

CIBEC/INEP



B0012447

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL
ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJETO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO-PRODUÇÃO EM ÁREAS URBANAS DE POPULAÇÃO CARENTE

RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTAÇÃO TÉCNICA

Olinda, Pernambuco, 23 a 29 de julho de 1986

PROGRAMA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO - PREDE

7
23r

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS
Departamento de Assuntos Educativos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - BRASIL
Secretaria-Geral - Secretaria de Assuntos Internacionais
Delegacia do Ministério da Educação em Pernambuco

REUNIÃO DE COORDENAÇÃO DO PROJETO ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PRODUÇÃO EM ÁREAS URBANAS DE POPULAÇÃO CARENTE

RELATÓRIO FINAL E DOCUMENTAÇÃO TÉCNICA

23 a 29 de julho de 1986
Olinda, Pernambuco, Brasil.

PROGRAMA REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO
- PREDE -

SUMÁRIO

I - ANTECEDENTES	5
II - OBJETIVOS	5
III - COORDENAÇÃO E METODOLOGIA DE TRABALHO	5
3.1. Temática	5
3.2. Metodologia de Trabalho	6
3.3. Participantes	6
IV - DESENVOLVIMENTO DA REUNIÃO	6
4.1. Cerimônia inaugural	6
4.2. Eleição da Mesa Diretora	7
4.3. Apresentação dos Países Participantes do Projeto: Argentina, Brasil, Chile e Jamaica	7
4.4. Apresentação dos temas: " <i>Educação - Trabalho e a Formação do Cidadão</i> " e " <i>A Transformação Social e os Programas de Educação-Produção - Implicações Curriculares no Sistema de Escolarização</i> "	8
V - CONCLUSÕES	9
VI - ANEXOS	
ANEXO "A" - RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES	11
ANEXO "B" - DISCURSO DO SECRETARIO-GERAL DO MEC - BRASIL	19
ANEXO "C" - RELATÓRIO DOS PAÍSES	23
ANEXO "D" - EXPOSIÇÕES	69
ANEXO "E" - RELATÓRIOS DAS COMISSÕES DE TRABALHO	91

I-ANTECEDENTES

Este Projeto começou em 1982 com a proposta do Brasil e a adesão da Argentina, Chile, Granada e Jamaica, em 1983.

Entre 21 e 23 de agosto de 1984, realizou-se no Chile a primeira Reunião de Coordenação deste Projeto, com a finalidade de trocar idéias e experiências sobre a contribuição de diferentes inovações educativas à solução dos problemas relativos às populações urbanas carentes; explicar os procedimentos de formulação e desenvolvimento de um projeto especial nesse campo e formular os correspondentes Planos de Operação para 1985.

Por telex, em 16 de novembro de 1985, a Coordenação do Projeto do Brasil propôs que se realizasse uma segunda Reunião de Coordenação para fazer uma avaliação das atividades desenvolvidas pelos diferentes países que integram o Projeto até a presente data, reprogramar as atividades multinacionais e realizar os demais ajustes adequados ao cumprimento dos objetivos do Projeto dentro dos limites de tempo fixado para sua execução.

II - OBJETIVOS

- 2.1. Analisar retrospectivamente o estado de execução do Projeto, seus avanços e os fatores que têm contribuído para seu êxito, limitações ou dificuldades;
- 2.2. Definir as estratégias de trabalho convenientes, a fim de que cada Projeto Nacional e o Projeto Multinacional no seu conjunto possam alcançar os objetivos propostos dentro do tempo programado correspondente e de acordo com as regulamentações existentes para os Projetos Especiais de Mar del Plata.

Em função destes objetivos procurou-se alcançar os seguintes resultados:

- 1 - Avaliação de relatórios por países.
- 2 - Matriz de ações de cooperação horizontal concentradas nos projetos.
- 3 - Documento técnico para articulação dos temas e pontos essenciais das exposições numa visão de conjunto e com projeções para ações futuras.
- 4 - Planos de Operação ajustados de acordo com as necessidades operativas.

III - COORDENAÇÃO E METODOLOGIA DE TRABALHO

3.1. Temário

As atividades da reunião desenvolveram-se em torno dos seguintes temas:

Tema I - Relatórios avaliativos dos Projetos (Argentina, Brasil, Chile e Jamaica).

Tema 2 - Educação e trabalho em zonas urbanas marginalizadas.

Tema 3 - Diretrizes metodológicas para os ajustes e reformulações das atividades pendentes de realização.

3.2. Metodologia de trabalho

3.2.1. Sessões plenárias

De acordo com a programação, houve sessões plenárias para apresentar e analisar os relatórios de avaliação das atividades realizadas nos países e as exposições dos especialistas convidados. As diferentes atividades, em sessões plenárias ou de trabalho em comissões, ajustaram-se aos horários aprovados na agenda.

3.2.2. Comissões de trabalho

Trabalhou-se com sete comissões que formularam as conclusões e recomendações dos temas assinalados. Essas comissões foram as seguintes:

- Nº 1 - Para a preparação das conclusões e recomendações sobre o relatório apresentado pela Argentina.
- Nº 2 - Para a preparação das conclusões e recomendações sobre o relatório apresentado pelo Brasil.
- N- 3 - Para a preparação das conclusões e recomendações sobre o relatório apresentado pelo Chile.
- *Nº 4 - Para preparação das conclusões e recomendações sobre o relatório apresentado por Granada.
- Nº 5 - Para a preparação das conclusões e recomendações sobre o relatório apresentado pela Jamaica.
- N- 6 - Para a preparação da matriz de cooperação multinacional.
- Nº 7 - Para a preparação de um documento técnico/normativo, baseado nas proposições e observações feitas durante a reunião.
- Nº 8 - Para dar apoio ao grupo de relatores.

3.3. Participantes

A reunião contou com a presença dos seguintes participantes, devidamente credenciados:

- coordenadores nacionais do Projeto;
- especialistas da OEA e do MEC - Brasil;
- expositores convidados pela OEA;
- dirigentes e técnicos do MEC, secretarias estaduais e municipais de Educação e de outras instituições de ensino e pesquisa do Brasil;
- diretores e professores de unidades escolares do Brasil.

A relação dos participantes e das instituições representadas consta do Anexo "A".

IV - DESENVOLVIMENTO DA REUNIÃO

4.1. Cerimônia inaugural

A sessão inaugural contou com a presença de autoridades locais, do Ministério da Educação do Brasil (MEC) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), as quais se referiram à importância e ao alcance do Projeto para o desenvolvimento educacional dos países participantes.

A Delegação de Granada não compareceu à reunião.

Representando o Senhor Governador do Estado de Pernambuco, Dr. Gustavo Krause Gonçalves Sobrinho, o Prof. Alexandre Krause Grande Arruda, Secretário de Educação do Estado, proferiu palavras de boas-vindas aos participantes, formulando votos de pleno êxito nos trabalhos.

O representante da OEA, Dr. Sandoval Machado, Coordenador dos Projetos Especiais, expressou em nome do Secretário-Geral, Embaixador João Clemente Baena Soares, do Secretário Executivo da área do CIECC, Dr. Enrique Martin del Campo, e do Diretor do Departamento de Assuntos Educacionais, Dr. Luis Navarro de Britto, a importância do evento, uma vez que estariam reunidos nesta oportunidade os cinco coordenadores do Projeto Especial de Educação em Áreas Urbanas Marginais, da Argentina, do Brasil, do Chile, de Granada e da Jamaica, juntamente com mais de 80 representantes de instituições nacionais brasileiras envolvidas no mesmo, com as finalidades de analisar as atividades realizadas e de definir as novas ações que serão levadas a cabo no futuro.

Afirmou que os projetos especiais têm significado especial nos programas de cooperação da área do CIECC, principalmente por seus componentes de multinacionalidade, e neste caso, mais ainda, por tratar-se de um projeto destinado às populações de áreas urbanas carentes. Ressaltou, ainda, que a OEA espera poder colaborar com os países na busca de soluções para um problema de tão alta importância social, e que a experiência adquirida possa ser difundida não somente nos países participantes do Projeto como também nos demais países-membros da Organização.

Finalizou agradecendo os votos de boas-vindas das autoridades nacionais e expressou sua certeza de que o trabalho dos participantes será dos mais efetivos e que permitirá que se venha a cumprir os objetivos da reunião.

Encerrando a sessão, falou o Secretário-Geral do Ministério da Educação, Dr. Aloisio Sotero, que reiterou a importância do evento, acentuando a pertinência e a atualidade do tema da reunião. A seguir, ressaltou brevemente alguns aspectos fundamentais para o equacionamento da questão relativa ao nexos entre educação e trabalho, destacando a importância desse último para a formação da cidadania, bem como o papel insubstituível da escola na superação das limitações do "saber fazer" baseado apenas nas situações e na prática do cotidiano. Finalmente, chamou a atenção para a importância da formação para o trabalho científico e tecnológico, tendo em vista as atuais necessidades dos países do Terceiro Mundo e, em particular, o projeto social e econômico do Brasil. Terminou desejando êxito à reunião e expressando sua expectativa de subsídios para a solução de alguns dos mais graves problemas educacionais do País.

4.2. Eleição da mesa diretora

A mesa diretora ficou assim constituída:

- Presidente: MARJLIA MIRANDA (Ministério da Educação - Brasil)
- 15 Vice-Presidente: DIANNE MC INTOSH (Ministério da Educação - Jamaica)
- 2º Vice-Presidente: ANA MARIA GADDI DE NOVILLÓ QUIROGA (Ministério da Educação e Justiça - Argentina)
- Relator: JÚLIO CASTILLO NARVAEZ (Ministério da Educação - Chile)
- Secretário técnico: ALBERTO ISMAEL CAFFARONE (Ministério da Educação e Justiça - Argentina)
- Coordenador técnico: MARIANO GOWLAND (OEA)
- Assessores especiais: SANDOVAL MACHADO (OEA)
JORGE GARCIA (OEA)
MARIA UMBELINA CAIAFA SALGADO (MEC - Brasil)
MÁRIO AUGUSTO SANTOS (MEC - Brasil)
- Expositores convidados: MARIA TEREZA SIRVENT
ROLANDO ANDRADE TALLEDO

4.3. Apresentação dos relatórios dos países participantes do Projeto

De acordo com os assuntos estabelecidos no temário, cada um dos representantes dos países presentes expôs suas respectivas experiências, dentro do marco do Projeto.

Argentina: ANA MARIA GADDI DE NOVILLO QUIROGA - Ministério da Educação e Justiça
ALBERTO ISMAEL CAFFARONE - Ministério da Educação e Justiça
Brasil: MARILIA MIRANDA - Ministério da Educação
MARILENE DE CARVALHO FERRAZ - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
JOÃO FRANCISCO DE SOUZA - Fundação Guararapes da Prefeitura Municipal de Recife-PE
MARIA RICARDINA SOBRINHO DE ALMEIDA - Fundação Educacional do Distrito Federal
TITO CAVALCANTI DE ALENCAR - Escola Integrada Rosalvo Lobo de Maceió - Alagoas
Chile: JÚLIO CASTILLO NARVAEZ - Ministério da Educação
Jamaica: DIANNE MC INTOSH - Ministério da Educação

As exposições cobriram, de maneira geral, os seguintes pontos:

1. Objetivos iniciais propostos pelo Projeto.
2. Critérios que se levaram em conta para selecionar as zonas marginalizadas como campo de trabalho do Projeto.
3. Tipificação do Projeto através das ações realizadas, de maneira que se pudesse definir seu perfil característico.
4. Êxitos, fracassos e problemas observados: fatores que contribuem para tal e elementos de julgamento que determinam essas definições de maior ou menor sucesso.
5. Estratégias e procedimentos desenvolvidos para o emprego de enfoques multissetoriais e multidisciplinares para alcançar os objetivos do Projeto, conforme o estabelecido pela Resolução de Mar del Plata.
6. Planejamento de novas estratégias de trabalho que serão necessárias para a realização dos objetivos do Projeto.
7. Áreas nas quais há possibilidade de solicitar e oferecer colaboração técnica aos demais países participantes do Projeto.

Depois de cada exposição foi estabelecida uma discussão entre os países participantes e os expositores sobre algumas das colocações dos relatórios apresentados.

Os pontos centrais abordados nesta discussão foram posteriormente discutidos nas comissões.

Os relatórios apresentados por cada país foram anexados a este documento.

4.4. Apresentação das exposições

Duas exposições foram apresentadas. Uma por Maria Teresa Sirvent sobre o tema: "Educação, trabalho e a formação do cidadão" e outra por Rolando Andrade Talledo sobre o tema: "A transformação social e os programas de Educação-Produção. Implicações curriculares no sistema de escolarização".

Após cada exposição, foi desenvolvida uma discussão sobre os temas apresentados. Conclusões e recomendações relativas às exposições foram preparadas pela comissão nº 7. As exposições feitas também estão anexadas a este documento.

4.5. Trabalho das comissões

As comissões orientaram seus trabalhos na análise e discussão tanto das apresentações feitas pelos representantes das diferentes experiências (Argentina, Brasil, Chile, Jamaica) como das exposições apresentadas pelos expositores convidados pela OEA.

Como resultado deste trabalho foi elaborado em cada comissão um relatório com suas conclusões e recomendações os quais constam dos anexos do presente documento.

4.6. Relatórios das comissões ao plenário

Na sessão plenária realizada na segunda-feira, dia 28 de julho, cada comissão fez a apresentação de seu respectivo relatório.

4.7. Visita a experiências escolares

Os participantes realizaram três visitas de campo para conhecimento de experiências apoiadas pelo Projeto Especial no Brasil, com vistas a analisar a prática educativa à luz das discussões teóricas realizadas.

Foram visitadas as Escolas Prof. Valfredo Lisboa, na cidade de Caruaru, bem como Francisco de Paula Correia de Araújo e Maria de Sampaio Lucena, na cidade do Recife. Tais experiências, com suas peculiaridades, buscam contribuir para a integração entre a educação e o trabalho produtivo e oferecem referências significativas de análise para as propostas de educação-produção.

4.8. Elaboração e apresentação do Relatório Final

A comissão relatora recebeu os relatórios de cada uma das comissões, com a finalidade de elaborar o Relatório Final da reunião e de apresentar o mesmo à consideração da última sessão plenária.

V-CONCLUSÕES

Os objetivos propostos no documento "Linhas gerais da reunião e agenda de trabalho", distribuídos aos participantes ao início da reunião, foram cumpridos plenamente. Neste sentido, cabe adicionar as seguintes observações:

- 5.1. A apresentação dos relatórios de atividades de cada país proporcionou renovada oportunidade de análise das atividades do ponto de vista dos coordenadores nacionais, de especialistas e assessores convidados, bem como de técnicos, diretores e professores responsáveis pela implementação de experiências no Brasil.
- 5.2. A matriz de cooperação horizontal preparada pela comissão nº 6 estabelece a primeira base das atividades multinacionais, de caráter técnico, no âmbito do Projeto.
- 5.3. As exposições apresentadas sobre temas relacionados diretamente com a problemática do Projeto constituem uma significativa contribuição à orientação técnica do mesmo, enriquecidas pelos debates em plenário e pelos trabalhos das comissões, especialmente da comissão nº 7.
- 5.4. Os planos de operações e atividades pendentes foram analisados em relação aos seguintes aspectos:
 - execução de atividades multinacionais;
 - aspectos teóricos e técnicos necessários na programação, para obter uma maior integração entre os componentes educação/trabalho/produção e seu impacto nas zonas urbanas marginalizadas;
 - necessidade do cumprimento das atividades pendentes dentro dos prazos estabelecidos.

Sobre este último ponto destacou-se o seguinte:

a) Projeto da Argentina

- Com respeito às atividades pendentes, acordou-se com a Coordenação que o Projeto necessita precisar e/ou ajustar sua definição com base nas seguintes observações:

- o Projeto parece estar orientado para atividades de criação de oportunidades de trabalho;
- necessidade de estabelecer mais claramente a articulação entre educação e trabalho, através das atividades de alfabetização e atividades produtivas previstas;
- necessidade de diagnóstico de base para seleção das áreas urbanas marginalizadas e das atividades do Projeto.

b) Projeto do Brasil

- Com respeito às atividades pendentes, cujos recursos já foram autorizados pela OEA, acordou-se que deverão ser executadas até o final do mês de outubro próximo.
- Acordou-se, ainda, que, até o final de 1986, deverão ser programados os recursos ainda não-autorizados, devendo-se apresentar à OEA os documentos-guia correspondentes, com vistas à implementação no primeiro semestre de 1987.
- Visando à agilização do Projeto, serão intensificados os esforços tanto por parte da secretaria da OEA, como da Coordenação do Projeto, no que diz respeito à tramitação dos recursos necessários.
- Da parte da Secretaria da OEA e da parte da Coordenação Nacional do Projeto, foi reconhecida a necessidade de realizar estudos com vistas à fundamentação teórica e à orientação de atividades futuras, bem como avaliação dos resultados já alcançados.

c) Projeto do Chile

- O Projeto já concluiu suas atividades e, em conseqüência, iniciará de imediato a preparação dos relatórios finais. Destaca-se que, não obstante haver terminado suas atividades, a Coordenação do Projeto ofereceu apoio institucional para a execução de atividades multinacionais.

d) Projeto da Jamaica

- Acordou-se que o Projeto será concluído, incluindo o relatório final, em junho de 1987.

