico brasileiro, ditado de fora para dentro, privilegia a minoria rica, tanto no meio rural quanto urbano, acentuando, cada vez mais, a desigualdade entre aqueles que detêm a riqueza e a multidão de empobrecidos, que, aos poucos, vai construindo a “massa soberante” do sistema. Tecnicamente desesperadas, as pessoas vão sendo dispensadas da relação trabalho-capital, uma vez que boa parte das tarefas nas linhas de produção são executadas por robôs, pela maquinaria tecnológica e por poucos trabalhadores altamente especializados.

Um povo sem as suas necessidades básicas atendidas, sofre com os efeitos excludentes provocados pelas políticas econômicas voltados unicamente aos interesses do capital, não podendo competir em condição de igualdade na aldeia global na qual está inserido.

Vivemos também um processo de informatização e de comunicações que quebra a fronteira de tempo e distância, mas é privilégio de poucos e favorece a estrutura de dominação.

A corrida tecnológica, aliada à ciência, não avalia o alcance do próprio desenvolvimento, colocando em risco o sistema de vida no planeta. Constituem grandes desafios: a biotecnologia, as catástrofes ecológicas, o narcotráfico, a violência organizada, a AIDS, a exploração e prostituição infantil. Somem-se a isso os MCS que, com seu bombardeio de informação e a criação de necessidades, têm o poder de mobilizar a opinião pública, segundo os interesses corporativos.

A falta de ética na política, por sua vez, leva ao descrédito e ao descompromisso, gerando no povo insegurança, passividade, dependência ou, por outro lado, agressividade e até violência. Vindo daí à mentalidade muito corrente de que se pode tirar vantagem sobre a ingenuidade alheia ou enriquecer com o dinheiro público.

Embora vivenciando tempos de maior liberdade para os partidos e organizações populares, com tentativas de autogestão, a manipulação ideológica continua sendo a grande conduta deste “*processo democrático*”. Estratégias sutis e engenhosas são montadas para desarticular a força política das organizações populares, dando sustentação às elites conservadoras a quem não interessa a transformação social.

Em se tratando de educação familiar passou-se de uma grande rigidez para um liberalismo exagerado. Situações desastrosas, que chegam até mesmo à violência de filhos contra pais e vice-versa, estão fazendo pessoas se questionarem sobre a melhor forma de educar as crianças.

Temos, portanto, um quadro que mostra o quanto a maioria da população brasileira é destituída do poder da cultura, da liderança, da autodeterminação, do saber e, sobretudo, do poder político. Esta realidade se constitui em sério e profundo desafio à Educação e para todos os setores da sociedade que buscam alternativas que atendam às necessidades e aspirações mais profundas do povo.

Nas últimas décadas, vastos segmentos da sociedade têm lutado por uma nova ordem, mediante a multiplicação de movimentos sociais que vêm convencendo as pessoas de que algo deve mudar na estrutura do país: Movimento dos Direitos Humanos, Ecológico, de Mulheres, de Meninos e Meninas de Rua, de Negros, de Indígenas, dos Sem-Terra, Sem-Teto, Sem-Emprego, etc..., despertando para uma maior consciência e democracia política.

No meio rural, vive-se um fenômeno que é o abandono da vida agrícola para a urbanização do mesmo. O meio rural deixa de ser um lugar isolado e de exclusiva produção agropecuária, passando a ser, também lugar de valorização da agricultura familiar, com as agro-industriais, surgindo novas profissões, que outrora era exclusivo das cidades.

Outro fator que altera as características sociais do meio rural é a migração de pessoas do meio urbano para o interior, em busca de maior segurança, melhor qualidade de vida, e ar puro. Isto acontece pelo desenvolvimento dos meios de transporte, vias de acesso (estradas) e comunicação, possibilitando as pessoas que trabalham na cidade morar no interior ou vice-versa. Este processo é denominado por sociólogos de “Reurbanização”.

Se por um lado nos animam alguns sinais de esperança, por outro lado, vivemos um momento de grandes turbulências, dúvidas, inquietações e polêmicas. Desse modo, não se pode e nem se deve perder de vista que é o universo da utopia que impulsiona buscar saídas, possibilidades em meio aos limites que a realidade nos impõe.

1.2 - MARCO DOCTRINAL

O marco doutrinal é a manifestação dos desejos da comunidade escolar referente ao ser humano, a sociedade, a escola, aos professores, aos alunos e a família. Nesse item, expressa-se a utopia desejada desta comunidade, pois acredita-se que, para vivermos num coletivo, devemos construir e seguir um sonho, que será concretizado nas ações de toda a comunidade escolar (direção, professores, alunos, funcionários e pais).

“Creio no sonho. Creio no trabalho.
 Sonhei com paixão e ousadia as utopias maiores
 Que podia sonhar e não me arrependo.
 Utopias impensáveis para os incrédulos.
 Utopias impossíveis para os pobres de coração.
 Mas ai estão concretizadas tantas de
 Minhas utopias”.

(Darcy Ribeiro)

Fruto de discussões onde envolveu representantes de toda a comunidade escolar, elabora-se nossa utopia de pessoa, de sociedade, de escola, de professores, de aluno e de pais. Com os princípios apresentados a seguir, pretende-se construir as relações que envolvem toda a vida escolar, buscando superar os obstáculos que a realidade social nos apresenta.

Assim a escola JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA, enquanto instituição, é algo concreto dentro do contexto sócio-político, econômico e cultural. Considerando que

a grande característica da nossa sociedade é a má distribuição de renda, buscamos gerar homens com pensamento aberto, com uma visão própria de vida, levando em consideração sempre os demais integrantes da sociedade, tratando-os com respeito, dignidade e justiça.

A pessoa que desejamos construir:

A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia. A escola não tem um fim em si mesma, ela está a serviço da comunidade. Nisso a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que mantém. (Gadotti, 1997, p.35).

Acreditamos no ser humano (homem/mulher) que:

- a) Seja livre e compartilhe com outros a chance de viver sua própria história, valorizando suas culturas e tradições;
- b) Saiba conviver socialmente entre os homens, um respeitando a liberdade do outro, vivendo de forma harmônica, respeitando dimensões estéticas, econômicas, políticas, religiosas, morais e históricas, para não gerar violência no espaço público;
- c) Tenha uma consciência crítica, pois o homem que tem uma consciência ingênua é facilmente enganado pelos detentores do poder, não usa a democracia e acaba sufocando suas insatisfação e descontentamento;
- d) Tenha como fundamento os valores da justiça, da solidariedade, da partilha, da participação, do amor e da verdade;
- e) Seja capaz de viver nessa sociedade de mudanças e perceber, através de uma “consciência crítica”, os benefícios da mesma e, assim, “motivar-se” para transformar as condições que porventura sejam opressoras.
- f) “Participe” nas relações familiares, escolares e sociais de forma “honesto”, “equilibrado” com os ideais democráticos de igualdade, solidariedade e fraternidade;
- g) Tenha consciência clara de suas possibilidades e limitações, conhecendo suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais que lhe permitam conhecer, compreender, refletir e interagir no mundo.

A Sociedade que desejamos construir:

Estando consciente de que a sociedade é fruto da construção humana e se constitui num constante jogo de interesses, buscamos a concretização da mesma, contemplando os seguintes princípios:

- a) Que seja “democrática”, valorizando a pessoa proporcionando a participação da população na tomada de decisões;
- b) Que tenha suas necessidades básicas de moradia, alimentação, saúde, educação, transporte e lazer devidamente atendido;
- c) Que crie espaços e mecanismos para garantir uma vida mais digna a todas as pessoas;
- d) Que crie condições para o exercício de “justiça” social onde as desigualdades sejam superadas, proporcionando as pessoas “condições de vida igual”;
- e) Que valorize o sistema de educação e os movimentos sociais como protagonistas de uma vida “ativa e com consciência política”, fazendo da educação um processo de libertação, de apropriação e construção do conhecimento a serviço de contínua transformação social;

- f) Que valorize o convívio familiar e coletivo, buscando proporcionar a vida em comunidade, respeitando suas peculiaridades culturais;
- g) Que esteja aberta às mudanças que propiciem, em todos os campos, melhorias na qualidade de vida de todos;
- h) Que o homem sinta-se valorizado e capaz de buscar melhores condições de sobrevivência seja na zona rural ou urbana.

A escola que queremos:

A escola por si só não forma cidadãos, mas pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam construir sua CIDADANIA. A escola não é neutra, antes resulta da totalidade de atos, ações, valores e princípios da realidade histórica em que se insere. Assim nossa escola deverá agir visando os seguintes princípios:

- a) Valorização da cultura de sua própria comunidade, buscando trabalhar dentro do contexto rural;
- b) Ser um lugar de exercício pleno da cidadania presente nos ideais da democracia participativa;
- c) Proporcionar o despertar da consciência crítica “encaminhando o aluno, para a valorização da realidade em que vive, buscando sua qualificação através de um currículo próprio e voltado para o aluno rural;
- d) Valorizar o(a) aluno(a) como pessoa buscando através de seus professores(as) ajudá-los(las) a esclarecer dúvidas;
- e) Ser agente transformador da realidade, buscando sua autonomia e competência com: projetos voltados a valorização das atividades rurais e a cultura gaúcha;
- f) Comprometer-se com a inclusão, a pluralidade, a construção coletiva e principalmente com a aprendizagem, no sentido completo da palavra;
- g) Romper com os processos de hierarquização, seleção e classificação, perspectiva excludente da educação;

Que a escola não seja a única, mas seja a primeira. Só assim teremos a valorização da escola, do professor e da sociedade.

3 – MARCO OPERATÓRIO

A concepção de PESSOA (homem/mulher), de SOCIEDADE e de ESCOLA expressa no Marco Doutrinal é a UTOPIA que queremos atingir. Ela se opõe à realidade existente, descrita no Marco Situacional e, por isso, sua concretização será gradativa e vai se processando mediante uma ação transformadora e na medida em que abrem os espaços da participação da comunidade escolar.

São muitas as estratégias que nos possibilitarão caminhar na direção da concretização utopia exposta no Marco Doutrinal. Para isso, devemos definir nossa concepção de educação, de escola, de relações, de metodologia, de conceitos, de avaliação e das pessoas envolvidas no processo educativo (Educadores, funcionários, pais e alunos).

Concepção de Educação

Como Escola pertencente ao Meio Rural, temos compromisso com a Educação, com a comunidade a qual abrangemos e, principalmente, com os valores manifestados no Marco Doutrinal e que compreendem os seguintes princípios educativos;

- a) O ato educativo constituiu-se de forma dialética, onde as ações de educando e educadores contribuam para que sejam aquilo que somos e que fizemos;
- b) O ato educativo necessita de uma transparência política, definindo formas de denunciar as injustiças sociais e de apontar alternativas para superá-las;

- c) A educação é concretizada quando os sujeitos envolvidos no processo conseguem ter noções de sua real condição de mundo;
- d) Os saberes devem contribuir para o convívio em comunidade e sua apropriação deve ser compreendida como um processo de ação-reflexo-ação (prática-teoria.prática);
- e) A pessoa educada deve ser preparada para as diversas situações que a vida moderna exige, como a criatividade, criticidade, respeito à vida e a pluralidade de valores;
- f) Contribuir para o aprimoramento de todas as potencialidades do ser humano como a racionalidade, sensibilidade, corporeidade, afetividade e fé;
- g) Possibilitar a pessoa perceber-se como sujeito de apropriação e construção de conhecimentos adequando-os a sua realidade e necessidade.