ANEXO "A" - RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

RELAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Nome/Instituição	Endereço
1. SANDOVAL MACHADO OEA	1789 E. Street, N.W. Washington - DC - 20006
2. JORGE D.GARCIA OEA	1789 E. Street, N.W. Washington - DC - 20006 - Suite 550 - E
3. MARIANO E. GOWLAND OEA	1789 E. Street, N.W. Washington - DC -20006
4. MARIA TEREZASIRVENT	25deMayo217 Buenos Aires - Argentina - 1002
5. ROLANDO ANDRADE TALLEDO	Tervel 370 Lima, 18 - Peru
6. ANA MARIA G. DE NOVILLO QUIROGA Ministério de Educación y Justicia	Pizzurno 935 Buenos Aires - Argentina
7. ALBERTO ISMAEL CAFFARONE Ministério de Educación y Justicia	Pizzurno 935 Buenos Aires - Argentina
8. JÚLIO CASTILLO NARVAEZ Ministério de Educación	Av. L. Bdo. O'Higgins 1371 Oficina 417 - Santiago do Chile
9. DIANNE MC INTOSH Ministry of Education	Heroes Circle Kingston - Jamaica
10. MÁRIO AUGUSTO SANTOS Ministério da Educação - SEAI/SG	Esplanada dos Ministérios - Bl. L - Sala 217 Brasília - DF
11. MARIA UMBELINAC. SALGADO Ministério da Educação - SG	Esplanada dos Ministérios - Bl. L - 7 ^º andar Secretaria-Geral - Brasília - DF
12. MARILIA MIRANDA Ministério da Educação/SEAI/SG	Esplanada dos Ministérios - Bl. L - Sala 211 Brasília - DF
13. SELMA V. TOSTES CORREIA Ministério da Educação/SEAI/SG	Esplanada dos Ministérios - Bl. L - Sala 211 Brasília - DF
14. MÉRCIA MARIA DOS SANTOS Ministério da Educação - SEPS	Esplanada dos Ministérios - Bl. L - Sala 601 Brasília - DF

- | | |
|--|---|
| 15. M ^{re} - AGLAE DE MEDEIROS MACHADO
Ministério da Educação - SEPS | SON 307 - Bl. H - Ap. 605
Brasília - DF |
| 16. M ^a RICARDINA SOBRINHO DE ALMEIDA
Fundação Educacional/DF | SGAN - Q. 607 - Av. L-2 Norte
Brasília - DF |
| 17. DANIEL BORGES GOMES
Centro de Educação para o Trabalho | SHN -Área Especial 76
Ceilândia - DF |
| 18. HENRRY FERNANDES RIBEIRO
Centro de Educação para o trabalho' | SON 415-BI. P-Ap. 202
Brasília - DF |
| 19. RAIMILDA MARQUES SERRA
Escola Parque de Salvador | Rua Domingos Requião, nº 3
Liberdade - Salvador - BA |
| 20. CARLOS ANTÔNIO P. DE CERQUEIRA
Escola Parque de Salvador | Saldanha Marinho, 134
Caixa d'Água - Salvador - BA |
| 21. MARIA IVONE OLIVEIRA
Secretaria da Educação - Bahia | Rua da Graça, 292
Salvador - BA |
| 22. MARIA DAS GRAÇAS BRITO
Secretaria da Educação - Bahia | Rua da Graça, 292
Salvador - BA |
| 23. ANA MARIA SANTOS TENÓRIO
Delegacia do MEC - Alagoas | Rua Des. Ferreira Pinto, 472
Gruta - Maceió - AL |
| 24. M ^{re} - CECY MALHEIROS SAMPAIO
Secretaria da Educação - Alagoas | Rua Barão de Alagoas, 141
Centro - Maceió - AL |
| 25. TITO CAVALCANTI DE ALENCAR
Escola Rosalvo Lobo - Maceió | Av. A - Quadra 32 - nº 1.214
Lot. Stela - Maceió - AL |
| 26. EDEMILSON DA COSTA REGO
Escola Rosalvo Lobo - Maceió | Escola Rosalvo Lobo
Maceió - AL |
| 27. FRANCISCA MARQUES FREIRE
Secretaria de Educação de Natal | Rua Jardim Olanda, 1 ^o 852
L. Nova - Natal - RN |
| 28. M ^a DO SOCORRO TAVARES OLIVEIRA
Escola Municipal João XXIII | Rua Mira Torres, 2.561
B. Nordeste - Natal - RN |
| 29. JAILTON RODRIGUES DIAS
Escola Municipal João XXIII | Ary Parreiras, 231 - Alecrim
Natal - RN |
| 30. EVANILDA DE BRITO LOPES
Escola Municipal Iapissara Aguiar | Rua Posto Belo, 1.946
Conj. Santa Catarina - Natal - RN |
| 31. ANA MARIA FERREIRA BEZERRA
Escola Municipal Iapissara Aguiar | Irmã Rosali, 3.541 - Candelária
Natal - RN |
| 32. ERLY BASTOS MONTEIRO SEGUNDO
Escola Municipal José Sotero | Rua São Geraldo, 91 - Quintas
Natal - RN |
| 33. LUIZ SOARES DE MACEDO CALDAS
Escola Municipal José Sotero | Paula Antunes, 17 - Alecrim
Natal - RN |
| 34. FERNANDO DA COSTA CASTELLO BRANCO
Delegacia do MEC - Maranhão | Rua Isaac Martins, 73
Centro - São Luís - MA |

- | | |
|--|---|
| 35. ROSENY PEREIRA DA CRUZ
Prefeitura Municipal - Colinas | Praça do Mercado, s/n
Colinas - MA |
| 36. MARIA DARCI DE LIMA
Escola Polivalente Pe. Osmar Novaes | Rua Dr. José Mariano, s/n
Recife - PE |
| 37. JAIRO FERNANDES DE SOUZA CABRAL
Escola Polivalente Pe. Osmar Novaes | Rua Dr. José Mariano, s/n
Recife - PE |
| 38. ELIETE FLORÊNCIO DA SILVA
Escola Prof. Lisboa | Av. Rio Branco, 222/202
Caruaru - PE |
| 39. LUIZ DE FRANÇA B. ARAÚJO
Escola Prof. Lisboa | Rua Vertentes, 456
Caruaru - PE |
| 40. LAÉRCIO ALVES PULÇA
Escola Cornélio Soares | Rua Cornélio Soares, 798
Serra Talhada - PE |
| 41. LEVY PEDRO DE ALCÂNTARA
Escola Cornélio Soares | Rua João Alves de Carvalho, 719
Serra Talhada - PE |
| 42. TERESINHA NOVAIS
Escola Cap. Nestor V. de Carvalho | Av. Antônio David, s/n
Floresta - PE |
| 43. JOSÉ SISZENANDO ALVES
Escola Cap. Nestor V. de Carvalho | Av. Antônio David, s/n
Floresta - PE |
| 44. MARILENE DE CARVALHO FERRAZ
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua da Imperatriz, 166
Recife - PE |
| 45. NOEMIA NOGUEIRA DE ABREU
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua Castelo da Paixão - 276/102
Recife - PE |
| 46. JOÃO BATISTA DE QUEIROZ
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua Fernandes Vieira, 42
Recife - PE |
| 47. M ^ª - DA CONCEIÇÃO BEZERRA
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua da Imperatriz, 166 - 2º andar
Recife - PE |
| 48. GILVANETA PESSOA DE ALBUQUERQUE
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua da Imperatriz, 166 - 2- andar
Recife - PE |
| 49. M ^ª LÚCIA DE FÁTIMA C. DELICATO
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua da Imperatriz, 166
Recife - PE |
| 50. VARDAN DE MIRANDA
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua da Imperatriz, 166
Recife - PE |
| 51. ROBERTO EMERSON CÂMARA BENJAMIT
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua-Fernandes Vieira, 43
Recife - PE |
| 52. MÁRCIA CRISTINA GUERRA VIEIRA
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua Fernandes Vieira, 43
Recife - PE |
| 53. MARIA DA SALEDADA W. LINS E SILVA
Secretaria de Educação de Pernambuco | Rua da Imperatriz, 166
Recife - PE |
| 54. MARIA RENEUDE DE SÁ
Secretaria da Educação do Recife | Prefeitura do Recife - 12- andar
Cais do Apoio - Recife - PE |

- | | |
|--|---|
| 55. GILDETE FONTES DE LIMA
Escola Álvaro Lins | Senador Fábio de Barros, 44
Madalena - Recife - PE |
| 56. EUVALDO LACERDA FERRAZ
Escola Álvaro Lins | Senador Fábio de Barros, 44
Madalena - Recife - PE |
| 57. WILSON U. VILELA FERNANDES
Escola Francisco de Paula
Corrêa de Araújo | Camaragibe
Recife - PE |
| 58. LUÍZA DE FÁTIMA LOPES
Escola Francisco de Paula Corrêa de Araújo | Camaragibe
Recife - PE |
| 59. JOÃO FRANCISCO DE SOUZA
Fundação Guararapes - Recife | Estrada do Arraial - s/n
Recife - PE |
| 60. MARTHA M ^ª - TORRES DE PAIVA
Fundação Guararapes - Recife | Estrada do Arraial, 2.948
Casa Amarela - Recife - PE |
| 61. LENY ALVES DE ALCÂNTARA
Fundação Guararapes - Recife | Praça Abelardo Valtar, 13 - Pina
Recife - PE |
| 62. JAHILTON PEREIRA DOS SANTOS
Fundação Guararapes - Recife | Estrada do Arraial, s/n
Recife - PE |
| 63. CONCEIÇÃO FRANCO B. PEREIRA
Fundação Guararapes - Recife | Rua Aderbal de Melo, 42 - IPSEP
Recife - PE |
| 64. FERNANDO ANTÔNIO DE SÁ DANTAS
Fundação Guararapes - Recife | Estrada do Arraial, s/n
Recife - PE |
| 65. ANTÔNIO TADEU DE OLIVEIRA
Fundação Guararapes - Recife | Estrada do Arraial, s/n
Recife - PE |
| 66. EDILSON JOSÉ DE O. E SILVA
Escola de 1º Grau M- de Sampaio Lucena | Av. Pernambuco, s/n - Ibura Ur - 1
Recife - PE |
| 67. M ^ª - TEREZINHA F. DOS SANTOS
Escola de 1º Grau M- de Sampaio Lucena | Av. General Bento da Gama, 160
IPSEP-Recife-PE |
| 68. M ^ª - EUNICE SOARES GUIMARÃES
Escola de 1º Grau Vasco da Gama | Rua Vasco da Gama, s/n
Recife - PE |
| 69. M ^ª - CÂNDIDA DE OLIVEIRA LIRA
Escola de 1º Grau Vasco da Gama | Rua Marques do Amorim, 395
Ap. 203 - Recife - PE |
| 70. CREUZA MARIA GOMES ARAGÃO
Delegacia do MEC - Pernambuco | Rua do Hospício, 619
Recife - PE |
| 71. NOECI XAVIER DE MOURA E SANTOS
Delegacia do MEC - Pernambuco | Rua do Hospício, 619
Recife - PE |
| 72. JÚLIO MAGALHÃES DE B. JÚNIOR
Delegacia do MEC - Pernambuco | Rua do Hospício, 619
Recife - PE |
| 73. ROSA MARIA DO N. AMORIM
Fundação Joaquim Nabuco | Rua Dois Irmãos, 92 - Apipucos
Recife - PE |
| 74. ZAIDA MARIA COSTA CAVALCANTI
Fundação Joaquim Nabuco | Rua Dois Irmãos, 92 - Apipucos
Recife - PE |

75. HELENA SILVA JARISSSEN
Fundação Casa das Crianças de Olinda
Av. Dom Bonifácio Jansen, 744
Recife - PE
76. EDIMEA NUNES SENA
Universidade Fed. Rural de Pernambuco
Rua D. Manoel de Medeiros, s/n
Dois Irmãos - Recife - PE
77. EDILENE SOUZA PINTO
Universidade Fed. Rural de Pernambuco
Av. D. Manoel de Medeiros, s/n
Recife - PE
78. MARI ELZA CAMPOZANA GOUVEIA
Universidade Fed. Rural de Pernambuco
Av. Moraes Rego, s/n - Cidade Universitária
Recife - PE
79. HELENA RIBEIRO NUNES
SE/DERE/NORTE
Rua Álvaro Lins - Est. do Brejo, s/n
Recife - PE
80. JOSÉ BENJAMIM GOMES
SUDENE/DPS/ES/EDUCAÇÃO
Av. Moraes Rego - Cidade Universitária
Recife - PE
81. REGINALDO RUFINO
Secretaria de Educação - Fernando de Noronha
Av. Mascarenhas de Moraes, 6.333
Recife - PE
82. ÁLVARO SÉRGIO MENEZES SILVA
Sec. Indústria e Comércio e Minas
Rua Confederação do Equador, 70
Graças - Recife - PE
83. ANTÔNIO CARLOS RIOS
Centro de Trabalho e Cultura
Rua dos Coelhos, 317
Recife - PE
84. HÉLIO MORORÓ
Fund. Coop. de Assessoria às Escolas de
Produção do Nordeste
Rua Confederação do Equador, 66
Recife - PE
85. GILSON HIARITA
Cooperativa de Trabalho
Rua Confederação do Equador, 66
Recife - PE
86. JAVAN SEIXAS DE PAIVA FILHO
Projeto Cooperativo Social Cristão
Rua Confederação do Equador, 66
Recife - PE
87. VINÍCIOS CAMPOS DE MELO
Projeto Social Cristão
Rua Confederação do Equador, 66
Recife - PE
88. GERALDINA ANDRADE CUNHA
Secretaria de Trabalho e Ação Social
Rua Confederação do Equador, 66
Santo Amaro - Recife - PE
89. MARIA DO CARMELO ALVES PEREIRA
Secretaria de Trabalho e Ação Social
Av. Cruz Cabugá, 665 - Stº Amaro
Recife - PE
90. GRAÇA MARIA MASCARENHAS
SETRABES/SUDESCO - Bahia
Rua Lima e Silva, 100 - Liberdade
Salvador - BA
91. SÍLVIA SPACI
Rua Barão de Lucena, 135/1.301
Botafogo - RJ
92. MARIA LÚCIA SANTANA CERQUEIRA
Belizário Távora, 211/104
Laranjeiras - RJ

**ANEXO "B" - DISCURSO DO SECRETARIO-GERAL
DO MEC - BRASIL- NA CERIMÔNIA
DE ABERTURA**

PALAVRAS PROFERIDAS PELO SECRETARIO-GERAL 00 MEC - BRASIL

Professor Aloisio Sotero

É com grande satisfação que estou aqui para a abertura deste evento, de grande significado para os países da América Latina e do Caribe na busca de soluções para os problemas educacionais.

A iniciativa da Organização dos Estados Americanos de promover esta reunião é extremamente oportuna neste momento em que as relações entre educação e trabalho se redefinem em nossos países a partir das modificações sociais decorrentes das demandas dos povos por maior participação política e por acesso aos benefícios advindos com o avanço da ciência e da tecnologia. O Brasil sente-se honrado em sediar esta reunião, e é nosso desejo que seus objetivos sejam amplamente alcançados.

O nexa entre educação e trabalho vem-se constituindo em preocupação básica do Ministério da Educação. A experiência brasileira nesse sentido data de longos anos, pontilhados de iniciativas corretas, mas também de erros, cuja análise muito nos tem ajudado a definir as políticas atuais para o setor educacional. Assim, gostaríamos de falar brevemente sobre alguns aspectos que consideramos de fundamental importância para o equacionamento da questão relativa ao nexa entre educação e trabalho.

Em primeiro lugar, é hoje claro para nós que essa questão não se restringe à escolarização das populações economicamente desfavorecidas. E verdade que nesse caso o problema se torna mais agudo e permeia automaticamente o cotidiano das crianças e dos jovens. No Brasil, como nos demais países do Terceiro Mundo, é grande o número de crianças que ingressa precocemente no mercado de trabalho, em condições desfavoráveis a elas, uma vez que não possuem os instrumentos necessários para defender-se da exploração nem para sistematizar e elaborar o saber que produzem em sua atividade diária.

Alguns desses instrumentos só poderiam ser adquiridos em uma escola realmente preocupada com a verdadeira democratização da sociedade, que passa necessariamente pela questão do trabalho. Ironicamente, as crianças economicamente desfavorecidas abandonam precocemente a escola, não apenas porque fracassam repetidamente na aprendizagem de conteúdos abstratos e desvinculados de sua experiência, mas, principalmente, porque a escola fracassa em criar as condições indispensáveis para que suas vivências sejam elaboradas teoricamente, rompendo as barreiras do senso comum e situando seu "saber fazer", fragmentado e rotineiro, no contexto do conhecimento científico.

Eis porque a questão do nexa entre educação e trabalho não se restringe apenas ao problema da sobrevivência imediata das populações economicamente desfavorecidas. Nossa experiência tem mostrado que o trabalho constitui uma das condições para o exercício da cidadania. Entretanto, é necessário deixar claro que, nesse sentido, trabalho significa mais que emprego e ocupação. Assim, o trabalho é visto como a atividade genuinamente humana de transformação da natureza e de criação da organização social, indispensáveis à sobrevivência e ao progresso da espécie humana. Seu conceito se amplia para muito além de atividade de manual a que tradicionalmente se associa. O trabalho é o modo de humanização do homem e, nessa perspectiva, constitui obrigação de todos os membros de uma sociedade, conferindo-lhes a condição de cidadãos.

Nesse caso, as populações economicamente desfavorecidas também compõem-se de cidadãos, condição essa que não depende de estarem exercendo um emprego ou ocupação. Todavia, como cidadãos, têm direito a condições dignas para realizarem seu trabalho de construção da sociedade. Entre essas condições ressaltam-se os direitos à educação e ao emprego - como os demais direitos básicos à saúde, habitação e segurança, entre outros.

O Governo brasileiro tem dado prioridade à área social por entender ser este o caminho para a construção de uma nação democrática e próspera. Isso não significa, entretanto, dar menos importância ao crescimento econômico. Pelo contrário, o bem-estar social depende dele, fundamentalmente, além - é claro - da vontade política de promovê-lo.

Nessa perspectiva, as relações entre educação e trabalho adquirem novo contorno, superando-se o reducionismo economicista implicado na proposta de educação como agência de preparação de mão-de-obra, para atender às demandas do mercado de trabalho. O compromisso da educação é com toda a sociedade, com o conjunto de todos os membros da sociedade e não apenas com o setor produtivo.

Assim, mais que atender aos requerimentos do mercado de trabalho o sistema educacional deve formar pessoas capazes de exercer sua cidadania, inclusive pela habilitação para participarem do processo produtivo e pela oportunidade concreta de fazê-la.

Nas últimas décadas, o Brasil empenhou-se na formação de gerentes capazes de administrar eficientemente as modernas empresas criadas no bojo de seu projeto econômico. Hoje, nosso problema não é mais esse.

O Brasil parte para nova etapa de extensão de benefícios sociais à população, sacrificada, no passado, em nome do desenvolvimento econômico. Parte, além disso, para a busca de sua independência tecnológica. Em outras palavras, o Governo atual pretende não só resgatar a dívida social do País, mas também investir na formação de técnicos e cientistas que dêem suporte à adaptação, ao País, de tecnologias importadas, bem como à criação de novas.

Se, para a formação gerencial, o sistema produtivo se vale pouco do sistema escolar, para a formação técnica e científica é fundamental o concurso do sistema educacional. Essa política de investimento na formação humanística, técnica e científica perpassa todo o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República.

Nossa expectativa a respeito deste evento é que dele resultem subsídios que nos ajudem a melhor definir o nexos entre educação e trabalho e a empreender de modo mais efetivo as ações necessárias para melhorar o ensino básico no País. O conhecimento mútuo das experiências dos diferentes países aqui representados, sua discussão e avaliação conjuntas são estratégias poderosas para indicar pistas e abrir novos caminhos para a educação que buscamos. Não só uma educação que se estenda à totalidade da população escolarizável, mas uma educação de boa qualidade, articulada com os problemas concretos da população e capaz de ajudar a solucioná-los. Capaz, sobretudo, de criar algumas das condições indispensáveis ao progresso científico e tecnológica de nossos países, de modo que superem seus problemas de pobreza e de dependência econômica.

Agradecendo à OEA a oportunidade deste debate conjunto, desejo a todos os participantes pleno êxito em seus trabalhos.

ANEXO "C" - RELATÓRIO DOS PAÍSES

ARGENTINA

RELATÓRIO DE ATIVIDADES

Professor Alberto Ismael Caffarone

O Projeto de Educação-Produção em Zonas Urbanas de População Carente, designada na Argentina pela sigla EPRUM 85, começou a desenvolver-se com a reformulação do Plano de Operações para 1984, em ocasião da normalização das instituições constitucionais, com o advento do governo democrático, surgido dos comícios de 30 de outubro de 1983.

Antes desta data, o país suspendera sua contribuição à OEA, e a maioria dos projetos estava paralisada.

Pouco a pouco afrontou-se a tentativa de reverter esta situação: regularizaram-se, em pouco tempo, as dívidas contraídas, ao ponto de estar-se, atualmente, totalmente em dia com as obrigações assumidas. A assunção das autoridades significou a mudança dos quadros diretivos e, em alguns casos, a substituição dos responsáveis pelos projetos.

Este é o caso do EPRUM 85, no qual houve uma mudança total no tocante às autoridades, radicação do Projeto, replanejamento de atividades, reformulação de objetivos específicos e estratégias, etc.

Inicialmente, a direção anterior situou as ações na Ilha Maciel, lugar confinante a Buenos Aires, que cumpria as condições de marginalidade urbana previstas pelo Projeto. Porém, acordou-se a mudança de local das atividades, tendo em vista o fato de confluírem no local esforços de outras instituições semelhantes que prestam uma assistência razoavelmente suficiente àquela região.

Em anos anteriores, outros projetos, como, por exemplo, o Município Educativo e o PEDRI, atenderam às necessidades de Vila Olivari, local situado na província de Comentes e gerado a partir de uma doação de terras para o estabelecimento da população.

Por diversos motivos, estas tarefas ficaram inconclusas ou truncadas, com uma notória retração que acarretaria a perda de um elevado esforço financeiro do país e da OEA e o desalento do material humano envolvido e defraudado. Por essa razão, acordou-se a radicação do EPRUM 85 em Vila Olivari, com o objetivo de modificar esta situação, reavivar a confiança e estabelecer atividades perduráveis através de um planejamento que ativasse o desenvolvimento e o progresso em todas as áreas.

Igualmente, no respectivo Plano de Operações, prevêm-se ações posteriores em outras áreas com características geográficas e humanas diferentes, a fim de analisar o comportamento da programação diante destas e de outras variáveis.

As áreas escolhidas foram a província de San Juan e a província de Chubut, onde existem populações urbanas extremamente carentes.

O EPRUM 85 abrange, assim, três regiões totalmente diferentes entre si: o Nordeste argentino (NEA), Cuyo (na precordilheira andina) e a Patagônia.

Cabe esclarecer que, assim como a execução do Projeto em Villa Olivari obedece às causas indicadas acima, o local responde às características de marginalidade urbana pelos seguintes motivos, entre outros:

- a) é urbano, pois a população possui divisão cadastral e as ruas são indicadas;
- b) a população é superior a 500 habitantes (1.080), segundo o último censo; considerada, portanto, uma zona urbana;
- c) possui governo municipal, juizado, assistência médica e odontológica, sala de primeiros socorros, delegacia de polícia e centro telefônico, conectado à rede nacional.

Na província de San Juan, foram selecionados o lugar e as ações a serem desenvolvidas, faltando, apenas, contar com os recursos da OEA para iniciar estas ações.

O diagnóstico incluído neste relatório foi realizado pelo Instituto de Investigações em Ciências da Educação (IDICE), vinculado à Faculdade de Humanidade da Universidade Nacional de San Juan.

Na província de Chubut, estão sendo visitados diversos lugares, sensibilizadas as autoridades e os habitantes locais e iniciado o diagnóstico para definir as ações.

Geograficamente, Villa Olivari situa-se a 25Km do povoado de Ituzaingó, cidade principal do distrito de mesmo nome, que dista da capital da província de Corrientes 231 Km, pela Via Nacional nº 12.

A jovem população está localizada exatamente na interseção da Via Nacional nº 12 com a Via Provincial nº 22. Dista da capital da província de Misiones 100Km, aproximadamente.

Sua posição é muito estratégica, considerando-se as distâncias entre as capitais e a localização de Ituzaingó, base do P.I. (Projeto Ituzaingó), programa previsto pela província de Corrientes, por ser uma área de influência das obras da barragem de Yaciretá-Apipé.

A partir da saída de Ituzaingó sucedem-se:

Estação de Serviço YPF e Estação de Serviço ESSO, a dois mil metros de distância entre uma e outra, aproximadamente, com dispêndio de combustíveis, oficinas mecânicas, bares e refeitórios, matadouro do Município de Ituzaingó, serralheria (pequena planta fabril em expansão, dedicada ao trabalho de madeiras diversas que abundam na região); Estância Canto do Rosário; estabelecimento florestal As Tarrarias, com viveiro e florestação de 500ha; estabelecimento agropecuário Prats e Companhia; estabelecimento florestal Sangará, com plantações de pinhos e eucaliptos; Fiplasto Florestal S.A., com 350ha, com pinhos e eucaliptos, exploração de grande importância na área, com viveiros, oficinas de administração e moradia para hóspedes, campo de aterrissagem para aviões e diversas melhorias. Destaca-se, também, que neste setor está previsto completar as áreas externas, bem como uma planta fabril para a transformação das madeiras que já estão sendo retiradas das plantações, um hotel, etc.

Villa Olivari dispõe de serviços de assistência comunitária que estão em pleno desenvolvimento. A população atual supera os 1.000 habitantes. Possui uma agência de correios, posto telefônico público, cartório, posto sanitário vinculado ao Hospital Principal do Distrito, a Escola Provincial nº 64, com todas as séries escolares e jardim de infância, com mais de 150 alunos, com assistência diurna, em dois turnos; Centro Educativo, subordinado à Direção de Educação do Adulto do Ministério da Educação e Cultura da nação, com cursos de alfabetização e centro de habilitação para o trabalho de auxiliar de escritório, alvenaria e tecido artesanal.

Dentre as ações que estão sendo realizadas na progressista população, com a inter-

venção de autoridades nacionais, provinciais e outros órgãos, e com a participação direta de comissões vizinhas engajadas no cumprimento destas ações, cabe mencionar que no passado mês de março se iniciaram os trabalhos de perfuração para o fornecimento de água potável à população da Villa. Com a aprovação deste projeto, este trabalho se executa, atualmente, por intermédio da Direção de Engenharia da Província, a qual contará, brevemente, com tanque elevado, motores de bomba e encanamento. Em virtude do constante incremento de alunos da escola primária, comprovado pelas autoridades provinciais, licitou-se a ampliação do edifício da Escola Primária n° 64, que será iniciada em breve.

Igualmente, cabe destacar a intensa atividade exercida pela Fundação Olivari, com a colaboração direta de diversos órgãos e instituições privadas de utilidade pública, destacando-se, entre as últimas realizações, a assinatura de convênios de assistência mútua para coordenar ações voltadas para a melhoria integral da vizinhança. Neste sentido, firmaram-se convênios com a Liga Argentina de Luta contra o Câncer - Filial Corrientes (LALCEC), e a Confederação Argentina de Luta contra o Alcoolismo (CADA), com os quais, através do Plano de Educação para a Saúde, se trabalha para alcançar os objetivos que acarretem no desenvolvimento da população. Igualmente, todas as tarefas que as autoridades executam, através de seus programas e órgãos específicos, em prol do bem-estar da população, têm apresentado um resultado positivo.

O Projeto EPRUM iniciou suas atividades em Villa Olivari, Distrito de Ituzaingó, Província de Corrientes. Percorrida pela Via Nacional n° 12, que se liga à Via Província n° 71, encontra-se situada a 200Km da cidade de Corrientes e a 100Km da cidade de Posadas, capital da Província de Misiones, e a 25Km do povoado de Ituzaingó. Dista 10Km do início das lagoas e banhados que formam os estuários do Ibera.

A vila conta, atualmente, com 68 quarteirões, dos quais 20 se encontram totalmente urbanizados, e correspondem ao primeiro loteamento realizado pelo agrimensor nacional Aldo Atrio. Nestes quarteirões, subdivididos em lotes de 20 x 40 metros, com 800 metros de superfície, os vizinhos constróem as suas casas e têm realizado diversas melhorias, acarretando a apropriação definitiva dessas terras, por parte da maioria das famílias, proprietárias, de fato, daqueles lotes, conforme documentos apresentados por escrivãos da Fundação. Os restantes pagam pequenas quotas para ser proprietários de determinados prédios, segundo contratos de compra e venda firmados entre a Fundação e os futuros proprietários, na presença de escrivãos da entidade.

Sua população, em 30 de outubro de 1985, era de 189 (cento e oitenta e nove) famílias na área considerada urbana, e 20 (vinte) nos arredores, perfazendo um total superior a 1.080 (mil e oitenta) pessoas.

A vila possui diversos meios de transporte devido a sua estratégica localização, em torno de uma via nacional.

Veículos da empresa de transporte de passageiros, El Expreso Ciudad de Posadas, têm paradas fixas na Vila dez vezes por dia, inclusive com combinações especiais e viagens diretas a importantes centros urbanos como Corrientes e Posadas, Resistência, Santa Fé, Córdoba, Capital Federal, etc, e, obviamente, paradas em estações dos centros urbanos de todas as províncias que atravessam.

Possui, também, um posto telefônico e uma agência de correios, dependentes das respectivas redes nacionais, que possibilitam comodidade aos seus habitantes, os quais não precisam deslocar-se até o centro urbano mais próximo, podendo usufruir em seu próprio meio ambiente destes importantes serviços de assistência pública.

As principais fontes de trabalho dos habitantes da Vila são Fiplasto Florestal (plantações de pinhos e eucaliptos), estabelecimento situado em frente à Via Nacional n° 12, contando com comerciantes, empregados em estabelecimentos agropecuários da área, aposentados e pensionistas, isto é, todos com rendas mensais fixas. Numerosas famílias da comunidade possuem animais bovinos, eqüinos e ovinos, e, em solos apropriados, pequenos setores de hortas e plantações para consumo familiar. Conforme a qualidade e a quantidade da produção, há, também, comercialização na própria vizinhança. Segundo as freqüentes visitas realizadas por diretores da Fundação e docentes contratados, não há, atualmente, desocupados na Vila.

Conta-se com quatro estabelecimentos comerciais: três armazéns e uma loja. Atualmente, um vizinho foi beneficiado com um crédito bancário cujo montante será destinado à construção das dependências e equipamentos necessários para o funcionamento de uma padaria. Cabe ressaltar que este primeiro projeto terá condições de abastecer de pão e de outras especialidades não apenas habitantes da vila, mas também os povoados vizinhos.

A Escola Provincial nº 64 possui todas as séries escolares e funciona em um moderno edifício, com pátio coberto e casa para o diretor. Abrange um quarteirão, doado pela Fundação, situado em frente à Vila Nacional nº 12.

Há, também, uma escola para adultos, subordinada à Direção Nacional de Educação do Adulto (DINEA), com as séries equivalentes ao ciclo primário e cursos especiais de datilografia, contabilidade, corte e costura e carpintaria.

Recentemente, criou-se a Cooperativa de Abastecimento, Comercialização e Consumo Villa Olivari Limitada. Conta, também, com a Comissão da Sociedade Cooperadora da Escola Provincial nº 64.

Os vizinhos, representados pela Comissão de Vizinhança, junto aos diretores da Fundação, propõem, a criação de um município rural, a fim de aprimorar a vida comunitária.

A capela San Luiz Gonzaga é o ponto principal para as reuniões de cunho religioso, e suas instalações e terreno foram custeados e doados às autoridades eclesiásticas da província. As despesas de manutenção e de melhoria de suas instalações estão a cargo da Fundação.

Existe um clube hípico, cuja comissão está encarregada de organizar diversas competições entre os aficionados desse esporte.

Na sede da Fundação, organizam-se e preparam-se diversas atividades visando, sempre, ao progresso e ao bem-estar dos habitantes da Vila.

AÇÕES EM EXECUÇÃO

As ações iniciaram-se em Vila Olivari, Província de Corrientes, em meados de 1985 quando recebem os recursos correspondentes a 1983.

Anteriormente, a Comissão visitou o local em duas ocasiões para fazer uma avaliação *in locu* das condições em que se encontravam os equipamentos existentes. Simultaneamente, contactaram-se autoridades locais e moradores para conhecer suas inquietudes em relação à utilização daqueles instrumentos e o seu possível aproveitamento na produção de bens.

A tentativa de realizar um diagnóstico da situação provocou uma resistência geral, pois anteriormente se realizaram muitos questionários que despertaram expectativas nunca satisfeitas. Lamentavelmente, estes questionários não foram localizados nos arquivos; encontraram-se apenas alguns dados soltos, utilizados a título informativo.

Da avaliação mencionada pode-se inferir o seguinte:

a) Equipamentos existentes:

- 8 máquinas de costura, de uso doméstico, estragadas e com peças quebradas.
- 1 máquina de costura, industrial, com motor elétrico, utilizada para couros, o que provocou o desgaste de algumas peças.
- 1 máquina *overlock* nova, em desuso por estar enferrujada interiormente.
- 1 máquina de carpintaria combinada, de várias operações, com: serra circular, plaina, escova, escropo e tupi, sem funcionar por inexistência de força motora.
- 2 máquinas tipo *hobbysta*, e várias ferramentas em mau estado, utilizadas para trabalhos mais simples de carpintaria (consertos de cadeiras, mesas e outros).

b) Recursos humanos:

- 1 instrutor de carpintaria
- 1 instrutor de corte e costura
- 1 professora para educação de adultos
- 1 professor de contabilidade e datilografia
- 1 encarregado de creche para os filhos dos cursistas
- 1 coordenador do grupo

Considerou-se a possibilidade de consertar as máquinas e completar e ampliar o núcleo de costura e a oficina de carpintaria.

As tarefas realizadas foram as seguintes:

Núcleo de Corte e Costura:

- a) Conserto das máquinas de costura
- b) Aquisição de máquinas industriais
 - Cortadora de fazendas
 - *Overlock* de 4 costuras
 - "Ametralhadora" (nervura e costura dupla)
 - Máquina de costurar reto, de alta velocidade
- c) Adaptação de um local apropriado
- d) Adaptação de instalação elétrica
- e) Cursos de capacitação
- f) Contratação de uma nova instrutora

Oficina de Carpintaria:

- a) Ampliação e adaptação de um galpão para instalação de uma oficina de carpintaria
- b) Instalação elétrica trifásica industrial
- c) Deslocamento do maquinário existente
- d) Aquisição de maquinário:
 - Serra *sinfin* de 0,70m de volante
 - Lixadora de 3m, com três motores
 - Serra circular portátil elétrica
 - Escova portátil elétrica
 - Trado portátil elétrico
 - Ferramentas e acessórios diversos em quantidade suficiente.

Paralelamente, contactaram-se autoridades da Secretaria da Indústria e Comércio e da Secretaria da Previdência e Assistência Social, para canalizar a comercialização da produção de ambos os núcleos.

Igualmente, por intermédio da Direção de Cooperativas da Província de Comentes, iniciaram-se ações de capacitação em cooperativismo, incluindo um curso teórico-prático de um mês de duração, a formação de uma comissão pré-cooperativa e a constituição da Cooperativa de Consumo, Produção e Comercialização Villa Olivari Limitada.

A Cooperativa será depositária dos bens do Projeto, e por seu intermédio dar-se-á prosseguimento a todas as atividades produtivas.

A oficina de carpintaria conta com vinte operários, aproximadamente. Atualmente, obteve-se um contrato para a fabricação de 20.000 embalagens de madeira para tomates, extensível a 70.000 unidades, em pleno processo de execução, com as entregas já iniciadas.

Fabricam-se, também, móveis simples, tais como cadeiras, mesas, camas, berços, etc, para o consumo local.

A produção irá adaptando-se à demanda.

O Núcleo de Corte e Costura não produz, ainda, em grande escala, por não contar, no momento, com operárias suficientemente capacitadas. Entretanto, confecciona roupas simples, como lençóis e toalhas de mesa, que representam um recurso econômico favorável à prática no manuseio do maquinário. Esta atividade possui 24 participantes.

Existe um compromisso verbal com a Secretaria da Previdência e Assistência Social e com o Mercado Concentrador de Corrientes para a colocação da produção futura deste núcleo.

Conforme sugestão do Ministério da Agricultura da nação, incluiu-se a prática da apicultura no Plano de Operações.

Para tal, motivaram-se os moradores, e, através da contratação de um técnico, esclareceram-se as dúvidas existentes referentes ao manuseio das colméias, às condições ambientais, à produtividade, etc.

Em setembro de 1985, iniciou-se um curso teórico e prático de habilitação, extensível ao presente ano, cujo conteúdo será detalhado a seguir. Conta com a participação de 22 pessoas. Para efeitos de prática e com vistas a uma produção a curto prazo, adquiriram-se 160 colméias desarmadas que foram entalhadas no local e 80 núcleos com rainhas e abelhas italianas da melhor qualidade. Capturaram-se enxames naturais existentes na região.

Entre os enxames adquiridos e os capturados completaram-se 140 colméias, situadas em um bosquezinho próximo, concedidas à razão de 5 a 10 por pessoa.

Outras estão localizadas em casas particulares e em uma exploração florestal vizinha.

A produção de mel tem mercado seguro a muito bom preço.

Está prevista a exploração de pólen, própolis, geléia real e rainhas; estas últimas para fins de renovação, ampliação e venda.

Prevê-se alcançar 200 enxames neste ano.

Reflorestamento

Com o apoio e o assessoramento de um engenheiro florestal designado pelo Instituto Florestal Nacional (IFONA), iniciaram-se tarefas culturais e de capacitação para a formação de um viveiro de plantações de eucalipto e pinho.

Estão sendo preparados dois hectares, dos quais se espera obter um milhão e meio de plantações que serão destinadas à venda na região. Tendo em vista ser um produto de alta demanda, acrescido do fato de terem sido destruídos milhares de hectares decorrentes da ocorrência de grande seca e incêndios conseqüentes, calcula-se uma receita significativa no prazo de um ano.

O plano de trabalho está incluído neste relatório.

Hortas familiares e comunitárias

O Mercado Central de Corrientes detectou uma notória deficiência no local: não são produzidas hortaliças, as quais têm de vir de lugares distantes, provocando uma elevação nos preços e a redução do seu consumo. No entanto, não há maiores problemas para cultivá-las na área.

Para este efeito, com o assessoramento do Instituto Nacional de Tecnologia Agropecuária (INTA) e da Secretaria de Agricultura da Província, elaborou-se um programa de plantio de acordo com as necessidades do mercado local e dos povoados vizinhos.

Para tal, contratou-se um engenheiro agrônomo, o qual dividiu as ações em hortas familiares e na criação de uma horta comunitária.

Nas hortas familiares, trata-se de organizar os plantios de forma a obter produtos de boa qualidade e condições de comercialização, tais como uniformidade de tamanho, cor, maturação, etc.

Na horta comunitária, que possui um terreno de 4 hectares, cultivam-se espécies estacionárias de fácil saída: melancia, melão e abóbora, em uma época, e mandioca, na outra.