Concepção de Escola

Nesse contexto surge a Escola como entidade sistematizadora do processo ensino-aprendizagem e como um espaço específico (institucionalizado) de condicionantes históricos e sociais, onde se dará a “Apropriação / Desapropriação / Reapropriação do saber”, de forma sistematizada; espaço de construção do conhecimento.

É um lugar de convívio que acolhe diversas realidades sociais e culturais onde acontecem trocas de experiências significativas, necessárias à transformação social, permitindo ao sujeito envolver-se em todos os sentidos sendo capaz e exercer sua cidadania.

É uma instituição, inserida no meio rural, comprometida com um horizonte social, econômico, administrativo, político, cultural, amplo e complexo, que procura oferecer além de conteúdos, projetos voltados a uma economia familiar sustentável que valorize e dê sentido a fixação do homem no campo, evitando o êxodo rural.

As Relações

As relações da comunidade escolar devem pautar pelos seguintes princípios:

- a) Respeito às individualidades;
- b) Respeito às decisões democráticas;
- c) Superação das diferenças pelo diálogo e pela participação do coletivo nas tomadas de decisões;
- d) Ter consciência do valor do homem do campo como provedor do alimento para o urbano;
- e) Garantir, nesse processo, do saber falar e o saber escutar;
- f) Conhecer os problemas do campo bem como os da cidade percebendo ainda que os nossos são menores;
- g) Reconhecimento do “erro” com possibilidade de crescimento;

As relações devem estar baseadas na afirmação da dignidade do outro como ser humano, livre de discriminação, preconceito, rotulação ou marginalização, em que haja respeito, atenção, comunicação, estímulo e confiança mútua.

A Metodologia

A metodologia diz respeito ao modo como o processo é conduzido em toda a sua extensão e globalidade para atingir os fins propostos através do diálogo, da investigação e da reflexão de todos os saberes presentes no espaço escolar.

Em nosso estilo educativo, a família, a escola e a comunidade representam as instâncias alvo de nossa prática educativa e das intervenções previstas.

Essa metodologia deverá:

- a) Estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamental aos alunos e à experiência social que eles têm como indivíduos;
- b) Ser desenvolvida de forma que os alunos e professores estejam em contínua interação reflexiva e crítica. E que a pesquisa seja o eixo desencadeador do processo de construção / criação / re – elaboração. Haja uma reflexão e crítica sobre a prática;
- c) Ser dialógica, crítica, participativa, dinâmica, criativa, problematizadora, transformadora, fundamentada na prática – teoria – prática (praxis);
- d) Respeitar a individualidade e o ritmo de crescimento de cada um, sem perder de vista a dimensão coletiva do conhecimento;
- e) Oportunizar situações concretas para o crescimento integral da pessoa humana, desenvolvendo sua capacidade de pensar, criar, produzir, criticar, fazer história, ser sujeito capaz de exercer seus direitos e cumprir com suas obrigações;
- f) Estar aberta a mudanças, de modo a atender os interesses dos alunos que estejam no mesmo espírito do projeto pedagógico da escola;
- g) Exigir uma constante atualização e aperfeiçoamento técnico de toda a equipe de trabalho na escola. Suscita atualização e aperfeiçoamento técnicos dos educadores;
- h) Possibilitar a escola às temáticas que despertem o entusiasmo dos alunos através de projetos que contemple as necessidades momentâneas da comunidade escolar;
- i) Criar mecanismos de assessoramento aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem como: Projetos de recuperação em turno inverso e busca de parcerias para atendimento especializado aos alunos portadores de necessidades especiais.

Os Conteúdos

Assumimos como conteúdos todos os conhecimentos, práticas, habilidades, formas de ser e de agir e métodos utilizados no trabalho da escola. Todo o agir da escola é conteúdo do processo educativo, preparando o educando, dando sentido à sua própria vida, integrando-o ao mundo, consciente de que é um sujeito capaz de transformar a sociedade.

Os conteúdos devem:

- a) Refletir sobre a realidade do país, do mundo e principalmente do meio rural;
- b) Contribuir para a solução de problemas vivenciados no dia-a-dia da comunidade rural;
- c) Agregar conhecimentos de novas tecnologias como: técnicas agrícolas, técnicas domésticas, técnicas comerciais e informática;
- d) Instrumentalizar o aluno para a boa comunicação e intervenção na realidade social e política;
- e) Valorizar a expressão cultural do educando;
- f) Proporcionar e valorizar experiências pessoais e coletivas dos alunos e a partir destes serem introduzidos saberes que historicamente têm sido aceitos e acumulados socialmente;
- g) Contribuir para o desenvolvimento, elaboração e reelaboração de valores morais rumo à defesa da vida e da dignidade para todos.

Serão trabalhados os conteúdos que caracterizam nossa escola como rural com o reaproveitamento na totalidade da produção de hortaliças, utilizando a matéria prima como meio de sustentação. A produção de remédios com ervas medicinais, e confecção

artesanal com a matéria prima farta no meio e o aprendizado de trabalhos manuais como tricô, bordado, crochê, macramé e cestaria em jornal.

A produção de acessórios campeiros que valorizam as atividades do homem do campo, auxiliando-o no seu dia a dia e valorizando suas origens.

Confecção de produtos como geléias, chimias, sucos, queijos, bolachas, iogurte, lingüiça e morcilha.

Aprendizado da atividade de alambrador e com madeira.

Conhecimento sistematizado de como funciona a administração da propriedade agrícola, exemplo: comodato.

Resgate histórico da comunidade por meio de pesquisas in loco levando os alunos a perceberem quão importantes é o meio em que vivem. Produção orgânica.

Farmácia alternativa para tratamento fito-sanitário dos rebanhos.

Os conteúdos estarão fundamentados nas respostas que damos às questões: Porque fazemos? Para que fazemos? Como fazemos? Com que intensidade fazemos? Como avaliamos o que fazemos? A quem interessa o que fazemos?

AS PESSOAS ENVOLVIDAS NO PROCESSO

A Escola José Paim Oliveira se propõem a encontrar sua caracterização na atuação de todos os envolvidos no trabalho educativo, especialmente na relação educador-educando, agentes de todo o processo.

Perfil dos educadores/as:

O educador/a é um inato pesquisador, sujeito do processo educativo e agente fundamental de transformação na área em que atua.

Para que, efetivamente, a Escola possa realizar a sua experiência de agente transformador da sociedade conta com educadores que:

- a) Procurem planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo educativo, numa perspectiva coletiva e integradora;
- b) Sejam amigos dos alunos, saibam trabalhar com as diferenças, respeitando a realidade de cada um, levando em consideração as características de escola-núcleo;
- c) Efetive um ensino de qualidade, através da interdisciplinaridade visando à integração e transformação consciente;
- d) Sintam amor e prazer para educar, tendo respeito pelo meio rural, pelo seu povo e pela sua cultura;
- e) Cultivem atitudes positivas tais como: equilíbrio emocional, auto-confiança, otimismo, sociabilidade, sensibilidade, verdade, honestidade, senso crítico, justiça e responsabilidade.
- f) Busquem a sua qualificação por meio de sua formação continuada e espírito inovador;
- g) Lutem por uma política de valorização docente através do diálogo, da participação e do trabalho em equipe;
- h) Sejam um agente informativo, crítico e transformador social;
- i) Sejam responsáveis na busca de concretização dos valores definidos no marco doutrinal;

Perfil de educandos/as:

O educando é objeto prioritário de toda a ação educativa da escola, ele/a é um/a dos sujeitos de sua aprendizagem que constrói seu conhecimento a partir do estudo e do convívio social.

A escola vivenciará princípios da sociedade desejada quando os educando/as manifestarem as seguintes atitudes:

- a) Interesse e predisposição para a aprendizagem;
- b) Objetividade e participação;
- c) Criatividade e senso crítico construtivo;
- d) Goste da escola zelando pelo seu patrimônio;
- e) Comprometimento com o seu processo de aprendizagem no que se refere ao seu próprio conhecimento, assiduidade, realização de tarefas diárias;
- f) Respeito a Pátria, as autoridades, professores e colegas;
- g) Respeitar o seu, eu e o outro, isto é, “ter limites”;
- h) Consciente para o pleno exercício da cidadania;
- i) Construtor de conhecimento;
- j) Responsabilize-se pelas suas atitudes;
- k) Seja “solidário” com os outros, não discriminando por gênero, raça, cultura e classe;
- l) Valorize a escola como um espaço de busca e democratização do conhecimento;
- m) Construa no âmbito escolar um círculo de “amizade e de coleguismo”.

Perfil do pessoal administrativo.

Como a nossa escola é uma instituição pública, gratuita e democrática, sua administração deve ser composta por professores eleitos pela comunidade escolar e que visem conduzir a escola na busca dos ideais expostos no marco doutrinal.

Para tanto, é necessário que haja clareza, convicção e firmeza na condução do processo, devendo enquadrar-se nos seguintes princípios:

- a) Conhecer cada pessoa envolvida no processo para que todos se engajem na busca de um ideal comum;
- b) Articulador de consenso, comprometido com as causas da categoria;
- c) Diagnosticar os problemas e tomar as decisões para resolve-las junto com a comunidade escolar;
- d) Cumprir e fazer cumprir as disposições legais e as determinações dos órgãos superiores e as que constam no Regimento da Escola e no P.P.P.;
- e) Promover a participação da comunidade no desenvolvimento das atividades escolares;
- f) Garantir e oferecer espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos, cursos que oportunizam a atualização permanente dos professores e alunos, enriquecendo o trabalho pedagógico da escola;
- g) Promover palestras, que venham ajudar as famílias a ter uma melhor qualidade de vida;
- h) Empenhar-se em conseguir materiais didáticos e recursos para o bom andamento dos trabalhos no processo ensino-aprendizagem;
- i) Ser uma pessoa dinâmica, crítica, transparente e motivadora do grupo;
- j) Respeitar as decisões democráticas tomadas pelos órgãos deliberativos (Conselho Escolar, Conselho de Classe e C.P.M.);
- k) Demonstrar capacidade profissional e técnica para o exercício das atribuições que lhe são afins.

Perfil da família:

A família é fator fundamental na educação das crianças, onde deverão ser desenvolvidos os valores desejados e juntamente com a escola deve angariar esforços para construir a nova sociedade.

Para integrar num único esforço escola/família espera-se as seguintes atitudes dos pais:

- a) Participar do desenvolvimento e rendimento do aluno, estando consciente do seu papel como responsável na educação do seu/a filho/a;
- b) Participar ativamente no processo sócio-cultural de seu filho, colaborando assim para seu pleno desenvolvimento;
- c) Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos filhos;
- d) Participar da vida escolar e da comunidade;
- e) Valorizar e apoiar os educadores;
- f) Estar em contato permanente com a escola;
- g) Envolver-se com a escola “de forma, ativa, consciente e crítica”;
- h) Participar das instituições auxiliares e serviços complementares da escola como: Conselho Escolar e CPM;
- i) Sentir-se responsável pelo processo de formação dos filhos.

5 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA / PEDAGÓGICA

5.1) Direção

Ao Gestor compete administrar a escola através da tomada de decisões conjuntas com o corpo docente discente e comunidade, oportunizando situações favoráveis ao desenvolvimento da mesma como um todo.