Moradia

A moradia familiar sofre de graves deficiências: geralmente consiste em cabanas de materiais diversos, com tetos de "totoras" (espécie de espadana) e chão de terra, sem água potável nem serviços sanitários.

Isto provoca problemas de saúde que afetam a maioria dos moradores, como parasitos intestinais, eczemas, etc. e o Mal de Chagas, bastante difundido.

Com o apoio do Instituto de Cimento Portland Argentino, está sendo realizada habilitação no emprego do chão de cimento para a construção de uma habitação econômica, sadia e confortável.

Iniciou-se a obra de uma casa, que será dotada de todas as comodidades possíveis, em forma progressiva, de forma que os interessados, com créditos oficiais obtidos através da Cooperativa e pelo sistema de ajuda mútua, possam fazer a sua tendo aquela como modelo.

Serão, igualmente, orientados no referente à água potável, utilização da câmara séptica e sobre detalhes simples de conforto, iluminação, etc.

Publicações

Todas as ações receberão um apoio adicional através da publicação de cartilhas em forma de estorinhas.

Em uma primeira etapa, projetaram-se vinte e cinco cartilhas, cujo conteúdo inclui temas de carpintaria, corte e costura, horticultura, reflorestamento, apicultura, saúde e moradia.

BRASIL

EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E O TRABALHO PRODUTIVO EM UNIDADES DE ENSINO BÁSICO 1982-1986

Professora Marília Miranda

I - INTRODUÇÃO

1. Tendo como marco de referência o IM Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto - 1980-1985, que acentua o compromisso da educação com a redução das desigualdades sociais e, especificamente, o Programa de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC-1980), o Ministério da Educação apresentou, à aprovação da OEA(1), em 1981, o Projeto Especial de Educação-Produção em Áreas Urbanas de População Carente.

2. O Projeto Especial proposto destinava-se a reforçar as atividades desenvolvidas pelo PRODASEC, no campo da educação e trabalho, através do apoio a experiências denominadas "Educação-produção". Tais experiências, entendidas como a promoção de atividades produtivas dentro da escola e atividades educacionais dentro da unidade produtiva, teriam o caráter sócio-educativo e cultural, dentro de um processo interdisciplinar e intersetorial, abrangendo educação, trabalho, habitação, saúde, nutrição, assistência social.

3. Em termos específicos, o Projeto Especial foi concebido com os objetivos de:

- apoiar a implementação de escolas de produção em áreas urbanas de população carente, em regiões metropolitanas e cidades de porte médio situadas em estados do Nordeste e Centro-Oeste;
- desenvolver experiências de capacitação por módulos associados ao financiamento para aquisição de equipamentos e instalações;
- desenvolver experiências de treinamento nas unidades de produção, para atender pessoas desempregadas e trabalhadores de outras empresas.

4. A cooperação da OEA consistiria no envio de quatro peritos internacionais (dois em cada ano); de duas missões de curta duração integradas por técnicos de países onde se desenvolvem experiências de educação-produção; no custeio de bolsas e missões de técnicos brasileiros a outros países para contatos com projetos de educação-produção e no custeio de seminários e reuniões técnicas sobre o tema.

5. Em função de dificuldades administrativas e de mudanças de caráter institucional e programático, ocorridas no PRODASEC, o Projeto Especial foi efetivamente implantado, em 1983, com significativos ajustes em sua programação. Levando em conta as necessidades básicas

(1) *Aprovado pela XI Reunião da Comissão Executiva Permanente do Conselho Interamericano de Educação, Ciência e Cultura - CEPCIECC - em novembro de 1981, com recursos da Conta do Mar del Plata.*

das escolas situadas em periferias urbanas e a existência de inúmeras experiências desativadas ou iniciadas, mas ainda não consolidadas, na linha de integração entre a educação e o trabalho, o Projeto Especial vem concentrando seus recursos no apoio técnico-financeiro a escolas de 1º GRAU ou centros de educação para o trabalho (equipamentos, matéria-prima, adaptação e/ou ampliação das instalações físicas, cursos, reuniões e visitas de estudo de dirigentes e professores das escolas), visando à implantação de núcleos de produção de diferentes áreas (serralharia, marcenaria, corte e costura, artesanato, artes gráficas, horticultura, cunicultura, caprinocultura, processamento de dados e outras).

6. A coordenação do Projeto Especial está a cargo da Secretaria-Geral/Secretaria de Assuntos Internacionais, do Ministério da Educação, em coordenação com a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, delegacias do MEC, secretarias estaduais e municipais de Educação, sem acarretar ônus com pessoal de administração do Projeto Especial.

II - ASPECTOS CONCEITUAIS

7. As propostas de "educação-produção" ou "escola-produção" envolvem conceitos complexos e uma diversidade de interpretações.

8. Tais conceitos foram amplamente debatidos, especialmente, por ocasião do Seminário sobre Experiências de Escola-Produção, realizado no âmbito do Projeto Especial, com a cooperação da Fundação Joaquim Nabuco, em agosto de 1983, na cidade do Recife. Na oportunidade, foram abordados, além dos aspectos conceituais, pontos relativos à prática pedagógica, a suas possibilidades, limitações e seus riscos e à avaliação sistemática das experiências.

9. No que se refere à parte conceitual, entendida a "educação-produção", no marco do Projeto Especial, como a introdução de atividades produtivas no currículo, cabe destacar algumas definições, segundo estudos realizados, a partir de experiências de outros países:

- "aprendizagem de uma técnica de produção pela prática da atividade produtiva correspondente"... acrescida do desenvolvimento do "processo mental que acompanha a atividade manual".
- "todo trabalho socialmente útil" que inclui as atividades de produção industrial, agrícola, artesanal, os serviços e as atividades intelectuais e artísticas em situação real de trabalho.
- "conjunto de atividades intelectuais e manuais que contribuem para a satisfação de necessidades individuais e coletivas (nutrição, saúde, cultura, equilíbrio social, etc.) e que facilitam o desenvolvimento das faculdades humanas para a integração do indivíduo na sociedade".
- "desenvolvimento nos alunos do gosto pelo trabalho e da convicção de que cada indivíduo pode contribuir para o bem comum".
- "produção na escola de uma série de conhecimentos, de interesses e de competências... necessárias a uma participação na vida ativa... e situação de aprendizagem capaz de gerar competências, conhecimentos e atitudes socialmente úteis".

10. As experiências que vêm sendo apoiadas pelo Projeto Especial estão fundamentadas, de uma forma ou de outra, nessas definições, buscando criar condições para que o aluno possa elaborar o "fazer", articulando a prática à teoria. No caso das populações de baixa renda, essa prática geralmente já existe entre crianças em idade escolar, que participam de atividades produtivas, eventuais e, de modo geral, em situação de exploração. Assim, com a introdução de atividades produtivas no currículo, procura a escola partir dessa prática - na qual, mesmo em situação adversa, a criança adquire um saber próprio - e propiciar a elaboração dessa prática, quase

(1) UNESCO, *Rapport final - Reunión Internationale d'experts sur la promotion du travail productif dans l'éducation*. Paris, 24-28 novembre, 1980.

sempre fragmentada e baseada no senso comum. Busca ainda a escola criar situações que permitam o exercício de práticas mais sistematizadas e fundamentadas teoricamente de forma que o jovem cidadão adquira uma visão integrada do mundo - sua própria experiência, trabalhada através do conhecimento elaborado, cuja transmissão é função precípua da escola.

III - OBJETIVOS

11. As experiências referentes à introdução de atividades produtivas no currículo do ensino de 1º GRAU, em escolas apoiadas pelo Projeto Especial, têm o objetivo precípua de contribuir para a formação básica do cidadão, na perspectiva de que educação e trabalho constituem elementos indispensáveis ao pleno exercício da cidadania. Para tanto, tais experiências devem repercutir nos objetivos, no conteúdo e nos métodos de ensino, criando diferentes oportunidades para que os alunos participem, de forma ativa, de todo o processo produtivo (planejamento, administração, execução, comercialização e avaliação); vivenciem diferentes papéis em situações reais de trabalho, aplicando e adquirindo novos conhecimentos, especificamente, em relação ao trabalho, a sua organização e suas relações.

12. Além desse objetivo, tendo em vista as necessidades da clientela atingida pelo Projeto Especial, proveniente de famílias de baixa renda, que freqüentemente estuda e trabalha, chegando a abandonar a escola para se dedicar ao trabalho e complementar a renda familiar, as atividades produtivas visam também a contribuir como fonte de renda para o educando e suas famílias, através do aproveitamento ou da comercialização dos produtos.

IV - ATIVIDADES REALIZADAS

13. No período de 1984-1986, o Projeto Especial concentrou suas ações no apoio à implementação de atividades produtivas em unidades de ensino de 1º grau situadas em áreas periféricas das cidades do Recife (PE), Natal (RN), Maceió (AL), Salvador (BA), Ceilândia (DF), Serra Talhada (PE), Floresta (PE), Paulista (PE), Colinas (MA), abrangendo quinze unidades de ensino e cinquenta núcleos de produção (ver anexo I).

14. Os projetos apoiados foram propostos pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, elaborados com a participação das unidades de ensino, contemplando diferentes áreas de produção, considerados os interesses e as necessidades dos alunos e das comunidades, bem como a existência de condições indispensáveis em termos de recursos humanos e físicos nas escolas.

15. O suporte técnico-financeiro do Projeto Especial foi concentrado nas seguintes atividades:

- ampliação e adaptação das instalações físicas (oficinas e salas-ambiente);
- aquisição de equipamentos para as oficinas e salas-ambiente;
- aquisição de matéria-prima para os primeiros projetos de produção (capital de giro);
- preparação dos recursos humanos através de estágios, cursos, viagens de estudo, seminários e cursos;
- cooperação técnica visando à adequação dos currículos, visando à integração entre a educação e o trabalho produtivo, e à criação, organização e implantação de mecanismos de administração dos núcleos de produção e de comercialização dos produtos.

16. Alguns esforços foram realizados, mas ainda não concretizados, no sentido de oferecer subsídios às escolas do ponto de vista teórico-prático, através da elaboração de documentos, bem como no sentido de avaliar sistematicamente as experiências.

Foi necessário, antes de prosseguir com tais metas, clarear os conceitos, precisar os objetivos, organizar e implementar atividades produtivas criando novas referências para os estudos.

17. Na implementação das atividades produtivas indicadas até julho de 1986, foi au-

torizada a aplicação, pela OEA, de 53% do total dos recursos aprovados para o Projeto Especial; foram aplicados 47% dos recursos autorizados, o que corresponde a 25% dos recursos aprovados (D).

V - RESULTADOS ALCANÇADOS

Dentre os resultados alcançados com a implementação do Projeto Especial, cabe destacar, do ponto de vista político, o fortalecimento de algumas propostas no âmbito municipal e estadual, de estender a outras escolas de 1º GRAU a introdução de atividades produtivas no currículo. Tais propostas vêm sendo enfatizadas pelos municípios de Natal, Recife, Colinas e pelo Estado de Pernambuco. No âmbito nacional, as experiências apoiadas pelo Projeto Especial foram discutidas no Simpósio Nacional sobre Educação e Trabalho do Jovem Brasileiro, promovido pela Comissão Nacional do Ano Internacional da Juventude, em setembro de 1985, com vistas a oferecer subsídios para a definição de políticas de educação e trabalho do jovem. Dentre as conclusões do Simpósio foi destacada a questão da relação entre educação e trabalho que "extrapola o atendimento à clientela jovem carente, pois o trabalho é componente estrutural da educação como um todo e deve permear o ensino básico, o ensino de 2ª grau, a universidade e, além desta, estender-se através de uma educação permanente, aberta e flexível. Trabalho focado ao seu sentido criador e social e, como tal, potencialmente pedagógico".

19. Do ponto de vista educativo, foram realizados significativos avanços em relação à organização e ao funcionamento das atividades produtivas, apresentando algumas escolas bom desempenho na produção. Em relação à prática pedagógica, ao enriquecimento dos conteúdos e à melhoria dos métodos de ensino, foram realizados igualmente alguns avanços. Algumas escolas introduziram novos conteúdos ao currículo tais como: higiene e segurança no trabalho, desenho técnico, redação comercial, ou redefiniram outros conteúdos como matemática, história, geografia, comunicação, com vistas à articulação da prática com a teoria. Quanto aos métodos de ensino, vêm sendo enfatizados a participação do aluno nas diversas fases do processo produtivo, a reflexão e o debate sobre o trabalho e sua organização. Algumas escolas criaram e implantaram mecanismos de administração e comercialização dos produtos, como associações de pais, alunos e mestres responsáveis pelas decisões dos núcleos de produção.

20. Quanto ao período de permanência do aluno na escola, com a introdução das atividades produtivas, algumas escolas duplicaram o período letivo para esses alunos que permanecem na escola durante dois turnos.

21. É significativo o interesse demonstrado pelos alunos e pais em relação às atividades produtivas, com reflexos no desenvolvimento intelectual, social e econômico dos alunos e com influência, inclusive, nos índices de evasão e repetência de algumas escolas. Além de possibilitar, em alguns casos, o pagamento aos alunos, pela produção, de uma bolsa/trabalho, o que eleva o nível de motivação dos mesmos, algumas experiências abriram oportunidades, embora ainda reduzidas, para que alunos começassem a produzir por iniciativa própria criando suas unidades de produção.

22. Do ponto de vista administrativo, o Projeto Especial vem atuando através dos órgãos nacionais, estaduais e municipais existentes, sem criar novas estruturas administrativas e sem onerar o Projeto com pagamento de pessoal. Essa estratégia de envolvimento político e técnico-administrativo torna o processo de execução complexo e lento, mas constitui a forma mais adequada no caso brasileiro, cuja administração do ensino é descentralizada.

23. No âmbito das escolas, foi possível constatar a possibilidade da auto-sustentação das atividades produtivas, embora algumas das escolas não tenham atingido ainda um nível de

(1) Os planos de operação aprovados pela OEA atingem os seguintes montantes: 1982 - US\$ 393,300.00
1983 - US\$ 166,500.00
1984 - US\$ 122,000.00
1985 - US\$ 234,000.00

TOTAL - US\$ 915,800.00

administração das atividades que assegure o pagamento aos alunos pela produção e a auto-sustentação das mesmas.

VI - DIFICULDADES ENCONTRADAS

24. Os atrasos constatados na implementação do Projeto Especial decorrem de várias dificuldades de caráter técnico-administrativo, que são superáveis", e de dificuldades estruturais, com as quais temos de contar, tais como:

- limitações na identificação, por parte da coordenação do Projeto, e na formulação das propostas das unidades de ensino que respondam aos objetivos do Projeto;
- demora na aprovação dos recursos, cuja decisão, referente a atividade por atividade, está centralizada na OEA (Washington) e, sobretudo, na aplicação dos mesmos, principalmente, no nível da Secretaria de Educação, responsável pela coordenação da execução. Em alguns casos, as secretarias de Educação não vêm dando ao Projeto o tratamento necessário, revelando pouco interesse e pouca assistência às escolas. A execução de algumas atividades tem exigido da coordenação do Projeto constantes cobranças. Por outro lado, o processo de aplicação de recursos é demorado e trabalhoso, com liberação centralizada no Escritório da OEA, em Brasília. Acrescenta-se a essas dificuldades o fato de o Escritório da OEA em Brasília não exercer o acompanhamento técnico do Projeto, competência do Departamento de Assuntos Educativos, ficando apenas com a contabilidade do mesmo.
- descontinuidade administrativa e oscilações freqüentes do interesse pela condução do Projeto, nos diferentes níveis de administração (OEA, MEC, secretarias, escolas).

25. Tais dificuldades refletem-se nos resultados alcançados pelas escolas, em termos do número de alunos atendidos e aproveitamento ótimo dos equipamentos adquiridos, da prática pedagógica desenvolvida e do retorno social dos investimentos. Nesse sentido, pode-se acrescentar, ainda, outras dificuldades:

- limitações técnico-administrativas, na implementação de uma proposta educativa inovadora;
- limitações na cooperação técnica prestada às escolas, em função da escassez de recursos humanos preparados, na perspectiva de educação e trabalho, nos diversos níveis de administração do Projeto e da ausência de um plano sistematizado de cooperação.

VII - PERSPECTIVAS (1986-1987)

26. Com vistas a obter saltos qualitativos e quantitativos na implementação do Projeto Especial no segundo semestre de 1986 e em 1987, a Secretaria-Geral/Secretaria de Assuntos Internacionais propôs ao Departamento de Assuntos Educativos da OEA trazer, para participar dessa Reunião de Coordenação, os responsáveis pela execução do Projeto no Brasil, junto às secretarias de Educação e às escolas. Além de possibilitar o intercâmbio de informações e experiências e de aprofundar aspectos teórico-práticos relativos à introdução de atividades produtivas no currículo da educação básica, essa reunião tem por objetivo buscar a superação das dificuldades apontadas e a dinamização do Projeto Especial.

27. Os trabalhos de grupo a serem realizados sobre aspectos programáticos e operacionais do Projeto Especial deverão indicar, a partir das necessidades de cada escola, município ou estado, as linhas prioritárias de ação nos níveis escolar, municipal ou estadual e nacional, no sentido de consolidar as experiências implantadas, de agilizar a implantação das experiências programadas, bem como de programar novas experiências.

28. No âmbito multinacional, que sejam igualmente identificados os interesses e as possibilidades de cooperação entre os países desenvolvidos, bem como definidas as atividades, com vistas ao enriquecimento das experiências nacionais.

29. Dentro do princípio de co-participação na definição e no financiamento das ativi-

dades, convém sejam novamente destacadas da parte brasileira, em princípio, as seguintes modalidades de oferta/demanda de cooperação técnica:

- estágios de dirigentes e-professores em núcleos de produção junto a unidades de ensino dos diferentes países;
- realização de seminários multinacionais sobre aspectos teórico-práticos relativos à introdução de atividades produtivas nos currículos;
- realização de pesquisas conjuntas sobre a questão da educação, do trabalho e da publicação e divulgação dos resultados entre os países;
- visitas dos responsáveis pelo Projeto Especial, nos diferentes níveis, para conhecimento das experiências dos diferentes países.

30. Finalmente, para complementar este relatório e apresentar as características e resultados específicos alcançados por algumas experiências apoiadas pelo Projeto Especial, passo a palavra aos responsáveis pela execução das mesmas, no Estado de Pernambuco, Profa. Marilene de Carvalho Ferraz, Diretora de Serviços Educacionais, da Secretaria de Educação de Pernambuco, na cidade do Recife; Prof. João Francisco de Souza, Diretor-Presidente da Fundação Guararapes; de Ceilândia, Profa. Maria Ricardina Sobrinho de Almeida, Assessora da Fundação Educacional do Distrito Federal; e de Maceió, Prof. Tito Cavalcante de Alencar, Diretor da Escola Integrada Rosalvo Lobo.

ANEXO I - Atividades produtivas efetivamente implementadas em fase de implantação, segundo o município, a unidade de ensino, as áreas de produção, o ano de implantação e o número de alunos atendidos em 1985.

UNIDADES DE ENSINO MUNICÍPIO	ÁREAS DE PRODUÇÃO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	ALUNOS ATENDIDOS/ 1985
I - RECIFE (PE)			
A-ATIVIDADES PRODUTIVAS IMPLEMENTADAS			
1 - Escola de 1º GRAU Vasco da Gama - Fundação Guararapes	<ul style="list-style-type: none"> • Marcenaria • Serralharia • Corte e Costura 	1984 1984 1984	90 90 32
2 - Escola de 1º Grau Maria do Sampaio Lucena - Fundação Guararapes	<ul style="list-style-type: none"> • Marcenaria • Corte e Costura • Práticas Nutricionais • Práticas Artesanais 	1985 1985 1985 1985	30 30 30 30
B-ATIVIDADES PRODUTIVAS EM IMPLANTAÇÃO			
1 - Escola de 1º Grau Álvaro Lins	<ul style="list-style-type: none"> • Marcenaria • Serralharia • Nutrição • Vestuário • Práticas Comerciais • Artes Gráficas 	1986 1986 1986 1986 1986 1986	- - - - - -
2 - Escola de 1º GRAU Francisco de Paula Correia de Araújo	<ul style="list-style-type: none"> • Tapeçaria 	1986	—
II - NATAL (RN)			
A-ATIVIDADES PRODUTIVAS IMPLEMENTADAS			
1 - Escola Municipal João XXIII	<ul style="list-style-type: none"> • Marcenaria • Arte Culinária 	1985 1985	100 75
B-ATIVIDADES PRODUTIVAS EM IMPLANTAÇÃO			
1 - Escola Municipal José Sotero	<ul style="list-style-type: none"> • Marcenaria 	1986	-
2 - Escola Municipal Iapissara Aguiar	<ul style="list-style-type: none"> • Artes Gráficas 	1986	-

MUNICÍPIO	UNIDADES DE ENSINO	ÁREAS DE PRODUÇÃO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	ALUNOS ATENDIDOS/ 1985
III - MACEIÓ (AL)	A-ATIVIDADES PRODUTIVAS IMPLEMENTADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Horticultura • Cunicultura • Artesanato pêlo de coelho 	1985	380
			1985	
			1985	
IV-SALVADOR (BA)	A-ATIVIDADES PRODUTIVAS EM IMPLANTAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Marcenaria • Serralharia • Corte e Costura • Alimentos • Materiais de Construção 	1985	-
			1985	
			1985	
			1985	
			1985	
V-CEILÂNDIA(DF)	A-ATIVIDADES PRODUTIVAS IMPLEMENTADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Serralharia • Marcenaria • Corte e Costura • Processamento de Dados 	1984	-
			1984	
			1984	
			1984	
VI - SERRA TALHADA (PE)	A-ATIVIDADES PRODUTIVAS IMPLEMENTADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Marcenaria • Serralharia • Mecânica • Práticas Comerciais • Práticas para o Lar 	1985	60
			1985	160
			1985	80
			1985	60
			1985	444
			1985	60
VII - FLORESTA (PE)	A-ATIVIDADES PRODUTIVAS IMPLEMENTADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Artesanato com Pedras 	1985	200

UNIDADES DE ENSINO MUNICÍPIO	ÁREAS DE PRODUÇÃO	ANO DE IMPLANTAÇÃO	ALUNOS ATENDIDOS/ 1985
<p>VIII -CARUARU (PE)</p> <p>A-ATIVIDADES EM IM- PLANTAÇÃO</p> <p>1 - Escola Prof. Valfre- do Pereira de Lisboa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artes Gráficas • Marcenaria • Eletricidade • Artesanato - couro • Serralharia • Mecânica • Práticas Co- merciais 	<p>1986</p> <p>1986</p> <p>1986</p> <p>1986</p> <p>1986</p> <p>1986</p> <p>1986</p>	
<p>IX- PAULISTA (PE)</p> <p>A-ATIVIDADES EM IM- PLANTAÇÃO</p> <p>1 - Escola Polivalente Pe. Osmar Novais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de Co- dornas • Criação de Ca- prinos 	<p>1986</p> <p>1986</p>	
<p>X-COLINAS (MA)</p> <p>A-ATIVIDADES EM IM- PLANTAÇÃO</p> <p>1 - Escola de 1º GRAU Hay- dée Chaves</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artesanato • Horticultura • Criação de ca- prinos • Criação de Aves 	<p>1986</p> <p>1986</p> <p>1986</p> <p>1986</p>	

EXPOSIÇÕES COMPLEMENTARES AO RELATÓRIO DO PROJETO ESPECIAL NO BRASIL ESCOLAS-PRODUÇÃO EM PERNAMBUCO

Professora Marilene de Carvalho Ferraz

Antes de descrever os projetos especificamente, gostaria de explicitar alguns princípios que definem a política da Secretaria de Educação com referência à educação e ao trabalho e, por conseguinte, que servem de base não apenas para as chamadas escolas-produção, mas para todas as escolas da rede estadual.

Em primeiro lugar, vale dizer que a educação-produção toma por base a função social da escola na formação do cidadão, que é a de transmissão do saber elaborado. Considerando que como ser social o homem se completa no mundo de trabalho, criando, produzindo, transformando a natureza, a escola não pode isolar esta dimensão humana no seu conteúdo.

Ao chegar à escola, o aluno traz alguma referência acerca do mundo de trabalho. Seu saber é contudo fragmentado, difuso. O papel da escola é justo o de elaborar este conhecimento, retornando-o para o aluno de forma sistematizada. Neste sentido, dois aspectos básicos deveriam permear o ensino.

- o conhecimento e a interpretação das relações do trabalho, buscando a idéia de totalidade;
- a vivência de formas organizadas de trabalho coletivo, como forma a ser conquistada pela sociedade.

Neste contexto é que se chegaria a desenvolver as habilidades propriamente ditas.

Assim, todas as áreas do currículo têm responsabilidade com relação a formular para o aluno os conceitos e proporcionar-lhe oportunidade de vivenciar práticas em que o processo produtivo, as relações sociais de produção, o conhecimento teórico e o conhecimento político fiquem claros para eles.

Desse modo, caberia à escola, no conjunto de suas áreas de ensino:

- a) superar a fragmentação do conhecimento do aluno quanto ao mundo do trabalho;
- b) superar a desvinculação entre o pensar e o fazer;
- c) vivenciar na prática pedagógica uma prática democrática de trabalho coletivo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Distinguem-se 3 redes de ensino no sistema escolar de Pernambuco: a estadual, a municipal e a particular. Aqui, falo especificamente das escolas da rede estadual.

De 1971 a 1981 era compulsória a oferta de formação especial (iniciação profissional no 1º GRAU) nas escolas brasileiras. Não deu certo. Com a Lei n- 7.044/82, acabou-se a obrigatoriedade, ficando, porém, a idéia de manter a Preparação para o Trabalho no currículo escolar.

No Estado, as escolas foram convidadas a redefinir seus currículos, através de um processo de discussão no interior das escolas, decidindo-se como ficaria a questão em cada uma delas, segundo suas condições concretas (professores, equipamentos, recursos locais, estímulos comunitários, aspirações dos alunos).

Com isto, a Secretaria assumiu o compromisso de fortalecer aqueles que optassem por um aprofundamento maior na área de educação e trabalho.

Assim surgiram escolas com potencial para desenvolvimento de núcleos de produção.

Uma outra vertente que originou escolas-produção foi a área de educação artística. Há 10 anos a Secretaria desenvolve experiências do Prodiarte. O Prodiarte gera núcleos de artesanato e escolas de dança. A princípio, a idéia era precipuamente de desenvolvimento da criatividade artística. A partir de 1983, iniciou-se um processo de avaliação e redirecionamento dos núcleos de artesanato, sem isolar a questão da criatividade, mas também, retomando-a, começou-se a enfocar igualmente a questão do produto no mercado. Ao longo do tempo, as atividades artístico-culturais têm sido esquecidas quando se trata de preparação para o trabalho. A educação artística pode ser pensada também sob o ponto de vista econômico na produção de bens culturais.

A partir de propostas metodológicas diferentes, foram elaborados 3 projetos de objetivos semelhantes: o Pedrarte, a Criatividade em Tapeçaria, a Renda Renascença.

Desta forma, as experiências de escola-produção na rede estadual partiram do fortalecimento de experiências surgidas nas próprias escolas, originárias seja da área de formação especial, com as práticas, seja de propostas de educação artística com o Prodiarte. Isto explica a diversidade dos projetos.

Na escolha das localidades, tem-se procurado conciliar as necessidades de atendimento de caráter emergencial das populações carentes da área metropolitana, com metas de interiorização para populações igualmente carentes. Começamos pelo semi-árido.

Assim fica claro que consideramos como critério para escolha das escolas, quando ela própria chegar a apresentar potencialidade de criar e desenvolver núcleo capaz de fazer o aluno vivenciar todo o processo produtivo (pensar, fazer, vender), com o envolvimento não só das práticas, mas também das disciplinas de educação geral.

Que o trabalho se efetive a partir de situações concretas vividas pelo aluno e que se volte para que ele se perceba na organização do trabalho, conheça criticamente as relações que aí se estabelecem e tenha uma atuação que busque melhorar suas condições de vida e da sociedade.

PROJETOS APROVADOS

<p>ESCOLA COR- NÉLIO SOARES Serra Talhada Diretor: Laércio Alves Pulça 1.970 alunos</p>	<p>Práticas Industriais Metal (Serralharia) Madeira (Marcenaria) Práticas Integradas do Lar: Vestuário (enxovais) Práticas Comerciais</p>	<p>US\$ 12,000.00</p>	
<p>2. ESCOLA CAP. NESTOR VAL- GUEIRO CAR- VALHO Floresta Diretora: Tere- sinha Novaes/ Sizenando Val- gueiro</p>	<p>Artesanato de pe- dra - Pedrarte</p>	<p>US\$ 7,000.00</p>	<p>áreas (científica, criatividade artísti- ca, prática artesa- nal, comercializa- ção)</p>
<p>3. ESCOLA PRO- FESSOR VAL- FREDO PEREI- RA DE LISBOA Caruaru Diretora: Elie- te Florêncio da Silva/Prof. Luís França 1.988 alunos</p>	<p>Práticas Industriais Madeira Metal Gráfica (eletricidade, cerâ- mica, vestuário, couro)</p>	<p>US\$ 8,500.00</p>	<p>- começou com pesquisa de mer- cado - chega até a mi- cro-empresários</p>
<p>4. ESCOLA ÁLVA- RO LINS Recife (Nova Descoberta) Diretora: Gildete Pontes 2.272 alunos</p>	<p>Práticas Industriais Metal Madeira Vestuário Gráfica Práticas Integradas do Lar Alimentação Vestuário</p>	<p>US\$ 5,000.00</p>	
<p>5. ESCOLA POLI- VALENTE PA- DRE OSMAR NOVAES Paulista, (Paratibe- -Cohab) Diretora: Maria Darcy de Li- ma/Professor Jairo 1.200 alunos</p>	<p>Criação: Avicultura - Codornas (carne e ovos) Caprinocultura em regime de confina- mento (carne e queijo)</p>	<p>US\$ 4,000.00</p>	

ESCOLA FRAN-
CISCO DE PAU-
LA CORRÊA DE
ARAÚJO
Camarajibe
Diretor: Wilson
Ubiracy Vilela
2.055 alunos

Criatividade em
Tapeçaria

US\$ 11,500.00

4 fases
(criatividade, identi-
ficação cultural, ini-
ciação das habilida-
des artesanais, pro-
dução)

PROJETOS SUBMETIDOS À APROVAÇÃO

7. ESCOLA SA-
GRADO CORA-
ÇÃO DE JESUS
Olinda

Tecnologia de pes-
ca:

- Confecção e re-
paro de instru-
mentos de cap-
tura
- Conservação e en-
latamento de pes-
cado
- Associativismo
- Biologia, tecnolo-
gia e legislação
(desde 1984)

DOM MALAN -
Petrolina
ESCOLA ALFRE-
DO FREYRE -
Recife
ESCOLA FREI
CANECA - Reci-
fe
ESCOLA OTHON
PARAÍSO - Reci-
fe

Práticas Industriais:
Serigrafia

permite a instala-
ção de microuni-
dades caseiras
terminalidade
produtiva livre e
autônoma

PROJETO A SER ENCAMINHADO

RENASCENÇA - 9 escolas - 17 municípios
DERE de Arcoverde e Afogados da Ingazeira
Catálogo de Pontos
Processo Idêntico: Pesquisa
Desenvolvimento da Criatividade

Contribuição ao debate sobre Fundamentos da Escola-Produção

Professor João Francisco de Souza

1. Primeiro, quero pedir desculpas aos companheiros de outros estados do Brasil e dos países aqui presentes, porque não vão poder ver funcionando uma das chamadas escola-produção da rede municipal de educação escolar do Recife. A mais antiga, iniciada em 1983, a Escola de 1º GRAU Vasco da Gama, está em reforma do prédio e da sua concepção-organização. As desculpas também se relacionam com o fato de não encontrarem, na sala de exposição, produtos das escolas. Os seus produtos são feitos por encomendas e entregues imediatamente ao cliente. Além de serem de consumo imediato ou de grande porte. Estas desculpas se dirigem de modo especial a Marília Miranda, Coordenadora Adjunta do Projeto Especial no Brasil, e ao Ministro Mário Augusto Santos, Secretário de Assuntos Internacionais do MEC.

2. Segundo, quero informar a todos, especialmente aos representantes da OEA, que o fato de a obra, que conta com recursos da OEA, liberados desde novembro do ano passado, da ordem de US\$ 27,000 (vinte e sete mil dólares), não estar concluída não se deve ao desinteresse nem à incompetência da Fundação Guararapes. Mas, sim, porque tendo sido substituída a sua direção, em janeiro próximo passado, quando o governo municipal, eleito pelo povo recifense, toma posse com outra filosofia e, portanto, com um projeto político que não o do arbítrio e do autoritarismo que infestou e, infelizmente, ainda infesta este país, enfrentou e ainda enfrenta tremendos problemas na Fundação Guararapes. Questões mais urgentes, por sua gravidade, nos ocuparam de imediato e nos observaram. Além do que, e sobretudo por isto, não nos interessa simplesmente afirmar que temos escola-produção que tudo mudou, quando continua tudo igual. Mudança só de substância.

3. Efetivamente o que encontramos, na rede municipal de educação escolar do Recife como escola-produção, são duas escolas de ensino regular de 1º grau com oficinas ao lado, absorvendo reduzido contingente de seu alunado. Não podemos, diante do princípio educativo que norteia nossa ação, como expressão do projeto político democrático popular do Prefeito Jarbas Vasconcelos, que conquistou a autonomia do Município do Recife, manter em funcionamento as escolas-produção como vinham. Até porque não queremos vilipendiar os recursos, que são recursos dos trabalhadores repassados pela OEA.

4. Em relação aos alunos e aos profissionais envolvidos diretamente na produção das Escolas de 1º GRAU Vasco da Gama e Maria de Sampaio Lucena, da rede municipal de educação escolar do Recife, só temos de testemunhar o empenho, a dedicação e a competência. Há um audiovisual que demonstra esta afirmação. É bom que nós o vejamos. E na visita que faremos segunda-feira à Maria de Sampaio Lucena poderemos comprová-la.

5. Agradecemos o interesse e o apoio da Coordenadora Adjunta, Marília Miranda, que logo no início de nossa gestão nos visitou. Pudemos, naquela ocasião, sentir o seu interesse, a seriedade e a competência com que conduz o Projeto Especial no Brasil. Além do mais, conferimos com ela a compreensão que temos das relações trabalho produtivo/educação escolar.

Pareceu-nos, então, poder caminhar juntos. Mas não se trata, efetivamente, apenas de haver semelhanças entre a filosofia da Coordenação Nacional do Projeto e da nova direção da Prefeitura da cidade do Recife. É necessário que esta concepção embase uma estrutura e uma prática orgânicas que a expressem na rede de educação escolar do município.

6. Criamos, então um Grupo Educação x Trabalho, para não apenas rever as chamadas escolas-produção, mas toda a questão do trabalho produtivo na organização do currículo se-

gundo o princípio educativo (que logo explicitarei) do novo governo municipal. Além do que autorizamos à Coordenadoria de Serviços de Engenharia a elaboração da planilha de custos e, há três meses, a licitação para a compra dos materiais. Percalços da nossa bendita burocracia! Apenas há três semanas se iniciaram as obras em meio às fortes chuvas que têm castigado a cidade do Recife neste ano.

Esperando ter esclarecido a questão, mesmo que não justificado, até porque não se justifica, vamos aos problemas substantivos.

7. A rede municipal de educação escolar do Recife conta com duas escolas-produção. Queremos, se a OEA ainda confiar em nós, ampliar para cinco no próximo ano. O total de alunos das Escolas de 1º Grau Vasco da Gama e Maria de Sampaio Lucena é 3.200, dos quais apenas 180 estão vinculados às atividades produtivas. Tendo os outros as "famigeradas" aulas de prática, que de práticas não têm nada e, no que pese o esforço titânico dos professores, têm muito pouco de aulas. Pois nossas escolas carecem de quaisquer condições que permitem tais veleidades. As atividades produtivas oferecidas são serralharia, marcenaria, corte e costura, arte culinária e estética pessoal.

8. O princípio educativo da nova administração pode ser resumido no seguinte:

trabalhar com as diversas camadas da classe expropriada na educação escolar e extra-escolar, debater com elas seus problemas (os problemas nacionais) à luz de seus interesses imediatos/históricos, de seu saber e dos conhecimentos científicos disponíveis, buscando, através de suas diferentes organizações, meios e recursos para resolvê-los na perspectiva da hegemonia popular.

Neste processo, novos conhecimentos capazes de superar a dicotomia saber popular x conhecimento científico deverão ser produzidos e sistematizados, para se constituírem em instrumentos de humanização do homem.

9. A ênfase desta pedagogia é a produção de um novo conhecimento ou de uma nova cultura popular. Isto significa que só é possível realizar-se a partir do mundo das camadas da classe popular, da compreensão de seus clamores, de suas esperanças, de suas reivindicações, de seus projetos na perspectiva de sua hegemonia.

Neste sentido, a educação tem como destinatários prioritários as camadas da classe trabalhadora, constituindo-se em um instrumento de sua emancipação, vinculada à compreensão e integração dos trabalhadores no processo produtivo e ideológico da sociedade capitalista, como seus negadores e construtores de um outro modo de vida.

A exigência fundamental que emerge deste princípio educativo é a universalização da educação escolar para as crianças das camadas da classe popular e também para os adultos que o atual sistema produtivo tem impedido de dominar os mecanismos da leitura, da escrita e do cálculo, incluindo-se aí as atividades de profissionalização de jovens e adultos, como instrumento de qualificação e integração do trabalhador no processo produtivo, como negador da produção capitalista e construtor de outro sistema produtivo.