Algumas atribuições do Diretor:

- Coordenar a execução do projeto político-pedagógico da Escola, acompanhando as ações nos diferentes setores pedagógicos e administrativos;
- Participar das questões referentes aos aspectos pedagógicos da Escola, conjugando-os com os administrativos;
- Representar a escola junto aos órgãos oficiais, associações de classe, pais e comunidade em geral;
- Administrar os recursos humanos, financeiros e materiais, obedecendo a legislação compatível;
- Elaborar a proposta de previsão orçamentária e tributária da escola.
- Assegurar o cumprimento dos dispositivos legalmente estabelecidos, de acordo com o sistema de ensino a que a escola pertence;
- Presidir (ou delegar) as reuniões realizadas na escola, que tenham abrangência de vários segmentos, como as reuniões do conselho da escola e os conselhos de classe;
- Planejar e coordenar as reuniões com a equipe técnico-pedagógica;
- Articular as relações internas e externas da instituição escolar.

5.2) Vice-Diretor

O Vice-Diretor é co-participante da Direção e substituto legal do Diretor. Seu provimento e atribuições são as constantes na legislação vigente.

5.3) Conselho Escolar

A estrutura, a composição e as competências do Conselho Escolar são as definidas pela Lei Municipal nº 4740/03 de 24/12/2003.

5.4) Coordenação Pedagógica

É quem trabalha mais diretamente com os professores O serviço de Coordenação Pedagógica acompanha o desenvolvimento do trabalho pedagógico, assessorando o professor na orientação do processo de aprendizagem do aluno.

O serviço de Coordenação Pedagógica é constituído pelo Supervisor Escolar com titulação específica. Na falta de um profissional habilitado assume o professor excepcionalmente a coordenação um professor escolhido pela direção, com aprovação de seus pares.

Algumas atribuições do coordenador pedagógico:

- Participar da definição da concepção de educação adotada pela instituição escolar e da forma como ela trabalha com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem;
- Comprometer-se com o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, em especial com os aspectos didáticos e metodológicos;
- Elaborar, de forma participativa, o Projeto Político-Pedagógico da escola, acompanhando e avaliando as ações que lhe são compatíveis;
- Planejar e coordenar as reuniões pedagógicas realizadas com o corpo docente.
- Avaliar periodicamente o trabalho desenvolvido, observando os critérios estabelecidos;
- Orientar o processo de planejamento realizado pelos professores.
- Elaborar um Plano de Ação de Supervisão Educacional;
- Trabalhar de forma integrada com o Orientador Educacional;
- Desenvolver estudos, sobre temas relacionados ao currículo escolar, conteúdos, metodologia, avaliação, entre outros.

Este profissional, “cúmplice político pedagógico dos professores” depara-se constantemente com impasses e perplexidades na sua prática.

5.5) Orientação Educacional

O papel fundamental do Orientador Educacional é conhecer o sujeito com o qual trabalha, interagindo com ele, objetivando, facilitando o seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ele é o mediador e o facilitador, quando necessário, da relação entre o professor e o aluno e das relações entre os alunos, auxiliando na superação das divergências que acontecem durante os momentos de ensino e aprendizagem.

O orientador deve procurar auxiliar o aluno na construção do conhecimento, promover as interações dele com o meio em que está inserido, com os variados saberes e fazeres, e com o processo da construção da identidade.

Também deve facilitar a integração entre Escola – Família – Comunidade.

Algumas atribuições do Orientador Educacional:

- Acompanhar os alunos no seu desempenho escolar, atendendo-os em grupo ou individualmente em caso(s) de dificuldade na aprendizagem e/ou no relacionamento, buscando uma ênfase preventiva na sua ação, fazendo os encaminhamentos quando necessário ;
- Realizar atendimento grupal as turmas;
- Trabalhar em conjunto com o Coordenador Pedagógico;
- Elaborar o seu próprio plano de ação;
- Elaborar perfis de turma e espelhos de classe, juntamente como professor conselheiro;
- Atender aos pais periodicamente;
- Discutir, com os professores, questões relativas ao desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos;
- Orientar e coordenar o conselho de classe

5.6) Atribuições Gerais da Equipe Técnico-Pedagógico da Escola

- Comprometer-se com o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
- Desenvolver na escola o processo de pesquisa-reflexão-ação;
- Realizar, participativamente, o planejamento, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da instituição escolar;
- Divulgar e estimular a participação dos vários segmentos profissionais que compõem a escola em atividades de atualização e aperfeiçoamento;
- Elaborar e participar de projetos especiais de caráter técnico-pedagógico;
- Atuar na organização e realização dos conselhos de classes e demais atividades avaliativas;
- Coordenar, acompanhar e avaliar o sistema de avaliação do rendimento escolar;
- Acompanhar o desempenho escolar dos alunos, identificando os aspectos que podem ser trabalhados pela própria escola e encaminhando aqueles casos que necessitem de atendimento específico.
- Coordenar o processo de avaliação institucional da escola.
- Promover e participar de reuniões com os pais e demais representantes da comunidade, estimulando o aprimoramento das relações externas da escola.

5.7) Conselho de Classe

O Conselho de Classe é constituído pela Direção da Escola ou seu representante, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, todos os professores e os alunos da turma, cabendo ao orientador Educacional a coordenação e a execução do mesmo, assim como a preparação prévia dos alunos e professores.

APOIO ADMINISTRATIVO

Secretária

- O Serviço de Secretaria tem a seu cargo a escrituração e arquivo dos dados referentes a escola e á vida escolar do aluno, bem como a organização e atualização dos registros referentes á vida funcional dos professores e funcionários da escola.
- As atribuições do Serviço de Secretaria devem ser realizadas na escola pelo secretário da escola.

Serviços Gerais

Está a cargo de servidor(es) admitido(s) pelo órgão competente, de acordo com as normas legais vigentes e a necessidade da escola, que por ser uma escola de turno integral, precisa de uma pessoa apenas para prestar este serviços e diariamente de segunda a sábado.

São atribuições do responsável pelo Serviço de Conservação e Limpeza:

- a) Zelar pela boa aparência da escola, a fim de proporcionar o bem-estar de todos;
- b) Solicitar com a devida antecedência, o material necessário à manutenção da limpeza;
- c) Executar a limpeza de todas as dependências, móveis, utensílios e equipamentos;
- d) Verificar, diariamente, as condições de ordem e higiene de todas as dependências da escola;

Serviços de Nutrição e Merenda

Está a cargo de servidor(es) admitido(s) pelo órgão competente, de acordo com as normas legais vigentes e a necessidade da escola, que por ser uma escola de turno integral, precisa de uma pessoa apenas para prestar este serviços e diariamente de segunda a sábado.

São atribuições do responsável pelo Serviço de Nutrição e Merenda:

- a) Zelar pelo armazenamento e controle de estoque, juntamente com o professor responsável pela merenda;
- b) Solicitar com a devida antecedência, os alimentos necessários que por ventura estiverem faltando no estoque;
- c) Providenciar sempre com antecedência os alimentos para que o cardápio seja cumprido;
- d) Verificar, as condições dos alimentos a serem oferecidos ao aluno, primando pela qualidade;
- e) Executar a limpeza da cozinha, bem como utensílios e equipamentos;

INSTITUIÇÕES AUXILIARES E SERVIÇOS COMPLEMENTARES

BIBLIOTECA

A Biblioteca se constitui em centro de estudos, consultas e leitura para alunos, professores, funcionários e comunidade.

A organização e atualização do acervo ficam a cargo da Equipe Diretiva, sendo que a manutenção desta fica sob a responsabilidade de cada professor, sempre que fizer uso da biblioteca.

Os professores deverão promover e incentivar a leitura como parte do currículo.

SALA DE INFORMÁTICA

O projeto será orientado e desenvolvido pelo professor com curso de formação específico para trabalhar com projeto de informática e uso de computador com alunos do ensino fundamental.

Os professores regentes, juntamente com a Supervisão e Orientação Educacional, participaram do projeto, dando todo o suporte quanto aos diagnósticos e interesse dos alunos e de sua área (disciplina).

Será oferecido o laboratório, diariamente, com o agendamento do professor regente, durante o horário regular do aluno, proporcionando momentos de lazer e aprendizagem que será em benefício do rendimento em sala de aula.

Todos os programas que serão utilizados no projeto serão elaborados pela professora/orientadora, em parceria com o professor regente estando constantemente sendo avaliada sua aplicabilidade, seu desenvolvimento e possíveis mudanças para qualificar ainda mais o projeto, tendo um desenvolvimento flexivo e aberto.

Posteriormente, abrir-se-á espaço, conforme desejo da comunidade, para que os mesmos se façam presentes na escola e tenham acesso à tecnologia, desenvolvendo assim à auto-estima e motivação.

CÍRCULO DE PAIS E MESTRES

- O Círculo de Pais e Mestres (CPM) é a instituição de natureza complementar que visa integrar escola-família-comunidade, a fim de prestar assistência ao aluno, no sentido de que alcance efetivo desempenho escolar.
- O Círculo de Pais e Mestres (CPM) é constituído por uma diretoria da qual fazem parte pais de alunos da escola e professores.
- O Círculo de Pais e Mestres (CPM) rege-se por normas específicas, emanadas do órgão competente e de acordo com a orientação contida na proposta pedagógica da escola.
- O Círculo de Pais e Mestres (CPM) junto com a Direção deve participar das programações geradoras de recursos financeiros, tendo sob sua responsabilidade o recebimento, aplicação e o controle destes recursos.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

REGIME ESCOLAR

A escola adota o regime seriado, anual para o ensino fundamental com Anos Iniciais do 1º ao 5º ano e Anos Finais de 6º ao 9º ano,.

As normas gerais para a fixação do calendário escolar atende as disposições legais em vigor com aprovação da comunidade escolar, sempre baseado nas diretrizes da SMEd e fiscalização do Conselho Escolar.

Matrícula

O processamento da matrícula obedece às normas expedidas pela Secretaria da Educação.

A matrícula na Escola compreende:

- a) Admissão de alunos novos, respeitando a idade de 06 anos até dia 30/03 para ingresso no 1º ano e apresentação de documentação exigida.
- b) Admissão de alunos por transferência, com previa solicitação de comprovante de vaga e apresentação de histórico escolar.
- c) Admissão de alunos independentemente de escolarização anterior, conforme legislação vigente.
- d) Os períodos para matrículas novas é determinado pela direção, em consonância com as orientações da mantenedora.
- e) A escola dá preferência ao aluno oriundo da zona rural, aceitando alunos da região da Picadinha e estrada Juca Monteiro, por se tratar da periferia da cidade.

O número de alunos matriculados por turma nas classes de Educação Infantil é fixado conforme normas vigentes.

O número de vagas terá conformidade com o espaço físico da sala de aula, bem como o não comprometimento do nº de passageiros no transporte escolar, dando-se preferência sempre ao aluno pertencente à zona rural, isto é, caso ocorrendo excesso de passageiro, um aluno da periferia será convidado a transferência para dar lugar a um aluno que estiver chegando oriundo da zona rural.

A rematrícula e a renovação de matrícula do aluno na escola, à qual já está vinculada, e feita mediante o preenchimento do formulário apresentado pela escola.

Transferência, Aproveitamento de Estudos e Adaptação

- A transferência de uma para outra escola, no mesmo grau de ensino, pode ocorrer em qualquer época do ano letivo.
- Ao conceder transferência, a escola obriga-se a fornecer ao aluno a documentação necessária à legalização de sua vida escolar, no menor prazo possível.
- O aluno transferido, amparado em Lei, tem a matrícula garantida dentro da área geográfica de sua residência, independente de existência de vaga desde que seja morador da zona rural.
- Nos casos de transferência recebida cabe ao supervisor pedagógico realizar estudo comparativo entre as especificações contidos nos planos de estudo da escola no histórico escolar e nos demais documentos apresentados para determinar o ano em que o aluno deve ingressar.
- No caso de constatação de discrepância, deve o diretor determinar medidas que propiciem a regularização da vida escolar, de acordo com a Legislação vigente.
- A transferência é concedida por solicitação do pai ou responsável pelo aluno ou pelo próprio, se for maior de idade, mediante comprovante da escola para qual será transferido.