10. Este princípio, parece-nos, exige outras justificativas para as relações entre trabalho produtivo e educação escolar. As justificativas centradas nas carências sócio-econômicas das camadas da classe trabalhadora parecem não poder continuar embasar a introdução do trabalho produtivo na escola regular. Ela não pode ser a medida compensatória para resolver o problema da reprovação e da evasão da escola pública, porque vai gerar alguma renda para algumas crianças. Ela tem de ser a expressão do princípio educativo acima, aludido em busca da dimensão humana do trabalho, já que ele, hoje, configura a desagregação da classe trabalhadora, do trabalhador como ser humano. Isto requer, como concretização de outra dimensão da existência humana e atualização do princípio educativo assumido, um amplo processo de transformação social. Transformação social que deve garantir a construção/consolidação de outras relações sociais (econômicas e ideológicas).

11. A formulação dos fundamentos da escola-produção parece ter de caminhar na linha de vincular experiências de governo em democratização com o movimento popular para se avançar na constituição de uma escola que, cumprindo seus objetivos, contribua para a transformação da estrutura econômica no sentido da emancipação da classe trabalhadora.

12. As camadas da classe trabalhadora se educam ao procurar equacionar seus problemas, ao buscar os meios de resolvê-los e tentar construir sua hegemonia. Este princípio, se correto, exige um amplo trabalho educativo-cultural que, tendo como objeto a necessidade de mudança das suas condições de trabalho e de vida, no interior de um estado que ainda não mudou seu conteúdo social, tenha como objetivo a cidadania popular. Esta indica o processo de constituição e de consolidação da hegemonia popular à medida que coloca a questão da direção dos trabalhadores e da imposição da vontade da maioria.

13. Este amplo trabalho educativo-cultural contribuirá para emersão de uma nova cultura. Esta nova cultura resultará do confronto entre intelectuais, artistas, lideranças populares e as próprias camadas da classe popular frente às exigências de um novo momento histórico.

É, pois, do estudo e da busca de soluções dos problemas da classe trabalhadora (os verdadeiros problemas nacionais) que deve emergir o conhecimento necessário para respaldar o processo de transformação social de nosso país. Este conhecimento deve se expressar através de novas formas de organização política dos trabalhadores, das artes, de textos políticos, de educação, etc. Produtos que, por sua vez, se constituem em instrumentos que podem permitir a construção e consolidação de novas relações sociais numa nova organização do poder.

EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO CEILÂNDIA-DF

Maria Ricardina Sobrinho de Almeida

A- IDENTIFICAÇÃO

1. LOCALIZAÇÃO

Ceilândia - cidade-satélite do Distrito Federal.

2. CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE

Ceilândia, uma cidade que surgiu em decorrência do movimento de erradicação das invasões do DF, caracteriza-se como uma comunidade de população carente, com elevada taxa de subemprego, desemprego e alto nível de marginalidade. A população da cidade é de aproximadamente 450 mil habitantes.

3. OBJETIVOS

Até o ano de 1985, o objetivo do Projeto foi o de oferecer cursos de iniciação para o trabalho, visando à preparação para o mercado formal e informal. Neste ano, elaborou-se o plano escolar, com a participação dos professores, e o objetivo anteriormente mencionado foi modificado para:

- favorecer, através da educação para o trabalho (desenvolvido em cursos profissionalizantes e de qualificação para o trabalho), a preparação do aluno para o exercício da cidadania e para melhoria das suas condições sócio-econômico-culturais.

4. CLIENTELA

São atendidos nos cursos do CET alunos de 5ª a 8ª série, alunos do 2º grau regular e supletivo de escolas públicas de Ceilândia e a comunidade em geral. Em 1985, matricularam-se no Centro 1.104 alunos.

5. CORPO DOCENTE

Professores de 1º e 2º graus e de nível superior, num total de 21 professores, assim distribuídos: 5 com 1º GRAU, 7 com 2º grau e 9 com curso superior.

6. CURSOS

A escola oferece cursos nas áreas de marcenaria, serralharia, cabeleireiro, lancheiro, eletrotécnica, regulagem de motores, corte e costura, datilografia (com a parte de redação oficial) e processamento de dados, implantado neste ano. Estes cursos estão distribuídos em 20 turmas, no diurno, e em 7 turmas, no turno noturno. Desenvolvem-se em duas fases: a primeira, de Iniciação para o Trabalho, com duração de 360 horas, e a segunda, denominada Estágio de Produção, com duração de 720 horas.

Além dos cursos de Iniciação para o Trabalho, em todas as áreas, funcionam os Núcleos de Produção nas áreas de serralharia, marcenaria e corte e costura, com atendimento a 96 alunos. Para o 2º semestre de 1986 está previsto o início do Núcleo de Produção em Linguagem *Basic* - área de processamento de dados.

B - DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO DOS CURSOS

1. MATRÍCULA

A partir da divulgação dos cursos de Iniciação para o Trabalho nas escolas e na comunidade, os candidatos realizam a pré-inscrição na Secretaria do CET. Nesta ocasião, recebem o manual de informações da estrutura e funcionamento da escola e marcam a data da primeira reunião, momento em que será confirmada a inscrição no curso de seu interesse.

2. DESENVOLVIMENTO

Na data prevista, usando-se a dinâmica de estudo em grupo, os candidatos tomam conhecimento dos objetivos e condições dos cursos de Iniciação para o Trabalho, das normas administrativas do CET, dos pré-requisitos para fazer o curso e, finalmente, buscam compatibilizar suas expectativas com relação ao curso e às possibilidades de atendimento por parte da escola.

Após tomar conhecimento e realizar debates sobre a profissão abordada no curso em termos históricos, sua relação com o contexto social e econômico e o respectivo mercado de trabalho, o aluno passa ao conhecimento da oficina de trabalho, principalmente no que se refere a acidentes e relações humanas no trabalho. Concluída esta fase, inicia-se o desenvolvimento dos conteúdos, sendo cada unidade teórica acompanhada da prática correspondente, através de tarefas que conduzem o aluno à produção de bens de consumo ou serviços, sob a orientação e supervisão do professor/instrutor. (O produto desta fase tem uma qualidade muito aquém daquela desejada.)

Na 2- fase, Núcleos de Produção, num período inicial de aproximadamente 100 horas, o aluno conhece o equipamento específico para a área de produção em larga escala: máquinas de grande porte. Em seguida, inicia, sob a orientação do professor/instrutor, todas as tarefas produtivas. Nesta fase, o aluno já executa o croqui do trabalho a ser produzido, faz levantamento do material e seu respectivo custo, calcula o tempo gasto e o valor da mão-de-obra.

Finalmente, com o conteúdo das aulas complementares: organização para o trabalho, desenho etc, ele vivência, junto com a prática das oficinas nos Núcleos de Produção, as etapas do processo produtivo e os elementos que ele deve considerar na comercialização do produto.

Neste sentido, a prática desenvolve-se dentro dos limites e das condições do CET como escola (e não como empresa), não impedindo, no entanto, que formas de estrutura e funcionamento de outras empresas, inclusive privadas, também sejam apresentadas. Esta iniciativa favorece a preparação para o desempenho empresarial, fornecendo as bases para a formação de microempresas.

C - DIFICULDADES ENCONTRADAS

Na execução do Projeto têm sido encontradas as seguintes dificuldades:

1. inexistência ou alocação precária de recursos para a compra de material de consumo;
2. falta de treinamento para os professores nas áreas pedagógica e profissionalizante;
3. baixos níveis de diversificação do material produzido nas aulas práticas, em face de a produção estar condicionada às encomendas feitas pela comunidade, comprometendo sobremaneira a qualificação profissional do aluno;

4. deficiência na integração escola-comunidade e, em conseqüência, a não-participação no planejamento das atividades escolares;
5. deficiência na integração do CET com as escolas de 1º e 2º graus regular e supletivo.

Alto índice de evasão em determinados cursos de iniciação, devido a fatores que vão desde problemas na formação do professor, que interferem na qualidade da aula, até a opção, por parte dos alunos, pelos cursos de ensino regular, quando ocorre choque de horários entre estes e os cursos do CET. Nesta situação, se estes cursos possuem Núcleo de Produção como marcenaria, serralharia, as atividades desta etapa ficam prejudicadas.

CONCLUSÃO

Para sanar as dificuldades que têm surgido na execução do Projeto Escola-Produção de Ceilândia - DF, é importante que se retome a questão do trabalho. E o que se observa, atualmente, em nossa sociedade, é a fragmentação do processo produtivo, que acaba conferindo a poucos a tarefa de pensar e planejar e, à grande maioria, de apenas executar. Uma execução muito menos ligada à capacidade intelectual do indivíduo e muito mais condicionada à tecnologia empregada no processo. Desta situação resulta o monopólio dos meios de produção por parte da empresa e, em contrapartida, a alienação dos trabalhadores em relação ao seu trabalho. Ora, se o trabalho é condição para que o indivíduo transforme o meio no qual se encontra e, transformando-o, possam assegurar-se melhores condições de vida, a tarefa mais urgente da educação relacionada a essa questão é resgatar, na sua prática, a totalidade do trabalho enquanto processo; é criar condições para que o aluno recupere através do ato educativo a consciência, a visão crítica do mundo do trabalho.

Por outro lado, se a escola deve considerar, na preparação do profissional, o perfil exigido pelas empresas, não deve, no entanto, estruturar-se exclusivamente em função dessas exigências, uma vez que o seu caráter educativo possui componentes que superam as preocupações do mundo empresarial. Assim, ela deve considerar sobretudo o aspecto pedagógico na formação para o trabalho.

Concluindo, propõem-se as seguintes ações para vencer as dificuldades anteriormente mencionadas:

1. Treinamento do corpo docente, no sentido de instrumentalizá-lo para o "como fazer", para os métodos de ensino-aprendizagem na escola-produção.
2. Criação de grupos mais permanentes de trabalho, distintos daqueles do Estágio de Produção que, do ponto de vista da produção, não estejam submetidos à demanda das empresas e do mercado. A prática desenvolvida num período de tempo maior constitui-se num espaço de preservação e atualização dos objetivos de escola-produção, bem como permite o aparecimento de grupos, como associações e grêmios, iniciativas tão necessárias ao exercício da participação e da organização das comunidades carentes.
3. Integração entre o CET e as escolas de ensino regular de Ceilândia.
4. Constituição da escola como espaço de recuperação dos valores culturais da comunidade e de sua identidade.

ESCOLA INTEGRADA ROSALVO LOBO - MACEIÓ - ALAGOAS

*Professor Tito Cavalcanti de Alencar
Professor Edenilson da Costa Rego*

A Escola Integrada Rosalvo Lobo, localizada em área periférica do bairro de Jatiúca, surgiu devido à existência de uma demanda bastante significativa na localidade, demanda essa constituída, na sua maioria, por alunos cujas famílias apresentavam baixo índice sócio-econômico.

Pelo tipo de clientela a que se destinava, não poderia a referida escola direcionar-se a um tipo de atendimento voltado, apenas, para a formação geral, ou seja, sem uma atividade produtiva que contribuísse para um melhor entrosamento entre o estabelecimento de ensino e a comunidade, para a redução dos índices de evasão e, até mesmo, para a semiprofissionalização do educando.

Após cauteloso estudo de viabilidade e ultrapassagem de alguns obstáculos que comumente incidem sobre o sistema educacional, implantou-se, em 1979, uma experiência - criação de coelhos -, iniciando-se com um reprodutor e duas matrizes, adquiridos em granja pertencente à Secretaria de Agricultura do Estado de Alagoas,

Tal empreendimento, considerado altamente benéfico, motivou a aquisição de mais alguns reprodutores, proporcionando, assim, um rápido crescimento do plantel, o que resultou na idéia de um projeto dentro dos padrões técnicos que a área de cunicultura requer.

Na ocasião, já vinha sendo desenvolvida uma atividade voltada para técnicas agrícolas - plantação de hortaliças -, visando ao enriquecimento da merenda dos alunos. No entanto, a unidade escolar defrontava-se com alguns obstáculos, no caso, a escassez de adubos orgânicos para o incremento dessa realização. Esse problema foi rapidamente superado, graças ao desenvolvimento do projeto de criação de coelhos, por oferecer uma fonte permanente de fertilizante, permitindo uma nova forma de adubação, que proporcionou aumento considerável na produção de hortaliças, contribuindo, ao mesmo tempo, para a subsistência dos próprios coelhos e fortalecimento da merenda escolar.

Vale ressaltar que a iniciativa do referido estabelecimento de ensino, no tocante ao incentivo à cunicultura, proporcionou a inclusão da carne de coelho, rica em proteínas e sais minerais, no cardápio alimentar da escola, destacando-se como um dos aspectos positivos tanto em nível pedagógico como social.

O trabalho até então realizado oportunizou aos técnicos diretamente envolvidos participarem, em Recife, de um seminário promovido pelo Projeto Especial de Educação-Produção - MEC/OEA, no qual estiveram presentes especialistas do Ministério da Educação, além de representações de outras unidades federadas.

Em face dos resultados alcançados com a experiência adotada pela Escola Rosalvo Lobo, o citado evento veio motivar cada vez mais não só a Secretaria de Educação como também o Ministério da Educação a oferecerem subsídios técnicos e financeiros, objetivando proporcionar infra-estrutura adequada ao funcionamento de núcleos de produção nas áreas de cunicultura, hor-

ticultura e plantas ornamentais, de forma a possibilitar, ao lado da formação do aluno na condição do processo produtivo, a melhoria da renda familiar.

Com os recursos alocados no Projeto, foram executadas as seguintes ações:

- construção de um galpão e reforma de um outro já existente, destinados à criação de coelhos, com capacidade total para 750 cabeças;
- construção de ambientes para funcionamento de abatedouro, curtimento de pele, congelamento de carne, farmácia e administração;
- perfuração de um poço artesiano para atendimento ao Projeto, à escola e, em caso de emergência, à comunidade;
- aquisição de uma bomba hidráulica;
- compra de 150 gaiolas de arame galvanizado;
- aquisição de parte do material permanente e de manutenção indispensáveis à implementação do Projeto.

Outro aspecto a ser considerado é o aproveitamento da pele de coelho. Cumprindo uma das ações do Projeto, oportunizou-se a um técnico da unidade escolar participar de um curso sobre curtimento de pele, na cidade de Estância Velha - RS, o que resultou no surgimento, dentro do currículo de formação especial, de mais uma atividade, na qual os alunos são os envolvidos em todo o processo de beneficiamento e aprendem a confeccionar, em nível artesanal, bolsas, tapetes, almofadas e chaveiros.

É necessário frisar que o currículo ora experimentado pela Escola Rosalvo Lobo tem contribuído para a formação integral do aluno, uma vez que, ao lado dos conteúdos das disciplinas que compõem a parte geral de obrigatoriedade legal, o mesmo aprende as noções preliminares de cunicultura, além das técnicas de preparação e adubação do solo. Enfim, passa por um processo de desenvolvimento até o alcance dos objetivos finais.

Pretende-se, ainda, visando a dar cumprimento às metas propostas, montar uma infra-estrutura voltada para o consumo/comercialização de coelhos e hortaliças, cujos trabalhos estão em fase preliminar.

O treinamento de recursos humanos, através de cursos, seminários e assessoria técnica, deverá ser gradativamente concretizado, como também estendido a pessoas leigas da comunidade que, além de dotadas de certas habilidades ao tipo de trabalho, vêm demonstrando interesse em participar do processo produtivo.

Dar-se-á apoio, também, à introdução do associativismo na escola como componente educativo básico do desenvolvimento sócio-econômico.

Apesar do esforço empreendido pela administração do estabelecimento de ensino, algumas dificuldades continuam sendo constatadas, tais como:

- falta de sensibilidade da maioria dos educadores quanto à importância dos núcleos de produção na prática educativa;
- escassez de pessoal qualificado para o pleno desenvolvimento do Projeto;
- inexistência de transporte para atender às necessidades específicas, etc.

Atualmente, cerca de 350 alunos de 6ª a 8ª série participam do Projeto. Já se encontram em funcionamento um escritório de contabilidade e um departamento de vendas, que tendem a se aperfeiçoar à medida que houver um maior envolvimento entre aluno, professor e comunidade.

Como ponto alto do Projeto, o aproveitamento do aluno na condição de monitor (remunerado) vem sendo o sustentáculo das ações até então desenvolvidas, em se tratando de produção, comercialização e consumo. A experiência tornou-se de tal modo importante que alguns criadores de coelho, amadores e profissionais, procuram aproveitar esses alunos como orientadores de novos projetos voltados para a iniciativa privada.

CHILE

RELATÓRIO SOBRE O PROJETO EXPERIMENTAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS: EDUCAÇÃO-PRODUÇÃO EM ÁREAS URBANAS DE POPULAÇÃO CARENTE

Professor Júlio Castillo Narvaez

1. Objetivos propostos no início do Projeto

O objetivo central do Projeto é o de planejar e executar um modelo operativo de articulação de recursos humanos, técnico-institucionais e financeiros, com o propósito de elevar as probabilidades de incorporação aos mercados de trabalho produtivo e de aumento de recursos nas áreas urbanas de população carente.

2. Critérios de definição de áreas urbanas marginalizadas como campo de atuação do Projeto

Basicamente, utilizaram-se três critérios para a definição das regiões onde seria desenvolvido o programa:

a) A percentagem de população carente.

Neste sentido, selecionaram-se aquelas regiões com maior peso populacional, isto é, com a máxima concentração de população e, em relação a esta variável, aquelas regiões que apresentaram o mais elevado índice de população carente. A saber, as seguintes regiões:

Região	Pobres	População total	%
V	137.542	1.188.051	11,6
VIII	229.926	1.518.888	15,1
IX	143.884	681.385	21,1
X	143.917	825.666	17,1
R.M.	494.493	4.255.022	11,6

b) A existência de escolas de adultos que atendessem a populações carentes

Este segundo critério utilizou-se com o objetivo de assegurar que as escolas selecionadas atendessem, de fato, a populações carentes, tendo em vista a existência de outras escolas de adultos, cuja população é mais heterogênea.

As escolas selecionadas foram as seguintes:

- Escola D-93 de Santiago, Região Metropolitana
- Escola E-513 de Quillota, V Região
- Escola C.E.A. de Vina del Mar, V Região
- C.E.I.A. de San Carlos, VIM Região
- Liceo B-20 de Temuco, IX Região
- Escola F-54 de Valdivia, X Região

c) Acessibilidade durante o ano e distância em relação a Santiago

Neste sentido, selecionaram-se escolas de regiões relativamente próximas à capital, com o objetivo de permitir uma supervisão permanente às escolas, bem como a assistência dos professores aos cursos de aperfeiçoamento, em Santiago. Este critério se contrapõe ao primeiro, pois as regiões extremas apresentam uma percentagem menor de pobreza) por exemplo, a Região XII tem 6,4% de população carente.

3. Ações realizadas

As diretrizes básicas do Projeto Educação-Produção em Areas Urbanas Marginalizadas surgiram a partir da existência, em nosso país, de um amplo setor populacional em condições de marginalidade sócio-cultural e de pobreza material, bem como em situação bastante desvantajosa no referente à inserção no mercado de trabalho e, por conseguinte, com mínimas possibilidades de gerar recursos.

Planejado como uma estratégia de inversão estatal e capital humano, o Projeto tem como objetivo principal aumentar a probabilidade de estas pessoas incorporarem-se produtivamente ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, a possibilidade de aumentar significativamente a sua renda.

Em sua primeira fase, o Projeto realizou, em 1983, um diagnóstico de educação de adultos no país, detectando sérias deficiências no funcionamento deste sistema, tais como:

- brusco declínio da matrícula e reduzido apoio;
- compreensão e distinção imprecisa da população-alvo;
- alta ineficiência interna do sistema.

Após realizar este diagnóstico, estabeleceu-se um Plano de Operações para 1984, centralizado, principalmente, na avaliação do Centro de Educação de Adultos de Temuco e do Programa de Bolsas de Capacitação Ocupacionais do Sence. Os resultados destas avaliações estão incluídos no relatório final do ano de 1984.

No final de 1984, detectou-se a necessidade de planejar e implantar um programa de renovação, uma experiência que verificasse, em nível experimental, a validade de um enfoque radicalmente diferente do problema, que pudesse ser extrapolado ao cenário geral da educação de adultos estabelecida.

Neste enfoque, indicou-se a necessidade de mudar não apenas os aspectos organizacionais, mas, principalmente, reformular o novo conteúdo formativo e adotar uma metodologia de ensino coerente com as necessidades e limitações psicológicas, culturais, econômicas e ecológicas dos adultos (planos e programas de estudos).

O Projeto orientou-se, igualmente, para a formação dos recursos humanos e obtenção de materiais que possibilitassem sua realização empírica, em nível de orientação, de execução e de supervisão.

No início de 1985, foram dados os primeiros passos para a realização da experiência-piloto, com o apoio legal de um decreto, incorporando seis escolas de diferentes regiões do país ao objetivo traçado e preparando seu corpo docente na metodologia e no conteúdo que inspirou o Projeto.

O Projeto pretende ilustrar, em nível piloto, os resultados de organização e de educação da proposta que o fundamenta. Como toda proposta sujeita à verificação prática, está aberta às necessárias transformações que surgem na constante realimentação com a realidade.

Durante o ano 1985 (1º ano experimental), foram realizadas as seguintes atividades:

- a) Elaboração do corpo legal do Projeto-Piloto.
- b) Reunião de diretores das escolas experimentais.

Um aspecto fundamental para o êxito do programa é o compromisso assumido pelo diretor da escola. Considerando este fato, realizou-se, na última semana de março de 1985, um seminário com os diretores das escolas experimentais, ao qual compareceram, também, os supervisores de educação de adultos das respectivas províncias. Trabalhou-se, durante dois dias consecutivos, na explicação e na análise conjunta do Projeto e do seu programa. Os expositores desta reunião foram os peritos encarregados do planejamento e da elaboração dos textos do Projeto. Realizou-se, também, uma análise sobre as bases conceituais de cada disciplina, enfatizando o aspecto metodológico.

c) Elaboração de material-guia para os docentes e textos de estudo

Durante o ano de 1985, desenvolveu-se o programa experimental no I Nível de Educação Básica (equivalente aos quatro primeiros anos de educação básica regular). As disciplinas correspondentes a este nível são: Linguagem Verbal, Linguagem Numérica e Desenvolvimento de Projetos. Para sua realização, elaboraram-se os textos e os materiais-guia para o professor.

A cada uma destas disciplinas correspondem, neste primeiro nível, três textos e seus respectivos manuais para o docente.

Além da elaboração dos textos e manuais do I nível básico, estão sendo preparados, no momento, os textos do II Nível de Educação Básica, que será utilizado em 1986. Este segundo nível consta de cinco disciplinas: Linguagem Verbal, Linguagem Numérica, Desenvolvimento de Projetos, Meio Ambiente e Meio Social. Cada uma destas disciplinas possui três textos com seus respectivos manuais para o professor. A preparação dos textos do II Nível concluiu-se em fins do mês de janeiro deste ano, possibilitando o envio oportuno destes textos às escolas, e, assim, dar início às atividades deste nível.

Os materiais-guia para docentes e os textos de estudo para os alunos do III Nível de Educação Básica serão elaborados durante o segundo semestre do ano de 1986. As disciplinas são as mesmas que as do Nível II, com a diferença de que no Nível III se utilizam dois textos por cada disciplina, com seus respectivos manuais. A experimentação do Nível III será realizada em 1987.

d) Curso de Aperfeiçoamento para Docentes

Em 1985, realizaram-se três cursos de aperfeiçoamento para os docentes que participam do Projeto. No primeiro, realizado em abril, explicou-se o Projeto completo, realizaram-se seminários e entregaram-se textos da primeira unidade do Nível I para análise.

As exposições ficaram a cargo dos programadores de cada disciplina, os quais participaram na elaboração dos programas, textos e manuais. O aspecto metodológico foi abordado por um especialista em metodologia de educação e pelos próprios programadores, os quais apresentaram uma orientação metodológica geral sobre cada disciplina.

Nos dois cursos de aperfeiçoamento restantes, repetiu-se o mesmo esquema de trabalho, por disciplina, com os docentes e com os supervisores do Projeto, requisitados pela Secretaria Regional Metropolitana de Educação, com dedicação média de 30 horas semanais.

e) Permanente assessoria às escolas experimentais nos aspectos pedagógicos e organizacionais

Esta atividade tem um caráter permanente dentro do Projeto. O grupo de supervisores do Projeto visitou, por pares, as diversas escolas experimentais: as escolas de Temuco e Valdivia, a de San Carlos, as de Quillota e a de Santiago.

Nesta atividade, procurou-se detectar *in loco*, o avanço do Projeto e outorgar a assessoria pedagógica necessária, já requerida pelos docentes das escolas.

Esta assessoria considerou a criação dos seminários técnicos, em cada escola, para discutir os problemas que surgem no desenvolvimento do programa, com a participação dos professores de cada disciplina, do diretor da escola e dos supervisores.

Cabe mencionar que a assessoria direta e pessoal do supervisor ao docente de cada uma das disciplinas foi a mais efetiva.

f) Avaliação da experiência nos aspectos pedagógicos e organizacionais

Todo projeto, especialmente se possui um carácter experimental, necessita ser avaliado em seus diversos aspectos. Neste sentido, detectou-se a necessidade de elaborar um instrumento que permitisse uma avaliação e um acompanhamento do desenvolvimento do programa em cada uma das escolas do Projeto. Os instrumentos foram planejados de forma a poder acolher respostas abertas.

Entretanto, este tipo de avaliação não se refere ao que geralmente se conhece por "avaliação do rendimento escolar"; trata-se, efetivamente, da avaliação daquelas condições relacionadas com a "produção de qualidade" do programa (receptividade de textos e manuais, enfoque de currículo, etc).

A orientação metodológica proposta pelo Projeto foi avaliada através da observação, em sala de aula, de cada disciplina.

g) Avaliação em 1985

Para efeitos de continuidade e de avaliação, é necessário contar com um mínimo de informação básica para cada um dos estabelecimentos envolvidos. Neste sentido, foi imprescindível confeccionar um instrumento que recoletasse as seguintes informações:

- número de matriculados, em 30 de abril, por estabelecimento e por nível;
- constituição da matrícula, por estabelecimento e por nível, em função da idade, sexo, estado civil, situação de trabalho e tempo que permaneceu afastado do sistema educacional;
- composição do professorado, por estabelecimento, por nível e por disciplina, em função da idade, do sexo, da especialidade, do tempo de serviço no estabelecimento e na prática da educação de adultos; exclusividade, ou não-exclusividade, em educação de adultos.

O registro desta informação permitiu detectar o seguinte:

- A idade média dos professores participantes é de 45 anos, sendo, em sua maioria, homens.
- O tempo médio de serviço dos docentes no estabelecimento é de 5 anos.
- A maioria dos docentes possui título de Professor de Educação Básica, com um determinado registro.
- Possuem uma experiência mínima de 10 anos em educação de adultos.

AVALIAÇÃO FINAL DO ANO 1985
 PROJETO EDUCAÇÃO-PRODUÇÃO EM ÁREAS URBANAS MARGINALIZADAS

Faixa Etária NP de pessoas Estado Civil:

15 a 25 anos.....	20	Solteiros : 34
26 a 35 anos.....	17	Casados : 45
36 a 45 anos.....	26	Viúvos 9
46 a 55 anos.....	20	Separados: 11
56 e mais.....	17	Outros 1

Matrículas

	Temuco		Valdivia		San Carlos		Santiago		V. del Mar		Quillota					
	H	T	H	T	H	T	H	T	H	T	H	T				
	3	32	5	14	5	20	25	12	8	20	5	11	16	1	20	21
Matrícula Geral	1	4	2	6	3	7	10	7	1	8	1		1	4	4	
Deserção	2	28	3	8	2	13	15	5	7	12	4	11	15	1	16	17
Matrícula Efetiva																
	H	M												H	M	T
	31	105												17	83	100

Assistências

	Temuco		Valdivia		San Carlos		Santiago		V. del Mar		Quillota					
	H	T	H	T	H	T	H	T	H	T	H	T				
	2	28	4	10	2	13	15	8	7	15	4	11	15	1	16	17
Matrícula Média Anual	1	19	3	9	2	12	14	6	5	11	3	7	10	1	12	13
Assistência Média Anual																
	H	M												H	M	T
	16	64												17	80	

Causas de Evasão

	Temuco			Valdivia			San Carlos			Santiago			V. del Mar			Quillota			H	M	T	
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T				
Mudança Endereço							3		3										4		4	
Situação Econômica								6	6												6	6
Saúde: Gravidez		1	1																		1	1
Visual	1		1																1			1
Problemas de Trabalho				2	6	8					5	5							7	10	17	
Saúde e Econômico		3	3																		3	3
Saúde								1	1												1	1
Problemas Familiares										1	1										1	1
Problemas Pedagógicos											2	2										2
TOTAL	1	4	5	2	6	8	3	7	10	7	1	8	1	1				14	22	36		

JAMAICA

RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DE PROJETOS MARGINAIS URBANOS (LEAP) 1985-1986

Dianne Me Intosh

O Projeto LEAP (Learning for Earning - Aprender para Ganhar) foi implantado em duas escolas urbanas localizadas nas áreas marginalizadas de Kingston-Jamaica. O programa procura atender às necessidades sócio-econômicas de jovens de áreas urbanas que começam a apresentar sinais de delinqüência. Diante da necessidade de complementar a renda familiar, meninos e meninas começam a freqüentar a escola de forma irregular. O Ministério da Educação observou que essa população estava crescendo. O Projeto foi implantado para ofertar um programa" de capacitação de aptidões para os jovens, em paralelo a um currículo especial de educação que introduz linguagem verbal e numérica. O Ministério da Educação, como instituição responsável pela execução do Projeto LEAP, contratou pessoal e executou algumas reformas nas áreas de trabalho já existentes. Com a assistência da Organização dos Estados Americanos (OEA), tornou-se possível adquirir materiais, equipamentos, bem como assegurar salários para contratação de especialistas.

Os objetivos gerais do Projeto LEAP, como definidos no documento do Projeto de 1983, têm sido:

- Organizar uma rede escolar mais flexível para prover educação e treinamento mais consonantes com as demandas do educando.
- Assegurar que todas as crianças em idade escolar freqüentem a escola.
- Assegurar que o carente urbano adquira conhecimentos, atitudes e aptidões úteis através de cursos educativos, formais e informais.

Uma série de objetivos específicos foram então estabelecidos com os pais e membros da comunidade escolar num esforço para apoiar a freqüência regular de todas as crianças em idade escolar primária. O enriquecimento do currículo foi também outro objetivo enfatizado, tornando-o mais adequado às necessidades do aluno. O estabelecimento de um programa produtivo, para possibilitar a aquisição de aptidões úteis e melhoria nas instalações da escola, fez com que o ambiente escolar se tornasse mais propício à aprendizagem. Um exame dos objetivos durante a execução do Projeto demonstrará claramente como eles foram atingidos e se foram, ou não, bem-sucedidos.

Quando consideramos o conceito de marginalidade como fator de apoio para o planejamento dos objetivos desse projeto, foi possível determinar os componentes do programa. Talvez um exame da situação de marginalização na Jamaica esclareça as dificuldades contra as quais o Projeto opera.

A marginalização permeia o nosso planeta, seja ela por opção, seja por obrigação, e

constantemente nos lembra a desigualdade entre os homens. O que fazer diante dessa situação e como nós tentamos compreendê-la se constituem no maior desafio para o nosso conhecimento.

A marginalização tem sido definida pelas escolas de pensamento como sendo a não-participação na economia, na política, na cultura e na educação.

Em Kingston, na Jamaica, desenvolveu-se como o centro da vida comercial e está dividida em duas áreas distintas. A velha Kingston abriga o distrito comercial central e um próspero parque. A nova Kingston é constituída de subúrbios situados nas bases das colinas e de centros de serviços que facilitam o nascimento de novos subúrbios. Na periferia das áreas residenciais mais privilegiadas, são formadas comunidades, constituídas de pessoas que, ao longo dos anos, têm trabalhado para os mais privilegiados de nossa sociedade. É a essa população que nos referimos como os trabalhadores marginalizados. O Projeto LEAP localizou-se em duas destas comunidades.

Para examinar a marginalidade aqui, teremos de considerar uma gama de conceitos. A estrutura social herdada dos ingleses cria, naturalmente, um sistema que favorece a alienação, e sob o qual o sucesso é mensurado pelo movimento através de uma estrutura de classes. Nessas bases, o nível e a extensão da participação com o restante da sociedade é reduzido.

Os trabalhadores marginalizados vivem na periferia da comunidade, pouco integrados com as atividades econômicas e políticas. Conseqüentemente, há pouco comprometimento por parte dos jovens, uma vez que estes não se identificam com a comunidade.

A estrutura familiar, na Jamaica, tem sido definida como matriarcal, à medida que a mãe representa o chefe da família, e o pai, muito freqüentemente, assume uma posição econômica inferior. Adiciona-se a isso o fato de que os matrimônios são informais, contribuindo para a instabilidade da relação conjugal.

O relatório referente à fertilidade na Jamaica indica que 69,5% do grupo etário entre 15 e 24 anos de idade, e 40,2% do grupo etário entre 20 e 29 anos tem uma situação de matrimônio informal. O nível de educação também caracteriza o trabalhador formal. O nível de educação também caracteriza o trabalhador marginalizado, que em sua maioria cursou apenas quatro anos de escola primária.

Isso sugere que uma grande parte da população feminina não está qualificada para exercer qualquer função e, sendo a mulher o chefe do lar, sugere ainda que a participação da família na comunidade é mínima. A estrutura etária da família tem de ser considerada. Estatísticas demográficas de 1981 indicam que, em uma amostragem de 58.063 pessoas, 18.315 nascimentos originaram-se do grupo etário de 20-24 anos de idade; 11.607 do grupo de 25-29 anos; e 4.642 do grupo de faixa etária entre 15-19 anos.

Esses dados nos dão uma idéia de lares administrados por pessoas consideravelmente jovens, mal preparadas econômica e socialmente, para integrar-se à vida em comunidade.

Tal contexto justifica o Projeto, que se dirige à criança marginalizada, que perdeu todo o sentido de sua individualidade, e está alienada da comunidade escolar.

Ele/Ela está numa faixa etária de 12-15 anos, tem um registro de freqüência baixo, causado pela sua necessidade de sobrevivência econômica, e tem um mau desempenho em todas as áreas da vida escolar.

O desafio do Projeto é ensinar ao estudante a viver em comunidade, em uma sociedade que lhe oferece poucas oportunidades. De um ponto de vista mais abrangente, esse projeto requer uma integração individual tanto com as escolas participantes como com a comunidade. O Projeto tem sido bem recebido pela comunidade, porém apenas recentemente obteve o reconhecimento nacional, quando o Primeiro-Ministro, Edward Seaga, anunciou uma expansão significativa do programa, incluindo crianças de rua. Isto tornar-se-á possível devido aos resultados concretos do programa atual.

Os resultados do programa indicam, no período de 1984-1985, que em uma dada es-

cola, no início do programa, 80% dos alunos apresentavam menções abaixo de 3, e 76% encontravam-se ausentes. Ao final de um período de dezesseis meses, 52% estavam com notas entre 5 e 7, e 55% estavam freqüentando a escola regularmente. Em outra escola, 30% começaram o programa com menções abaixo de 3, e 60% estavam ausentes. Após um período de 16 meses, 71% estavam com notas entre 3 e 6 e 75% freqüentavam a escola regularmente.

Ao final do ano escolar de 1986, os níveis acadêmicos elevaram-se, de um desempenho abaixo de 3, em 70% dos alunos, para um desempenho entre 3,5 e 5, em 76% dos alunos, enquanto 78% estavam freqüentando a escola regularmente. Esses dados são representativos de um novo grupo de alunos que iniciou o programa em setembro de 1986.

A alienação ou não-participação dentro da escola foi reduzida, e a vida escolar tornou-se uma experiência significativa. A estratégia adotada inclui sessões regulares de aconselhamento e orientação e classes especiais de educação, juntamente com o treinamento técnico em habilidades como cerâmica, artes, artesanato, serralharia, corte e costura e preparação de alimentos. No final deste período, os alunos já possuem, então, um instrumento para obtenção de renda, a qual é distribuída de acordo com o acúmulo de pontos. Este sistema torna-se, assim, automonitorável e, conseqüentemente, automotivador. Foi necessário um esforço considerável para que o aspecto gerador de renda do programa continuasse. As vendas determinam o lucro, o qual, por sua vez, é dividido em renda para os alunos. A resposta do público aos artigos produzidos tem sido muito boa e tem nos dado uma base, para lançarmos uma campanha de *marketing*.

Em termos de desenvolvimento do Projeto, as informações têm sido difundidas nas comunidades e agora existe uma aceitação de sua existência. Outras realizações ou progressos obtidos são atribuídos ao treinamento de pessoal docente e à assessoria técnica local às comunidades, no treinamento de habilidades e aptidões específicas. Desde o início do Projeto, os professores têm sido submetidos a um processo de orientação que os tornou bastante acessíveis às necessidades do aluno participante do programa. O currículo responde a estas necessidades.

O emprego de artesão da comunidade é outro fator que tem recebido uma reação favorável. Uma costureira que trabalha na comunidade há 15 anos transmite seu conhecimento a alguns dos participantes do Projeto.

Ocorre um processo interessante neste nível de interação. Os estudantes começam a valorizar-se mais, a auto-estima do instrutor aumenta. Quando o contrato termina, o artesão contrata alguns de seus alunos e o processo de treinamento continua. O elo entre a escola e a comunidade é reforçado.