MEDIDAS PEDAGÓGICAS

O aluno deve participar da caminhada pedagógica da escola, recebendo em igualdade de condições os ensinamentos educativos.

Deve:

- Participar das atividades escolares com atenção e boa vontade;
- Respeitar os colegas, professores e demais membros da comunidade escolar;
- Ser responsável pelo seu aprender diário em sala de aula;
- Ser assíduo e pontual às aulas;
- Zelar pelo patrimônio da escola, responsabilizando-se por danos causados;
- Ter e organizar seu material escolar, facilitando seu desempenho;
- Os alunos não cumpridores com suas obrigações de educando estarão sujeito a:
 - o Chamada de atenção por três (03) vezes com registro
 - o Será solicitado a presença dos pais na escola para que assumam a responsabilidade
 - o Em conjunto com a família será tomadas atitudes como: suspensão de 01 a 03 dias e em persistindo o mau comportamento do aluno mais uma vez a família e escola buscarão solucionar o problema com novos encaminhamentos.
- Compartilhar seus conhecimentos, ajudando seus colegas, se possível, demonstrando alegria e otimismo;
- Ser educado, gentil e atencioso em suas relações diárias;
- Comportar-se adequadamente no transporte escolar;
- Realizar as atividades propostas como tarefa de casa e em não realizando o mesmo não terá acesso a sala de aula, pois, não cumpriu com suas ações de estudante. Somente retornará a sala de aula através de justificativa por escrito pelos pais ou responsáveis;
- OBS.: É um direito do aluno acompanhar sua aprendizagem e um dever dos pais ou responsáveis inteirar-se da situação escolar de seu filho, participando das reuniões e procurando a escola sempre que sentir necessidade.

AVALIAÇÃO

A avaliação é um processo de ensino e aprendizagem, devendo ser participativa, diagnóstica e investigativa e proporcionar ao aluno motivação para adquirir novos conhecimentos e, ao professor, condições de avaliar o processo e os resultados, repensando sua prática pedagógica. Deverá ser feita a partir da observação diária e os aspectos qualitativos preponderando sobre os quantitativos.

O professor, ao avaliar, reflete sobre as dificuldades dos alunos, partindo do conhecimento já adquirido e toma decisões, oportunizando a aprendizagem e a troca de experiências. Cada dificuldade exige uma decisão, pois cada aluno tem seu tempo e seu espaço para construir seu conhecimento.

Deverá ser processual, contínua, participativa, diagnóstica e investigativa. Processual e contínua, que permita acompanhar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos, propiciando avanços, progressões, inclusões e reenclusões e leve ao autoconhecimento e autopromoção do sujeito.

Participativa, que possibilite pais, alunos, funcionários e professores influenciarem no processo de avaliação através do conselho de classe.

Investigativa e diagnóstica, que permita conhecer o desempenho individual de cada aluno, a produção de conhecimento e as dificuldades existentes.

Revelam-se, no momento da elaboração dos pareceres, a postura pedagógica, o saber didático e os referenciais teóricos. Eles são a imagem do relacionamento com o aluno que se dá via processo de construção de conhecimento.

Registros significativos são construídos pelo professor ao longo do processo. Sua forma final é apenas uma síntese do que vem ocorrendo, uma representação do vivido.

Registros de avaliação exigem exercícios do professor. Exercícios de prestar atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercícios de descrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações e partir para encaminhamento ao invés de permanecer nas constatações.

Relatórios de avaliação devem expressar avanços, conquistas, e descobertas dos alunos, bem como relatar o processo vivido em sua evolução, e em seu desenvolvimento, dirigindo-se ao encaminhamento, às sugestões de cooperação entre todos que participam do processo (JUSSARA HOFFMANN – Avaliação Mediadora).

Partindo de estudos realizados nos anos letivos de 1999 e 2000, sentimos que há necessidade de alterarmos o modo utilizado para avaliarmos os alunos. Paralelo às reuniões de estudo realizadas entre o corpo docente da escola, foram realizados encontros com pais e alunos onde aconteceram questionamentos e troca de idéias.

Foi decidido que a divisão do ano letivo passaria a ser trimestral e os resultados registrados através de parecer descritivo do 1º e 5º ano. Ao término do ano, o aluno recebe a menção A (Aprovado) ou R(Reprovado). Do 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, os resultados da avaliação deverão ser registrados através de notas com pesos de 20 para o 1º trimestre, 30 para o 2º trimestre e 50 para o 3º trimestre, sendo que os objetivos trabalhados serão cumulativos.

O aluno será considerado aprovado se obter a nota 50 no somatório dos pesos dos três trimestres e de, no mínimo 50%, do valor do peso do último trimestre. A recuperação deverá ser de forma contínua e permanente sendo, oportunizadas aos alunos situações desafiadoras que possibilitem seu avanço chamado de recuperação paralela. Se detectada a necessidade de retomada de conteúdos, a mesma acontecerá paralelamente ao trabalho realizado em sala de aula, com atividades diversificadas no turno inverso com auxílio do professor responsável pela disciplina em questão e nos anos iniciais por um professor responsável.

Além do calendário escolar é oferecido ao aluno um período de uma semana para RT, onde além da revisão dos conteúdos, serão realizados novos processos avaliativos, que somada a media anual e dividido por dois, o aluno devera atingir 50% para aprovação.

Após os estudos de RT, os alunos que não alcançaram a nota 50 ou acima, de 0 a 100, passarão pelo Conselho final de promoção. O aluno que faltar às atividades avaliativas durante o período de RT, deverá apresentar justificativa, atestado médico, ou a presença dos pais no período de 72 horas, para poder realizá-las. Não apresentando, perderá o direito de fazê-las, ficando sem a respectiva nota.

OBS.: O aluno só será considerado incluso mediante perícia de médico habilitado para tal.

APROVEITAMENTO DE ESTUDOS, TRANSFERÊNCIAS E ADAPTAÇÃO

A transferência é concedida em qualquer época do ano, por solicitação do responsável ou pelo próprio aluno, se maior de idade, mediante apresentação de um comprovante de vaga.

Ao conceder transferência a escola obriga-se a fornecer ao aluno, no menor prazo possível, a documentação comprobatória de sua vida escolar.

O estudo do histórico escolar e demais documentos apresentados pelo aluno matriculado por transferência, é feito pelo serviço de coordenação pedagógica visando ao aproveitamento de estudos e/ou adaptações curriculares.

As normas para os referidos procedimentos constam no Plano Político Pedagógico da escola e atendem a legislação vigente.

Adaptação Escolar

A adaptação é o processo através do qual a escola busca integrar o aluno recebido por transferência ao novo Plano Curricular, ajustando-o à nova situação, mediante estudos especiais programados, visando complementações indispensáveis. Essa adaptação é Providenciada a partir da efetivação da matrícula.

O processo de adaptação é orientado pelo Serviço de Coordenação, a quem compete assessorar os professores na preparação de planos especiais e aprovar o acompanhamento da execução desses planos.

Experiências Pedagógicas

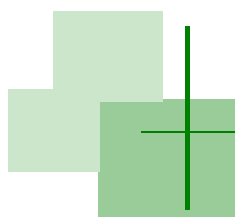
A Escola Municipal de Ensino fundamental “José Paim de Oliveira” oferece aos alunos projetos especiais, buscando a valorização dos recursos do meio rural; promovendo a integração entre os membros da comunidade escolar, desenvolvendo os seguintes projetos:

- a) Cuidados com rebanhos.
- b) Recuperação imediata. (RP)
- c) Horta escolar. (TA)
- d) Farmácia alternativa.
- e) Artesanato.
- f) Culinária.
- g) Experiências na área comercial (TC)

Calendário Escolar

O Calendário Escolar da escola é elaborado pela coordenação pedagógica, auxiliada pela direção e aprovado pelos professores, pais e alunos, para o período letivo de um ano sendo que o mesmo é enviado a SMED.

Conforme consta no calendário elaborado, às 800 horas são cumpridas dentro dos 110 dias letivos mínimos exigidos pelo Parecer 1043/93 do CEE/RS. Também contempla reuniões pedagógicas, CPM, eventos cívico-culturais e festividades envolvendo toda a comunidade escolar.

ANEXO G - Calendário Escolar / 2009

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
 SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
 ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
 JOSÉ PAIM OLIVEIRA – ESCOLA NÚCLEO

CALENDÁRIO**ESCOLAR****1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

ESCOLA: Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira

ENDEREÇO: Alto das Palmeiras DISTRITO: São Valentim

MUNICÍPIO: Santa Maria

DIRETOR: Genésio Pigatto Ferrari

VICE-DIRETORA: Silvia Rossi Rocha

SUPERVISORA SI: Marfisa Silveira Rossi

SF: Janete Altair Rossi Teixeira

ORIENTADORA EDUCACIONAL: Eva Agoreti Bastianello

TURNO DE FUNCIONAMENTO: Integral

NÚMERO DE TURMAS: 09

2. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO: 1º ao 5º ano – Terça/Quinta-feira e Sábado

6º ao 9º ano – Segunda/Quarta e Sexta-feira

SEGUNDA/QUARTA E SEXTA-FEIRA	TERÇA/QUINTA
------------------------------	--------------

1 <input type="checkbox"/> 8h - 9h	ENTRADA: 8h
2 <input type="checkbox"/> 9h - 10h	RECREIO: 9h 40min – 10h
RECREIO: 10h - 10h 15 min	ALMOÇO: 12h – 13h*
3 <input type="checkbox"/> 10h 15 min - 11h 15min	RETORNO: 13h
4 <input type="checkbox"/> 11h 15min - 12h 15 min	RECREIO: 15h – 15h 20min
	SAÍDA: 17h
ALMOÇO: 12h 15 min – 12h 45min*	TOTAL DIÁRIO: 9h
5 <input type="checkbox"/> 12h 45min – 13h 45min	SÁBADO
6 <input type="checkbox"/> 13h 45min – 14h 45 min	ENTRADA: 8h
RECREIO: 14h 45 min – 15h	RECREIO: 9h 40min – 10h
7 <input type="checkbox"/> 15h – 16h	SAÍDA: 12h
8 <input type="checkbox"/> 16h – 17h	
TOTAL DIÁRIO: 9h	TOTAL DIÁRIO: 9h
TOTAL SEMANAL: 27h/a	TOTAL SEMANAL: 22h/a

* Consideramos o intervalo do almoço como parte integrante da Carga Horária do aluno, visto que são acompanhados pelos professores, fazendo parte da socialização, formação de valores, hábitos e atitudes que constam no Currículo Escolar.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “JOSÉ PAIM DE OLIVEIRA”
CALENDÁRIO – 2009 - SMed

MÊS:	DIAS LETIVOS	TOTAL	OBSERVAÇÕES:
Março	AI: 03 05 07 10 12 14 17 19 21 24 26 28 31 AF: 02 04 06 09 11 13 16 18 20 23 25 27 30	13 13	21- Reunião Geral de Pais – 08h 11 e 25 – Reunião Pedagógica – T/tarde
Abril	AI: 02 04 07 09 14 16 18 23 25 28 30 AF: 01 03 06 08 13 15 17 20 22 24 27 29	11 12	10 – Sexta feira santa 21 – Tiradentes 15 e 29 – Reunião Pedagógica – T/tarde
Maio	AI: 02 05 07 09 12 14 16 19 21 23 26 28 30 AF: 04 06 08 11 13 15 18 20 22 25 27 29	13 12	01 – Dia do Trabalho 17 – Aniversário de Santa Maria 13 e 27 - Reunião Pedagógica – T/tarde
Junho	AI: 02 04 06 09 13 16 18 20 23 25 27 30 AF: 01 03 05 08 10 12 15 17 19 22 24 26 29	12 13	11 – Corpus Christi 03 – Conselho de classe – AF Parecer Descritivo – AI 10 e 24 – Reunião Pedagógica – T/tarde 20 – Entrega de boletins c/ a Família na escola - M/T
Julho	AI: 02 04 07 09 11 14 16 18 21 23 25 AF: 01 03 06 08 10 13 15 17 20 22	11 10	08 – Reunião Pedagógica – T/tarde 11 – Festa Juliana - M/T 26/07 a 02/08 – Recesso de Inverno. 03 a 05/08 – Formação Continuada Profs

Agosto	AI: 06 08 11 13 15 18 20 22 25 27 28 29 AF: 07 10 12 14 17 19 21 24 26 28 31	12 11	12 e 26 - Reunião Pedagógica – T/tarde 26 – Atividade de Integração - Aniversário da escola
Setembro	AI: 01 03 05 08 10 12 15 17 18 19 22 24 26 29 AF: 02 04 09 11 14 16 18 21 23 25 28 30	14 12	07 – Proclamação da Independência 09 – Conselho de Classe 16 e 30 – Reunião Pedagógica – T/tarde 12 – Cavalgada da Integração - M/T 19 – Entrega de Boletins 20 – Dia do gaúcho
Outubro	AI: 01 03 06 08 10 15 16 17 20 22 24 27 29 30 31 AF: 02 05 07 09 14 16 19 21 23 26 28 30	15 12	12 – N. Sra Aparecida 13 – Dia do Professor antecipado 30 – Jogos da Integração - AI e AF 14 e 28 - Reunião Pedagógica – T/tarde
Novembro	AI: 03 05 07 10 12 14 17 19 21 24 26 28 AF: 04 06 09 11 13 16 18 20 23 25 27 30	12 12	02 – Finados 15 – Proclamação da República 11 e 25 - Reunião Pedagógica – T/tarde
Dezembro	AI: 01 03 05 10 12 AF: 02 04 07 09 11 RT Anos Iniciais: 12 15 17 RT Anos Finais: 14 16 18	05 05	08 – N. Sra da Conceição 09 – Conselho de Classe 12 – Almoço 9º ano 19 – Solenidade de Conclusão 9º ano 23 - Encenação de Natal e Entrega de Boletins

DIVISÃO DOS TRIMESTRES

1º TRIMESTRE

AI – 03/03 a 06/06 – 40 d

AF – 02/03 a 05/06 – 40d

TOTAL: AI = 118 dias – 800h/a

2º TRIMESTRE

AI - 09/06 a 19/09 – 42d

AF- 08/06 a 11/09 – 35d

3º TRIMESTRE

AI – 22/09 a 12/12 – 36 d

AF- 14/09 a 11/12 – 37 d

AF = 112dias - 828h/a

ANEXO H - Planos de Estudos

**PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO**

EMEF “ José Paim de Oliveira”

Santa Maria - RS

PLANO DE ESTUDOS

ALTO DAS PALMEIRAS
SÃO VALENTIM
SANTA MARIA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: Municipal de Ensino Fundamental

“José Paim de Oliveira”

Localidade: Alto das Palmeiras

Distrito: São Valentim

Município: Santa Maria

Diretor: Prof. Genésio Pigatto Ferrari

Vice-diretora: Prof^a Silvia Rossi Rocha

Supervisora das series iniciais: Prof^a Marfisa
Silveira Rossi

Supervisora das series finais: Prof^a Janete Altair Rossi Teixeira

Orientadora Educacional: Prof^a Eva Agoreti Bastianello

PLANO DE ESTUDO
Anos Iniciais - 1º ao 5º ano

Componente curricular: Português

JUSTIFICATIVA: Considerando a importância da comunicação verbal e escrita na construção do conhecimento vê-se a necessidade do desenvolvimento da linguagem em geral, valorizando a leitura como fonte de informação, e desta forma possibilitar a ele, a qualidade da sua participação social.

OBJETIVO: * Vivenciar as quatro experiências básicas na aprendizagem da língua: ouvir, falar, escrever e ler, expressando suas idéias com organização e autonomia.

* Construir a alfabetização como processo contínuo e progressivo.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

1º ano: Linguagem Oral

- Ampliação de vocabulário (descrição de pessoas , objetos , cenas , situações, conto e reconto de histórias).
- Interação através da linguagem (conversas informais , transmissão de aviso e recados , relatos de experiência ,verbalização de idéias) ;
- Narração, reprodução e criação de histórias (com ou sem livro , individual ou coletivamente;
- Dramatização de histórias - situações vividas e criadas;

Grafismo e linguagem escrita:

- Desenho de pessoas, objetos, cenas e situações.
- Produção livre de desenho e escrita.
- Diferenciação entre desenho e escrita.

- Reconhecimento do alfabeto e vogais, (aplicação, escrita e sons)
- Reconhecimento e escrita do nome (próprio e dos colegas) e de algumas palavras contextualizadas .
- Exploração da escrita e cópia do quadro e organização do caderno.
 - 2º ano: Historia da escrita;
 - Alfabeto: vogais, encontros vocálicos, vogais nasais, consoantes;
 - Leitura e interpretação oral, desenho e escrita;
 - Ordenação de sílabas e palavras
 - Formação de palavras e produção de frases;
 - Produção de texto oral e escrita, coletivo e individual;
 - Uso da letra maiúscula e minúscula.
 - 3º ano: Leitura, interpretação oral e escrita de textos;
 - Produção textual com seqüência lógica de frases e parágrafos;
 - Uso do dicionário;
 - Sinais de pontuação;
 - Dificuldades ortográficas;
 - Gênero, grau e número das palavras.
 - 4º ano: Leitura oral e escrita;
 - Interpretação e produção;
 - Gênero, número e grau dos substantivos;
 - Adjetivos, artigos e verbos;
 - Sinônimos e antônimo;
 - Tipos de frases;
 - Acentos gráficos;
 - Ortografia.
 - 5º ano: Leitura e interpretação;
 - Produção de textos;
 - Substantivos;
 - Verbos;
 - Adjetivos;
 - Diálogo;
 - Pontuação;
 - Número de sílabas;
 - Tipos de frases;
 - Sinônimos;
 - Antônimos.

Componente Curricular: **Matemática**

JUSTIFICATIVA: Partindo da importância da interpretação, da leitura e do raciocínio lógico para resolução de problemas do dia-a-dia e aplicação das quatro operações.

OBJETIVO: Identificar e representar graficamente quantidades sabendo, analisar, interpretar, resolver e formular situações problema, compreendendo os significados das 4 operações, utilizando os sinais convencionais realizando cálculos mentais e exatos com a utilização de material concreto.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

1º ano: Identificação e escrita de numerais.

Trabalho com diferentes quantidades, adicionando ou subtraindo elementos.

Exploração da noção espacial e temporal, lateralidade, posição, tamanho, peso, seriação e classificação, Igualdade e diferença, forma e cor, espessura, símbolos matemáticos, calendário, uso do relógio.

Identificação de dúzia, meia-dúzia, dezena, conjuntos.

2º ano: Números, quantidades e nomenclatura;

Conjunto união, grupos de dez (dezena)

Ordem crescente e decrescente dos números naturais;

Jogos com números e cálculos (adição e subtração);

Produção e resolução de histórias matemáticas;

Sistema monetário (leitura);

Metade (preparação para divisão e multiplicação);

Números pares e ímpares;

Dúzia.

3º ano: Número natural, produção e escrita numérica;

Produção e resolução de histórias matemáticas, envolvendo adição com reserva, subtração com recurso, multiplicação e divisão;

Dobro, triplo e metade;

Tipos de conjuntos;

Sistema monetário;

Uso de símbolos;

Números pares e ímpares;

Unidade, dezena, centena;

Medias de tempo;

Ordem;

Números ordinais até 10.

4º ano: Conjuntos e tipos de conjuntos;

Símbolos;

As quatro operações;

Unidade, dezena, centena e milhar;

Números romanos;

Operação inversa;

Números ordinais até 99.

- Composição e decomposição de números
Medias de tempo;
- Ordem;
- Noções de geometria
- 5º ano: Sistema de numeração decimal;
Números ordinais;
As quatro operações;
Expressões numéricas;
Múltiplos;
Divisores;
Composição e decomposição de números;
Frações;
Números primos;
Problemas matemáticos (interpretação e produção)
Raciocínio lógico.

Componente curricular: **Estudos Sociais**

JUSTIFICATIVA: Reconhecendo-se como agente construtor e frutos de acontecimentos históricos, justifica-se a necessidade de construir nossa própria história no ambiente em que vivemos.

OBJETIVO: Compreender de uma maneira reflexiva e crítica a atuação da humanidade na construção da história dentro do espaço de tempo e lugar.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

1º ano: Adaptação e sociabilização da criança ao ambiente escolar, colegas, e professores;

Desenvolver o conceito de si mesmo e dos outros (características pessoais e socialização);

Estabelecer relações de amizade e respeito entre colegas e professores;

Estabelecer hábitos de organização;

Estabelecer hábitos de higiene;

Conhecimento do espaço físico da escola;

Identificação das pessoas que trabalham na escola e de suas funções;

Conhecimento do caminho de casa até a escola (distância , meio de transporte , ponto de referência) endereço da escola;

Compreensão da organização e do funcionamento da escola (trabalho coletivo, direitos e deveres, cuidados com os materiais e o ambiente, rotinas básicas) .

Reconhecer de si próprio como membro de uma família;

Identificação dos componentes da família;

Percepção da existência de diferentes modelos de famílias, diversos costumes e valores (alimentação, vestimentas, formas de lazer, atividades de trabalho);

Conhecimento do local e tipo de moradia;

Exploração da vida cotidiana da criança e datas significativas (aniversário).

2º ano: História de vida;

Dias da semana e meses do ano;

Boas maneiras;

Meios de transporte e comunicação;

Datas comemorativas.

3º ano: Estações do ano;

Direitos e deveres;

Boas maneiras;

Valores;

Aspectos físicos e humanos da comunidade;

Escola, família e comunidade.

4º ano: Município: (social, político, econômico e administrativo);

Comunidade rural e urbana;

Direitos e deveres na convivência social.

5º ano: Rio Grande do Sul -Como surgiu- a miscigenação- imigração- tipo característico;

Rio Grande do Sul no Brasil;

Divisão política;

Hidrografia;

Vegetação;

Agricultura;

Pecuária;

Relevo.

Componente Curricular: **Ciências**

JUSTIFICATIVA: Entender a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, reconhecendo o homem como parte do universo.

OBJETIVO: Compreender a natureza em sua constante transformação e o homem como sujeito do mundo em que vive, valorizando esta relação na busca de soluções para problemas reais, a fim de melhorar as condições de vida a partir de elementos das Ciências naturais colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidas na aprendizagem escolar.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

1º ano: Conhecimento do eu e do corpo humano (partes do corpo e suas funções).

Exploração de órgãos dos sentidos;

Conhecimento das etapas da vida;

Conhecimento dos animais, suas características físicas, locomoção, habitat, tamanho, cor, bico/ boca, pata, perna, garra, pena/pêlo, escama e suas necessidades;

Identificação dos usos feitos pelo homem (alimentação, reprodução, transporte);

A ação do homem sobre o meio (preservação, limpeza, lixo);

Constatação do desenvolvimento e das necessidades das plantas (água, ar, terra, luz, através da observação e realização de experiências);

Identificação do dia e noite e estações do ano.

2º ano: Partes do corpo;

Hábitos de higiene e boas maneiras;

Cinco sentidos;

Animais e suas características;

Alimentação saudável.

3º ano: Hábitos de higiene;

Boas maneiras;

Uso adequado dos órgãos dos sentidos;

Órgãos dos sentidos;

Vida na terra e função do sol;

Movimentos da terra e o que origina cada um;

Meio ambiente	}	Água
		Terra
		Animais
		Plantas

4º ano: Vegetais;

Animais	}	Classificação
		De acordo com as características
		Habitat
		Importância de cada um no ambiente

Ser humano: O ser racional

Fases do desenvolvimento: Infância, pré-adolescência

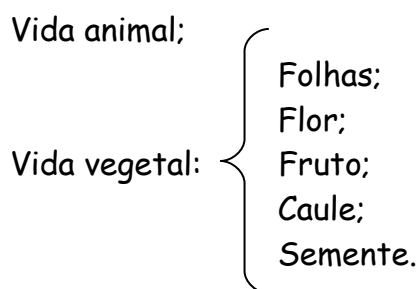
5º ano: Nosso planeta:

Movimento;

Vida no planeta;

Ecologia;

Ecossistema:



Componente Curricular: **Ensino Religioso**

JUSTIFICATIVA: Considerando a importância de viver e conviver em harmonia, respeitando as diferentes manifestações religiosas e a relação de cada um com o superior.

OBJETIVO: Reconhecer-se como ser único da criação divina e desenvolver atitudes e agradecimento, amor, respeito ao transcendente e ao outro, como também pela natureza.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

1º ano: Quem sou eu?

Eu e minha família;

A importância da natureza para vida planetária e humana;

Relação com o transcendente e a fé;

Festas religiosas;

Símbolos das festas religiosas;

Valores religiosos: solidariedade, respeito, fraternidade, paz,

justiça;

2º ano: Começo da vida;

Vida presente de DEUS;

Expressões de vida na família e na natureza;

Natureza como símbolo da relação de DEUS conosco;

Respeito e cuidados com a natureza;

Símbolos religiosos e sua importância na vida das pessoas, respeito pelos símbolos religiosos das diferentes tradições religiosas.

3º ano: Eu, minha família, minha comunidade e a escola;

A presença de Deus em minhas ações;

Valores religiosos;

Valores éticos.

4º ano: Eu e o outro;

Diferenças entre as pessoas;

Igualdade de direitos;

Igualdade de deveres;

Valores humanos e religiosos;

Valores morais.

5º ano: Mistério da criação divina

Relação com o Eu e com o outro
 Relação do homem com o meio ambiente
 Relação do homem com Deus
 Festas religiosas cristãs

Componente Curricular: **Educação Artística**

JUSTIFICATIVA: Considerando a importância da Educação Artística no Ensino Fundamental as atividades deverão basear-se no: pensar, fazer, apreciar, repensar, analisar e refazer.

OBJETIVO: Experimentar diferentes formas de manifestações artísticas: expressão oral, corporal, sonora, visual e plástica.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS:

1º ano: Exploração de diferentes materiais (massa, tintas, argila, giz, areia, isopor, etc. . .)

Recorte com os dedos ou tesouras de materiais variados (papel, jornal, isopor, etc...);

Confecção de objetos utilizando técnicas variadas de desenho, pintura, modelagem, material de sucata e da natureza (meio);

Confecção de dobraduras;

Identificação de sons produzidos pelo corpo e por materiais diversos;

Reconhecimento da tonalidade (grave e agudo) e da intensidade (alto e baixo);

Exploração, reconhecimento e reprodução de sons (vocais e não vocais) do próprio corpo e instrumentais;

Exploração, reconhecimento em produção de ritmos (palmas, batidas de pé);

Saltar, arremessar e receber, correr, pendurar, saltar, agarrar, puxar, bater;

Representação através de mímicas e da dramatização;

Conhecimento e reprodução de canções folclóricas e populares de dança de roda e populares e movimentação livre a partir de músicas variadas.

2º ano: Cores e formas;

Ilustração;

Montagem de figuras e formas;

Dramatização;

Musicalidade.

3º ano: Confecção de jogos;

Encenação de cantigas folclóricas;

Dramatização;

Ilustração;

Montagem de figuras e formas.

4º ano: Texturas;

Confecção de maquetes e painéis;

Recortes e montagens;

Dramatizações.

5º ano: Comunicação oral verbal e não verbal

Interpretação;

Artes plásticas;

Dramatização;

Expressão oral;

Criação: artesanato.

Componente Curricular: **Educação Física**

JUSTIFICATIVA: A Educação Física pressupõe a vivência e a convivência de atividades corporais expressivas do homem atual. É a manifestação de seu ser pelo movimento, gesto e ação, buscando uma qualidade de vida através da harmonia de atitudes nos planos físicos, mental e social. É a atividade onde há a expressão cognitiva, emotiva e psicomotora do ser humano.

Ela deve promover um estudo ativo aos educandos, alertando para a melhoria de sua qualidade de vida.

OBJETIVO: Estimular a criação, a apropriação, a compreensão e a transformação do movimento, dando ênfase a atividades lúdicas e desafiadoras, permitindo a superação e socialização perante situações novas, possibilitando o atendimento de regras preestabelecidas, a cooperação e a integração solidária para a prática esportiva, ampliando o desenvolvimento de habilidades que promovam a consciência corporal, afetiva e social.

CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS: 1º ao 5º ano

1º ao 3º anos

* Psicomotricidade:

Coordenação motora fina;

Coordenação motora grossa ou ampla;

Esquema Corporal;

Lateralidade;

Equilíbrio;

Agilidade;

Esquema temporal e espacial;

Velocidade;

Força.

*Sistema respiratório

*Sistema circulatório

*Sistema digestivo

*Hábitos de higiene Pessoal

Material

*Bons hábitos e atitudes de comportamento

*Valores de vida como: humildade, honestidade, sinceridade, preservação, respeito, fidelidade, amizade, solidariedade e companheirismo.

*Ludicidade:

Jogos

Brincadeiras

Atividades que envolvam o *desafio* para a realização

4º e 5º anos

*Trabalhar a importância da atividade física para o ser humano, e o desenvolvimento da consciência desta importância.

*Iniciação desportiva

Jogos adaptativos

Jogos educativos

Metodologia utilizada nos Planos de Estudos

A metodologia varia de acordo com as necessidades, condições existentes e os objetivos formulados para determinados períodos. Pretendemos que nossos alunos sejam cooperativos; críticos e criativos; autônomos e responsáveis; confiando nas suas próprias formas de agir e aprender. Buscamos assim uma prática pedagógica voltada a uma educação democrática a construção e exercício da cidadania.

Partimos de princípios como:

* A realidade das crianças, reconhecendo a diversidade, a interação, as possibilidades e capacidade que todos têm em aprender promovendo assim a sua auto-imagem positiva.

* Atividades desafiadoras, significativas e prazerosas, incentivando sempre a descoberta, a criatividade e criticidade.

* Ampliação do processo de construção dos conhecimentos.

* Participação e ajuda mútua, possibilitando a construção da autonomia e da cooperação.

Tomamos como base as teorias de Emilia Ferreiro. Entendemos que através de uma prática criativa e lúdica a melhor maneira para atingir a criança é mostrando que o conhecimento é construído a partir da interação entre o indivíduo e o meio ambiente de hipóteses que vão sendo testadas.

Utilizamos jogos, desafios, brincadeiras e verbalização, o que deixa prazerosa a aprendizagem, e o registro escrito facilitado, tornando o processo natural.

Mesclamos também teóricos como Paulo Freire, Elvira Lima, Sonia Kramer e Ana Teberosky, visando a liberdade de expressão, ação e autonomia da criança.

Admite-se que em muitas situações é usada a metodologia tradicional com aulas expositivas participadas, sendo assim e tendo em vista as demandas e características dos educandos, o contexto da escola e de cada turmas, a metodologia é construída pelo professor a cada dia.

" O homem constrói o seu conhecimento na sua relação com o meio"

Jean Piaget

Avaliação utilizada nos Planos de Estudos

A avaliação é:

* Descritiva, com observação diária, trabalhos variados, algumas vezes individual ou em grupo;

* Atividades orais atividades com registro, pesquisas, painéis, através de jogos, desafios;

* Produção textual individual e coletiva, relato oral, dramatização.

A avaliação é feita através dos critérios pré estabelecidos para cada conteúdos a ser trabalhado em cada trimestre, que é registrado através do parecer descritivo como resultado a ser transmitido a família e ao aluno, sendo que sempre que o professor sentir necessidade o aluno é chamado e é informado sobre suas dificuldades não aprendidas e que serão recuperados paralelamente em sala de aula

PLANOS DE ESTUDOS

6° ao 9° ano

LINGUA PORTUGUESA

JUSTIFICATIVA

O ensino da L.P. justifica-se pela necessidade de conhecê-la mais detalhadamente, de forma a admirá-la e empregá-la adequadamente nas mais diversas situações sociais, seja a, por meio da expressão oral ou da escrita, possibilitando uma comunicação efetiva e fluente.

OBJETIVO

Ao final do Ensino Fundamental, o aluno deverá ser capaz de ler, silencioso e oralmente com compreensão, diferente tipos de textos; de produzir textos com coesão, expressando seus pensamentos de forma organizada, clara e de reconhecer as estruturas gramaticais próprias da língua portuguesa.

CONTEÚDOS

6° ANO

Leitura infanto-juvenis

Produção de textos - criativos e ilustrados

Expressão oral

Vocabulário

Diálogo
Sinônimo - Antônimo - Polissemia
Alfabeto - sílaba
Organização de frases e parágrafos
Tipos de frases
Pontuação
Substantivo - identificação - número
Adjetivo - identificação - numero
Pronomes pessoais
Acentuação (sem regras)
Verbos - identificação
Artigo

7º ANO

Leitura - textos variados - Interpretação
Substantivo - gênero e grau
Adjetivo - gênero - grau - Adjetivos Compostos
Numeral
Pronomes
Verbo - modo indicativo
Interjeição
Fonética (letra - fonema - Enc. Vocálicos - Enc. Consonantal, dígrafo)
Pontuação
Sinônimos - Antônimos - polissêmicos
Mau-Mal - mais - mas
Ortografia

8º ANO

Leitura - textos variados - interpretação
Discurso direto e indireto
Acentuação
Porquês
Preposição
Crase
Modo subjuntivo
Sujeito
Predicado
Complementos verbais
Predicação verbal
Adjunto Adverbial
Formação do Imperativo
Produção de texto
Vozes verbais

9º ANO

Leitura - textos variados - interpretação

Concordância verbal

Concordância nominal

Pronome relativo

Conotação e denotação

Fonética

Estrutura das palavras

Formação das palavras

Verbos irregulares

Verbos abundantes

Aposto e Vocativo

Complemento Nominal

Regência Nominal

Regência Verbal

Conjunção coordenada

Orações coordenadas

OBS.:

Em todos os anos será dado ênfase a leitura compreensiva, silenciosa e oral e a produção de textos onde os alunos poderão reconhecer e empregar as estruturas lingüísticas estudadas.

ENSINO RELIGIOSO

JUSTIFICATIVA

Perceber-se como ser único da criação divina, capaz de conviver e elaborar seus conhecimentos sobre si mesmo, sobre o outro e sobre sua relação com transcendente.

OBJETIVO

Identificar-se como criação divina e valorizar sua existência, vivenciando sua relação com o transcendente e sua capacidade de conviver com o outro.

Valorizar-se como ser capaz de ampliar seus conhecimentos, compreendendo e respeitando a individualidade

Reconhecer a religiosidade como integrante da história da humanidade, respeitando as diferentes tradições religiosas.

Interar-se das principais figuras e principais festas religiosas

Interar-se das regras e dos valores morais presentes no grupo de convívio familiar, escolar comunitário e social.

CONTEÚDOS

6º ANO

A revelação de Deus através da vida

A revelação de Deus em cada um de nós

A tolerância aos valores do outro

A fé na vida cotidiana

A paz espiritual

7º ANO

Espiritualidade em cada um;

Experiência religiosa;

Vivência com o mistério da fé;

A conduta humana e a religiosidade;

Identidade religiosa e sua fé.

Identificar a vivência familiar

8º ANO

A vida em seu amplo sentido;

Valores familiares, culturais, morais e religiosos;

Valor da vida nas tradições religiosas;

A experiência de fé como fator influente na formação ética das pessoas

Identificar a vivência familiar

9º ANO

Identidade

Dimensão religiosa humana

Atitudes religiosas como: superstições e crendices

Religiosidade popular e ecumênica

Amor e paixão na adolescência

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

JUSTIFICATIVA

Mostrar as Artes como um conhecimento que trata a criação, o lúdico e expressão cultural, buscando facilitar o desempenho do educando.

OBJETIVO

Desenvolver no aluno a sensibilidade, percepção a imaginação e a criatividade, tanto no, realizar quanto em apreciar formas e obras artísticas, formando uma consciência crítica e criativa.

CONTEÚDOS

6º ANO

Pontos: Geométricos, físicos e gráficos: Conceitos e diferenças;

Composição pontilhistas;

Linha simples e composta;

Composições com vários tipos de linhas;

Exercícios respiratórios, gestuais e corporais;

Reflexão, apreciação e produção corporais;

Letras bastão retos, ilustradas e decoradas;
 Atividades lúdicas;
 Releituras simples de quadrados;
 Desenhos com sugestões de traços, cego, de auto-retrato;
 Recorte e colagem com vários materiais;
 Expressões fisionômicas;
 Criação de dobraduras e coordenação motora;
 Uso do Tangran;
 Valorizar diálogo, respeito e espírito de colaboração;
 Apreciar e cantar musica simples, hinos pátrios e canções folclóricas;
 Criação de historias em quadrinhos;
 Uso de cores primaria e secundaria.

7º ANO

Letras tipo bastão, ilustradas e decoradas;
 Uso de cores primaria, secundaria e terciária;
 Uso do Tangran;
 Atividades lúdicas, de expressão gestual e corporal;
 Releitura de obras de artistas conhecidos;
 Apreciação de musicas, folclóricas , popular e preferidas;
 Observar ritmos e melodias;
 Entoar musica simples, hinos pátrios e da escolha do aluno;
 Traçados de linhas e formas criando composições;
 Criação de dobraduras simples e elaboradas;
 Manifestações folclóricas;
 Criação de composição variada; Recorte e colagem.

8º ANO

Desenho: De observação, imaginação, geométrica e abstrata;
 Cores: escalas, harmonia, efeitos, frias e quentes;
 Espaços: bidimensional e tridimensional;
 Composição: figurativa e não figurativa;
 Trabalhos criação, obstrução com textura;
 Volume: em desenhos e pintura;
 Estudo de obras das escolas moderna, renascentista, neoclássica e barroca;
 Musicas: popular, clássica, folclórica e religiosa;
 Observar: Ritmo, melodia e velocidade;
 Entoar: canções populares, religiosas e hinos;
 Teatro: noções de historia, improvisações, jogos de atenção, respiração, socialização, limites e auto-estima;
 Explorar materiais: da natureza, reciclagem;
 Preservar a natureza, o meio ambiente e o patrimônio da escola.

9º ANO

Formas: planas e espaciais;

Cores: escalas e efeitos;

Volume: Luz e sombras bidimensional e tridimensional;

Composição: figurativa, não figurativa e mista;

Historia da arte: moderna, contemporânea e brasileira;

Perspectiva: plana e espacial;

Mensagem: gráficas, cômicas, charges, tiras;

Apreciar produções: próprias e de artistas famosos, análise e reflexão;

Teatro: improvisação, jogos, historia do teatro, respeito aos colegas e a si mesmo;

Jogos: de atenção, socialização, participação, concentração e respiratória;

Musicas: folclóricas, infantis, do conhecimento do aluno, clássicas e populares;

Observar: ritmo e melodia;

Entoar hinos, canções folclóricas e populares

HISTÓRIA**JUSTIFICATIVA**

A disciplina de História, no Ensino Fundamental, é de grande importância para que o aluno desenvolva a capacidade de analisar, interpretar e criticar dados históricos, fazendo uma comparação entre o tempo passado e o tempo presente para que possa compreender o processo histórico em que está inserido.

OBJETIVO

Espera-se que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos gradativamente possam ler e compreender sua realidade, posicionar-se, fazer escolhas e agir criteriosamente. Sendo assim, os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações tempo/espaço.
- Organizar repertórios histórico-culturais, localizando acontecimentos e formulando explicações para questões do presente e do passado.
- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas.
- Questionar sua realidade, identificando seus problemas e refletir sobre possíveis soluções.
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, sonoros,...
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar as diversidades.

CONTEÚDOS**6º ANO**

A História em nossa vida

A Mesopotâmia;

O Egito;
 A Grécia Antiga;
 A Grécia hoje;
 Roma antiguidade;
 Roma na atualidade;
 O Império Bizantino;
 O Império Árabe e o Islamismo

7º ANO

Os povos Bárbaros;
 O Feudalismo;
 O poder da igreja na Idade Média;
 As cruzadas;
 Aparecimento do mercantilismo;
 Transição do feudalismo para o capitalismo;
 As grandes navegações;
 A questão ideológica da Idade Media;
 Renascimento;
 Reforma Religiosa;
 Iluminismo.

8º ANO

As viagens e os descobrimentos;
 O Tratado de Tordesilhas;
 Distribuição dos grupos indígena;
 Período Pré-colonial;
 Expedição: Exploradas, guarda-costas, colonizadores;
 Economia colonial e a ocupação portuguesa no Brasil;
 Escravidão negra;
 Invasões estrangeiras;
 Economia e ocupação do território (séc. XVIII);
 As rebeliões do Brasil colonial;
 O bloqueio continental e a vinda da Família Real para o Brasil;
 A Revolução Pernambucana de 1817;
 A Proclamação da Independência (Introdução).

9º ANO

Independência do Brasil;
 O reconhecimento interno e externo;
 A primeira Constituição do Brasil;
 Brasil Império;
 Brasil República.

GEOGRAFIA

JUSTIFICATIVA

A disciplina de Geografia, no Ensino Fundamental, se faz necessária para que o aluno desenvolva a capacidade de localização, orientação e socialização dentro do contexto do espaço geográfico em que ele vive e tome consciência da importância da sua interação como o mesmo de forma adequada.

OBJETIVO

Espera-*Se* que ao longo do Ensino Fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permitam ser capazes de: conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências, compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos, fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, interpretando, analisando e relacionando informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens, saber utilizar a linguagem cartográfica obtendo assim informações mais precisas na leitura de mapas.

CONTEÚDOS

6º ANO

- A terra é parte do universo
- Terra nosso planeta
- Formas de orientação
- Como se localizar na terra
- As coordenadas geográficas
- As linhas e os círculos terrestres
- Os fusos horários
- Quantos fusos horários existem no Brasil
- Representação geográfica
- As convenções cartográficas
- Os mapas, as escalas e a sua interpretação

7º ANO

- O espaço geográfico
- Sociedade moderna e sua economia
- Atividade industrial - meio urbano
- Brasil: Localização espacial
 - Brasil na América
 - As regiões brasileiras
 - As áreas geo-econômicas

8º ANO

- A regionalização
- Divisão dos continentes e oceanos
- Divisão histórica e geográfica
- Divisão sócio-econômica

Divisão norte/sul

As divisões ou regionalizações do Continente Americano

Características gerais do Continente Americano

Localização geográfica

Divisão política da América

Divisão histórica e geográfica da América

América Anglo-saxônica: localização, limite e divisão política

América Latina: localização, limites e divisão política

9º ANO

Ordem geopolítica mundial

A Europa

A Ásia

A África

CIÊNCIAS

JUSTIFICATIVA

Considerando:

- que ciências é um processo de produção do conhecimento e uma atividade humana, história e associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- a necessidade de conhecer-se e conhecer a natureza para agir de forma responsável como cidadão que farte de um grupo social;
- que é preciso conhecer para modificar pré-conceitos estabelecidos como verdades e que o educando os considera como conhecimento científico.

OBJETIVO

Conhecer, preservar e valorizar a vida e o meio ambiente como bens individuais e coletivos.

CONTEÚDOS

6º ANO

Reino Vegetal: Plantas com flores e plantas sem flores

Algas;

Briófitas;

Pteridófitas;

Gimnosferas;

Angiosferas: raiz, caule, flor, folha, fruto e semente;

Ecossistemas terrestres;

Ecossistema aquático;

Plantas nativas da comunidade;

Preservação do meio ambiente.

7º ANO

Classificando os seres vivos;

Reino Animal:

Invertebrados: *Poríferos, Cnidários, Nematóides, Platelmintos, Anelídeos, Moluscos, Antropodos, Equinodermos.*

Vertebrados: *Peixes, Anfíbios, Répteis, Aves e Mamíferos.*

Evolução da espécie humana;

Ecossistemas e sobrevivência dos seres vivos;

Ecossistemas do meio ambiente da comunidade;

Propostas de preservar os animais.

8º ANO

Características dos seres vivos;

Estrutura e funções do Corpo Humano;

Células;

Sistemas: Digestivo: Alimentação e saúde;

Respiratório;

Circulatório;

Excretos;

Nervosos;

Endócrino.

Sentidos: Audição;

Visão;

Gustação;

Fonação;

Paladas.

Esqueleto e Músculo;

Reprodução humana: Gravidez;

Gestação;

Métodos Anticoncepcionais

DST

Vacinas e saúde humana.

9º ANO

O que estuda a física e a química;

Fenômeno físico Fenômeno Químico;

Química: Matéria;

Substância e misturas;

Átomos;

Tabela periódica;

Ligações químicas;

Funções químicas.

A química a serviço do homem: prejuízos e benefícios: prejuízos e benefícios.

Física: Movimento;
 Aceleração;
 Força = Força gravitacional;
 Trabalho e energia;
 Máquinas;
 Calorimetria;
 Ondas e som;
 Magnetismo.

Aplicação da física e os problemas causados pelas grandes invenções.

MATEMÁTICA

JUSTIFICATIVA:

A matemática é uma das mais importantes ferramentas da sociedade moderna. Pode dar sua contribuição a formação do cidadão ao desenvolver metodologias que enfatizam a construção de estratégias, a comprovação e justificativas de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia.

OBJETIVOS:

- Diminuir a distância entre a Matemática da escola e a Matemática da vida;
- Aprender a resolver problemas;
- Elaborar estratégias;
- Interpretar gráficos e tabelas;
- Comprovar e justificar resultados;
- Argumentar logicamente;
- Conhecer formas geométricas.

CONTEÚDOS

6º ANO

Multiplicação

Problemas, propriedades, múltiplos, mmc

Potenciação e Radiciação (propriedades)

Divisão

Divisores, divisibilidade

Números primos

Fatoração

Gráficos

Expressões Numéricas

Geometria espacial e plana

Plano, segmento em cm e mm, reta e ponto, paralelas e perpendiculares (nomeclatura)

Ângulos - tipo medição, complementares, suplementares e replementares

Figuras planas

Tipos, perímetro e área em folhas quadriculadas

Frações - introdução

Resolução de problemas

Frações equivalentes

Operações com frações.

7º ANO

Frações (rever as 6 operações)

Números decimais

Conversão e operações

Unidades de medidas

Comprimento, massa, tempo, capacidade

Área e volume

Gráficos

Conjunto Z e Q (operações)

Equações

Inequações

8º ANO

Gráficos

Proporcionalidade - Teorema de Tales

Regra de três

Porcentagem

Juros

Triângulos, semelhança, congruência

Álgebra

Monômios - operações, VN - Potenciação e Radiciação com suas propriedades

Polinômios - operações

Produtos Notáveis

Fatoração

9º ANO

Sistema de Equação

Conjuntos: N, Z, Q, I e R, união intersecção

Racionalização

Teorema de Pitágoras

Equação e Inequação de 2º grau

Funções 1º e 2º graus-gráficos

Funções trigonométricas

TÉCNICAS AGRÍCOLAS

JUSTIFICATIVA

Como instituição educacional todos os projetos devem atender para autopromoção de sua comunidade escolar e sendo assim levar o aluno informações básicas a respeito do meio em que vivem, riquezas alternativas que o meio rural oferece. Isto é mais do que um pretexto para que o jovem não troque a vida saudável do campo por aventuras periféricas nas cidades.

Temos a certeza que a educação orientada que chegará ao campo através deste e de outros projetos alternativos poderá colaborar sensivelmente para a diminuição dos cinturões de miséria existentes em todas as cidades do nosso país.

OBJETIVO

Proporcionar condições para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, da expressão oral e escrita de maneira que o educando possa participar de grupo considerando os valores morais, sociais e de conservação da natureza.

CONTEÚDOS

6° e 7° ANO

- Agricultura Geral
- Olericultura
- Classificação das hortaliças
- Hortas
- Rotação de Cultura
- Solo
- Principais hortaliças
- Sementes
- Transplantes
- Tratos culturais
- Controle Fitossanitário
- Principais doenças das hortaliças
- Uso de defensivos
- Comercialização
- Solo e Planta

8° e 9° ANO

- Conservação do Solo
- Irrigação
- Jardinagem e floricultura
- Fruticultura
- Silvicultura
- Ecologia
- Culturas regionais
- Cooperativismo e sindicalismo
- Zootecnia

Bovinocultura

Noções de: Apicultura
 Avicultura
 Cunicultura
 Suinocultura
 Ovinocultura
 Caprinocultura
 Eqüinocultura
 Minhocultura

EDUCAÇÃO FÍSICA

JUSTIFICATIVA

A Educação Física pressupõe a vivência e a convivência de atividades corporais expressivas do homem atual. É a manifestação do seu ser pelo movimento, gesto e ação, buscando uma qualidade de vida através da harmonia de atitudes nos planos físicos, mental e social. É a atividade onde há a expressão cognitiva, emotiva e psicomotora do ser humano.

OBJETIVO

A Educação Física escolar deve sintetizar situações de ensino e aprendizagem que garantam acesso a conhecimentos práticos e conceituais, contemplando todas as dimensões das práticas corporais.

Ela também deve dar oportunidade a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não-seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos.

CONTEÚDOS

6º ANO

Futebol

Histórico e considerações gerais
 Condução e controle da bola
 Domínio e controle da bola
 Passe de bola
 Chute a gol
 Drible
 Posicionamento no campo
 Jogo do goleiro
 Regras Básicas

Voleibol

Saque por baixo
 Manchete
 Toque de frente
 Posicionamento e movimentação na quadra
 Regras básicas

Handebol

Considerações gerais
 Recepção de bola
 Passes de bola
 Drible e deslocamento
 Arremesso em contato com o solo
 Arremesso em suspensão
 Posicionamento na quadra
 Regras básicas.

7º ANO

Futebol

Condução e controle da bola
 Domínio e controle da bola
 Passe
 Chutes
 Drible e movimentação no campo
 Posicionamento no campo
 Ação do goleiro
 Regras Básicas

Voleibol

Saque por baixo
 Saque por cima
 Manchete
 Toque de frente
 Posicionamento e movimentação na quadra
 Regras básicas

Handebol

Recepção de bola
 Passes (ombro e especiais)
 Drible
 Arremesso em contato com o solo
 Arremesso em suspensão
 Posicionamento na quadra
 Regras básicas.

8º ANO

Futebol

Aperfeiçoamento do domínio
 Aperfeiçoamento do passe
 Aperfeiçoamento da condução de bola
 Chute a gol
 Cabeceio

Sistema de jogo

Regras

Voleibol

Aperfeiçoamento do saque

Aperfeiçoamento da manchete

Aperfeiçoamento do toque

Iniciação á cortada

Iniciação ao bloqueio

Sistema de jogo

Regras

Handebol

Aperfeiçoamento da recepção

Aperfeiçoamento do passe

Drible com bola e sem bola

Sistema de defesa

Sistema de ataque

Regras

9º ANO

Futebol

Aperfeiçoamento do domínio

Aperfeiçoamento do passe

Aperfeiçoamento da condução de bola

Chute a gol

Cabeceio

Sistema de jogo

Regras

Voleibol

Aperfeiçoamento do saque

Aperfeiçoamento da manchete

Aperfeiçoamento do toque

Iniciação á cortada

Iniciação ao bloqueio

Sistema de jogo

Regras

Handebol

Aperfeiçoamento da recepção

Aperfeiçoamento do passe

Drible com bola e sem bola

Sistema de defesa

Sistema de ataque

Regras

OBS.: Como atividades comuns a todas as turmas, buscando o condicionamento físico geral e o desenvolvimento das capacidades físicas inerentes ao ser humano.

Exercícios aeróbicos

Exercícios anaeróbicos

Exercícios de coordenação motora fina e ampla

Exercícios de agilidade

Exercícios de equilíbrio

Exercícios de flexibilidade

Exercícios de alongamento

Exercícios de força (pernas, braços, antebraços e abdominais).

Exercícios de potencia

Exercícios de resistência muscular localizada

LÍNGUA INGLESA

JUSTIFICATIVA

O ensino da Língua Inglesa justifica-se pela necessidade de levar o aluno a integrar-se no mundo atual, caracterizado pelo avanço tecnológico e pelo grande intercâmbio entre os povos, percebendo a importância da língua inglesa, considerada hoje como instrumento de comunicação universal.

OBJETIVO

Ao final do Ensino Fundamental o aluno deverá ser capaz de ler com compreensão textos (não muito extensos) em inglês mediante a aquisição progressiva das estruturas básicas e do vocabulário.

CONTEÚDOS

6º ANO

Saudação

Qual é o nome?

Como você está?

Quem é você?

Material escolar

Números cardinais

Dias da semana

Meses do ano

Estações do ano

Cores

Frutas

Animais

Refeições

Alimentação (comida)

Profissões (verbo to be)

Família

Pronomes pessoais
 Diálogos
 Músicas
 Verbo to be
 Artigo indefinido/definido

7º ANO

Pronomes demonstrativos
 Números cardinais (20 a 100)
 Horas
 To Be (simple present)
 Preposições: on, in, under, over
 Datas
 Resposta curta
 Resposta completa
 Pronomes interrogativos (what, who, where)
 Adjetivos (posição na frase)
 Plural do substantivo
 Adjetivos pátrios
 Por quê? (habilidades)
 Ouvir - falar
 Ler - escrever
 Compreender
 Interpretar
 Refletir
 Expressar
 Promover trocas interativas
 Comparar
 Perceber
 Interagir
 Revisar: datas, meses
 Trabalho - Escrever os números de 1 a 50
 Ditado: To Be

8º ANO

Antônimos
 Números cardinais (100 a 500)
 Números ordinais (1 a 50)
 Pronomes adjetivos possessivos
 There to be (simple present)
 Plural dos substantivos (casos especiais)
 To have (simple present)
 Caso genitivo

Preposições
 How many - How much
 Some/any/no
 To Be (pas tense)
 Present continuous tense
 Simple Present (affirmative, negative, interrogative forms)
 Textos, músicas
 Por quê? (habilidades)
 Ouvir - falar - Ler - escrever
 Compreender
 Interpretar - Refletir
 Resolver
 Expressar
 Promover trocas interativas
 Comparar
 Perceber - Interagir
 Trabalho - Escrever os números de 100 a 500
 Ditado: To Have

9º ANO

Modo imperativo (+, -)
 Números cardinais (1 a 1000)
 There to be (simple past)
 Preposições
 Past continuous tense
 Futuro imediato (going to)
 Futuro (will)
 Verbos regulares - passado
 Verbos irregulares - passado
 Pronomes possessivos
 Pronomes interrogativos
 Textos
 Aplicação do vocabulário
 Por quê? (habilidades)
 Ouvir - falar
 Ler - escrever
 Compreender
 Interpretar
 Refletir - Resolver
 Expressar
 Promover trocas interativas
 Comparar - Perceber

Interagir

Trabalho - Escrever os números de 1 a 50

Ditado: To Be

REDAÇÃO

JUSTIFICATIVA

A produção textual justifica-se por ser uma atividade prazerosa e enriquecedora, a partir da nossa criatividade brincamos com as palavras, as situações e o mundo. Construimos idéias e as recriamos com harmonia. Escrever e reescrever é o nosso desafio.

OBJETIVO

Redigir com criatividade, eficiência e correção a partir de diferentes textos onde irá expandir o uso da língua despertar o desejo de aprender através do ouvir, falar, ler, escrever e reescrever.

PRODUÇÃO DE TEXTOS

Linguagem oral e escrita

Imaginar fatos que teriam desencadeado um final para a história

A narrativa - idéia central

Narrativa dialogada

Tipos de narrativa

Poesia

A descrição

Fábulas

Descrição de ambientes

Textos em dupla

Narração de uma história fantástica

Dissertação - Defesa de um ponto de vista

Diálogo

Debate e exposição de situações cotidianas

Um texto bem escrito deve atender a um objetivo básico: estabelecer uma comunicação eficiente com o leitor. O texto deve atender a quatro condições:

1º) Adequação - o texto deve estar de acordo com o leitor a que se destina e com o objetivo da escrita: informar, convencer.

2º) Coerência - relação entre as partes do texto deve criar uma unidade de sentido.

3º) Clareza - o leitor deve compreender com facilidade e precisão as informações presentes no texto.

4º) Correção - A linguagem utilizada no texto deve obedecer as regras e as convenções da língua escrita.

Dessa forma escrever significa pensar, avaliar e corrigir continuamente a sua própria.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)