O desenvolvimento do Projeto tem sofrido diversos entraves. A falta de transporte adequado tem restringido a administração diária do Projeto e, às vezes, se perde as oportunidades de concretizar contratos importantes. O número de greves e de protestos, por parte dos docentes, juntamente com calamidades naturais, têm contribuído para dificultar uma melhoria no Projeto. A necessidade adicional de pessoal tem se tornado bastante evidente, especialmente nas áreas de *marketing*. Este aspecto não constitui objetivo original do Projeto, mas as necessidades surgiram à medida que o Projeto se desenvolveu, e esta área de especialização torna-se, agora, parte necessária do processo de desenvolvimento deste programa. Uma campanha de relações públicas tem sido negligenciada, principalmente por falta de recursos, mas espera-se que quando for lançada uma campanha promocional de *marketing*, a questão dos recursos será considerada. Algumas vezes, a dificuldade na liberação de recursos mensais tem entravado o desenvolvimento natural de determinada unidade do programa.

Para o período que resta do Projeto, espera-se poder alcançar os objetivos que superem os obstáculos encontrados nesse período de 1985-86. Alguma iniciativa, em prol do Projeto, terá de ser tomada pelas escolas participantes, em termos da aquisição de materiais em larga escala.

Uma campanha de promoção de *marketing* terá de ser lançada. Pesquisas têm sido desenvolvidas e os resultados demonstram que uma maior ênfase deve ser dada ao controle de qualidade e à comercialização dos produtos, ao mesmo tempo em que desenvolve a preparação técnica dos instrutores. Temos também decidido introduzir habilidades relacionadas ao empacotamen-

to dos produtos, que melhorarão o seu potencial de venda, e, ao mesmo tempo, promoverão outras habilidades aos participantes do LEAP. A campanha terá duas fases. Ao final da primeira, os instrutores do LEAP e os alunos terão atingido o nível de especialização necessária à produção de objetivos de artesanato aceitáveis pela indústria. A segunda fase consiste num redirecionamento da política do *marketing* para vendas diretas, ao nível de varejo, com o objetivo de conquistar uma sólida posição no mercado.

A introdução de um plano de poupança, em que os estudantes são autorizados a alocar parte de sua renda em conta bancária, terá ainda de ser implementada. Este programa ajudará os educandos a identificar as suas necessidades básicas e começar a desenvolver atitudes favoráveis à poupança individual.

As estratégias que permanecerão inalteradas incluem a abordagem à aprendizagem e os currículos empregados neste programa. Existem planos para a inclusão de uma terceira escola localizada nos arredores de Spanish Town, a antiga capital da Jamaica. Este programa será iniciado em setembro de 1986.

Ao examinarmos áreas de cooperação multinacional, parece-nos que um intercâmbio entre aluno e professor, no tocante a habilidades técnicas, seria de grande interesse para o nosso país. Cremos que as realidades do programa superarão as barreiras lingüísticas e culturais e permitirão experiências de longo alcance tanto cultural como educacionalmente.

Os aspectos culturais não foram esquecidos nas estratégias operacionais do Projeto LEAP. Torneios de basquetebol têm sido realizados com sucesso com a ajuda da Associação de Basquetebol Amador da Jamaica. Viagens ao campo, teatro e à música são algumas das formas utilizadas na continuação da construção do processo de integração individual. Agora, precisamos trabalhar na aquisição de instrumentos musicais, para formar uma banda e abrir caminho para o desenvolvimento da criatividade nos participantes do Projeto.

Esta integração total de estudantes, pais, alunos, comunidades, esportes, oficinas artísticas e culturais teve um grande impacto na vida dos jovens, que sem o LEAP teriam ficado sem esperança.

Estou certa de que falo em nome de todos os países participantes quando expresso apreciação pelo envolvimento da OEA em nossos respectivos países. Ao melhorarmos as chances de nossos jovens, melhoramos o futuro da nossa sociedade. O programa especial para alunos em condição de marginalidade nos serve de elo com o restante da América Latina.

Finalmente, com os recursos agora disponíveis, o período estimado para a conclusão das atividades delineadas é o final do ano de 1987. Com isto em mente, podemos continuar a desenvolver o programa e espero que, em sua passagem pelas experiências oferecidas, cada aluno seja, de fato, integrado e que isto lhe sirva de motivação e oriente suas escolhas econômicas e educacionais, para um efetivo abandono de sua condição de marginal.

Agradeço a vocês a oportunidade concedida de transmitir a experiência jamaicana.

ANEXO "D" - EXPOSIÇÕES

EDUCAÇÃO, TRABALHO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Maria Teresa Sirvent

INTRODUÇÃO

Estas páginas pretendem, apenas, destacar alguns pontos para a reflexão sobre a relação entre os projetos de educação e produção e a formação do cidadão. Iniciamos perguntando: "o que é ser cidadão?", destacando suas características e significação, no tocante à vida política dos indivíduos e dos grupos que habitam um país ou região.

Entendemos por área política aquela esfera da prática social relacionada à tomada de decisões institucionais (macro e micro) que incidem nos fatos que afetam nossa vida cotidiana.

Nesta perspectiva, falar da formação do cidadão implica fazer referência ao desenvolvimento da capacidade de indivíduos e grupos para participar e influir, de fato, nas decisões de natureza econômica, educacional e de trabalho, que, em nível nacional ou local, interessam ou afetam suas tarefas e ocupações rotineiras. Isto implica a emergência de grupos de população que possuam os conhecimentos, atitudes e habilidades mentais necessárias à efetivação desta participação.

Perguntamo-nos:

Até que ponto os Projetos Especiais de Educação e Produção têm um efeito sobre a capacidade das pessoas e grupos de participar e influir em decisões referentes ao processo produtivo?

Em outras palavras:

Até que ponto os Projetos Especiais de Educação e Produção podem facilitar o crescimento dos grupos comprometidos com suas possibilidades de exercer sua cidadania, de desempenhar-se como cidadãos, isto é, em suas possibilidades de assumir um papel participante e protagonista na vida política e institucional?

A resposta a estas perguntas demanda algumas considerações prévias sobre os seguintes aspectos:

- 1 - Poder e participação social
- 2 - Marginalização e necessidades humanas
- 3 - Educação e participação
 - a) as práticas pedagógicas
 - b) o marco institucional

1 - PODER E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Quando falamos da formação do cidadão fazendo referência à responsabilidade política dos grupos de população de participar e influir, de fato, na tomada de decisões que afetam sua vida cotidiana, estamos defrontando-nos com questões essenciais, associadas às estruturas de poder e de participação na América Latina.

Partimos de uma visão da América Latina caracterizada por situações profundas de injustiça social e de marginalização da maioria da população.

De acordo ao declarado, em 1979, na Avaliação da Cidade da Paz (Resolução nº 388, da Cepal, Bolívia):

"A existência da pobreza é uma realidade permanente e amplamente reconhecida na região. O notável crescimento econômico alcançado nas últimas décadas não tem acarretado equivalentes repercussões sobre a renda dos pobres, que representam uma significativa proporção da população regional. Os contrastes existentes nas condições de vida dos diversos setores e camadas da população têm sido acentuados, e torna-se, também, mais visível e reprovável a existência dos pobres.

Segundo as últimas estimativas disponíveis, aproximadamente 40% da população da América Latina continuava vivendo em condições de pobreza, em 1970, e, desta proporção, 62% correspondia à população rural. Disto conclui-se, com um elevado grau de certeza, que a participação nos frutos do crescimento futuro tenderá a permanecer em níveis totalmente inadequados."

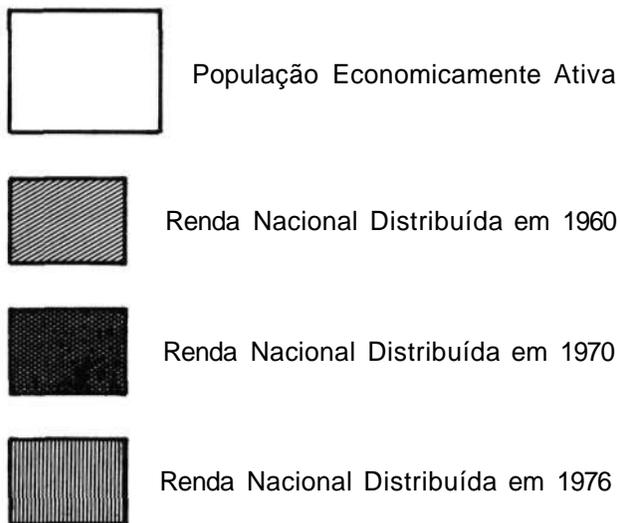
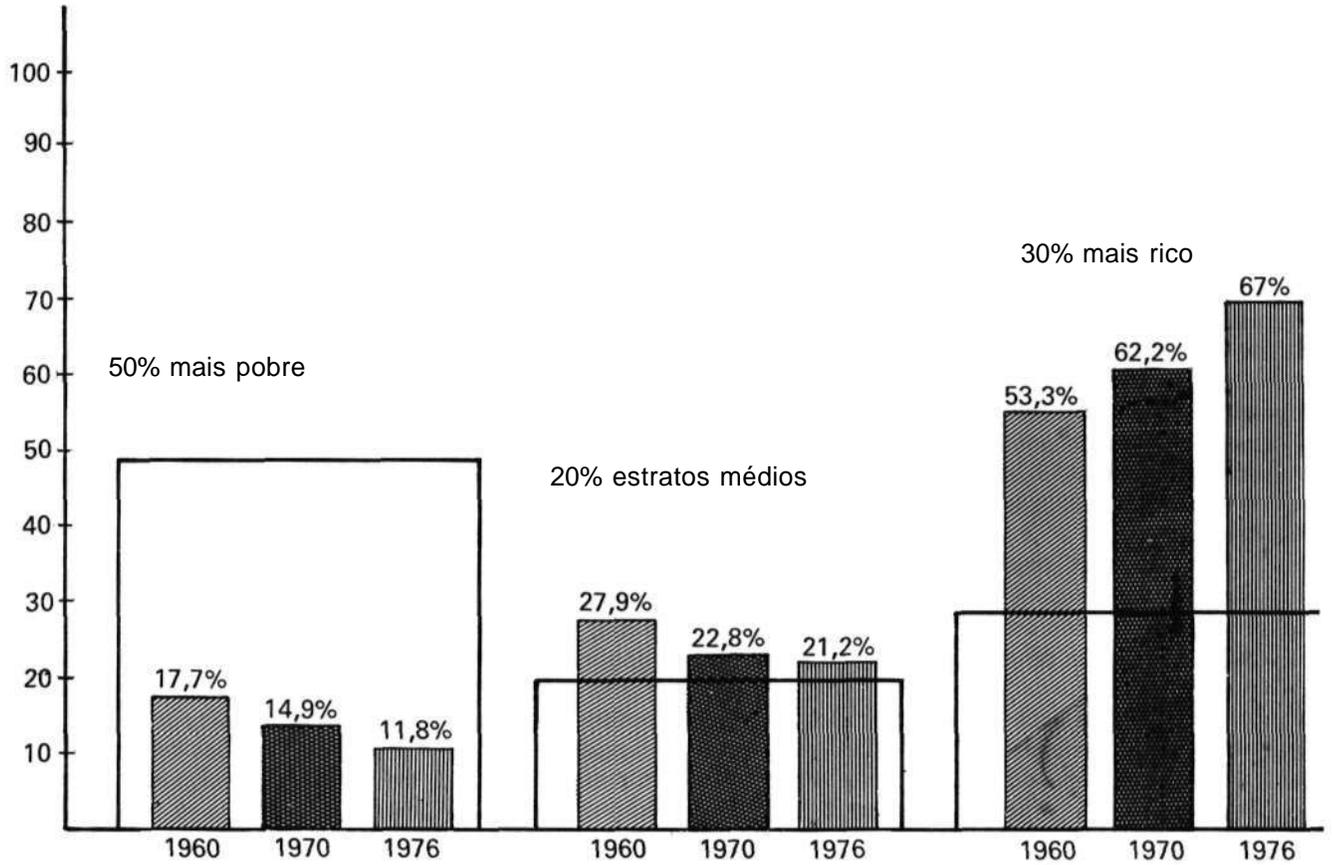
Apesar dos anos transcorridos, é evidente que a realidade da América Latina, quanto à existência de situações agudas de desequilíbrio social, conforme descrito no parágrafo anterior, não mudou significativamente.

Esta realidade de injustiça social e de profundas diferenças sociais pode ser associada a estruturas institucionais caracterizadas pela concentração do poder, isto é, pelo monopólio das decisões sociais e institucionais em uma *elite*, a *elite do poder*.

Para compreender a relação entre monopólio do poder social ou institucional e a existência de profundos desequilíbrios sociais entre os grupos de população da América Latina, devemos perguntar não apenas "quem toma as decisões?", mas sim, principalmente, "quem são os beneficiados com estas decisões?". Uma análise da estrutura do poder, baseada na pergunta "quem decide?", pode proporcionar-nos informações válidas sobre as características de uma *elite* ou *elites*; se perguntarmos, também, quem são as pessoas ou grupos, na comunidade ou em uma instituição, que são especialmente favorecidos ou desfavorecidos com a atual distribuição de benefícios e privilégios, estenderemos nossa análise à natureza das decisões que tendem a preservar esse estado de desigualdade social e de preservação das condições objetivas que mantêm esta situação em vigor. Dados relativos à distribuição da receita nacional, no Brasil, em 1960, 1970 e 1976, ilustram este aspecto. (Ver Gráfico 1, página 3-).

Para toda a América Latina, dados da Cepal, referentes a 1970, evidenciavam que a metade mais pobre da população obtinha, para si, apenas 14% da receita, no conjunto da América Latina. Outros 14% eram apropriados por 20% da população de nível médio e 72% do produto nacional era apropriado por 30% dos mais ricos.

BRASIL - GRAFICO DE DISTRIBUIÇÃO RENDA NACIONAL POR POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA 1960 - 1976



Fuente: CEPAL

As informações anteriores levam-nos à suposição de que a sociedade da América Latina é uma sociedade em processo de elitização, na qual grandes desequilíbrios e diferenças sociais e econômicas tendem a aumentar em vez de diminuir. Uma sociedade na qual, apesar dos índices de crescimento econômico, as decisões relativas à distribuição de bens e serviços continuam preservando a injustiça social e mantendo o *status quo*. É aqui nesta realidade de injustiça social e de monopólio do poder que sobressai a população marginalizada, a população-alvo dos Projetos de Educação e Produção, os quais se propõem a promover uma efetiva participação de seus membros, como *cidadãos*, nas decisões que afetam sua vida cotidiana e acentuam sua condição de marginalidade.

A noção de participação, e mais especificamente de participação popular, é associada, na América Latina, aos esforços dos grupos sociais carentes por aumentar o seu poder, isto é, sua capacidade de participar na tomada de decisões sociais que afetam sua vida cotidiana, como também o aumento de suas possibilidades de transformar a natureza desigual das decisões sociais ou institucionais.

Nesta perspectiva, é preciso distinguir entre formas reais de participação e formas aparentes. Para isto, apoiemo-nos na distinção conceitual entre participação real e participação simbólica. A participação real ocorre quando as ações dos membros de uma instituição ou grupo se refletem, efetivamente, em todos os processos da vida institucional e na natureza das decisões, de tal forma que os padrões de distribuição desigual de benefícios são, de fato, redefinidos. Isto implica, por um lado, participar efetivamente (poder) em: a) a tomada de decisões em diferentes níveis, tanto na política geral da instituição como na determinação de metas, estratégias e alternativas específicas de ação; b) a implantação das decisões; c) a permanente avaliação do posicionamento institucional. Por outro lado, a participação real demanda uma dimensão qualitativa não referida *àqueles que decidem, mas ao que é decidido*.

A participação simbólica assume duas conotações: a primeira, a de referir-se a ações através das quais não é exercido, ou, caso contrário, em um grau mínimo, uma influência em nível de política e de funcionamento institucional; a segunda, a de gerar, nos indivíduos e nos grupos envolvidos, a ilusão de exercer um poder inexistente.

O que está em jogo, então, é o poder institucional, entendido como uma intervenção real na tomada de decisões de uma instituição. A participação efetiva supõe modificações na estrutura de concentração do poder; em *quem decide* e em *o que é decidido*. Nesta perspectiva, várias situações, definidas como de *abertura à participação*, são discutíveis e até questionáveis, à medida que não representam qualquer mudança profunda nos conhecidos esquemas de monopólio, na tomada de decisões e/ou na natureza desigual ou injusta das mesmas. Podem representar, inclusive, situações *mascaradas* de verticalismo autoritário, mais difíceis de perceber e de modificar do que as claras relações de dominação. Podem, igualmente, desempenhar a função de mecanismos de *cooptation* para efeitos de defesa, conservação e legitimação do poder estabelecido. Neste sentido, a formação do cidadão, nos jovens e adultos das populações marginalizadas, significa seu crescimento em termos de conhecimentos, atitudes e habilidades mentais, que os capacitem para uma participação real na vida institucional, em nível nacional, local ou comunitário.

A partir destas considerações, redefinimos nossas perguntas da introdução da seguinte forma:

Até que ponto os Projetos Especiais de Educação e Produção podem ter um efeito sobre a capacidade de participação real dos grupos marginalizados, isto é, sobre a capacidade destes grupos de influir na natureza das decisões sociais ou comunitárias que interessam ou afetam sua situação de marginalização?

2 - MARGINALIZAÇÃO E NECESSIDADES HUMANAS

Geralmente, a população-alvo dos Projetos de Educação e Produção é caracterizada como grupos marginalizados. Definimos o termo marginal como um *estar fora de...*, *à margem de...* Partindo da problemática exposta sobre estrutura de poder e desigualdade social, distinguimos duas dimensões:

- a) o estar à margem de, ou fora do acesso dos bens e serviços sociais que garantem, em determinado momento histórico, a satisfação de necessidades básicas, tais como moradia, saúde, emprego, alimentação, etc;
- b) o estar à margem de, ou fora do acesso ao processo de tomada de decisões que determina a distribuição destes bens e serviços, ou seja, à margem de uma participação real que possibilite, efetivamente, uma transformação na natureza desigual daquela distribuição.

Ambas as dimensões da marginalização estão, de fato, e, empiricamente, articuladas; a marginalização ou *expulsão* dos processos de protagonismo social garante a produção e manutenção da desigualdade social. Tanto a marginalização do acesso aos bens e serviços como a marginalização dos processos de participação real repercutem na não-satisfação de necessidades humanas.

Assume-se, então, uma concepção integral ou sistêmica das necessidades humanas, na qual, reconhece-se como tais não somente aquelas normalmente consideradas como necessidades básicas ou óbvias: saúde, trabalho, moradia, alimentação, educação, etc, mas, também, a um complexo de necessidades *não tão óbvias* ou *não-materiais*, associadas ao *ser protagonista de nossa própria história*.

A satisfação desta necessidade humana de participação ou de protagonismo histórico está relacionada à característica essencial do ser humano como *fazedor de cultura* e transformador do meio ambiente natural e social que o rodeia.

O homem distingue-se de outros seres vivos por sua capacidade de *fazer cultura*, no sentido antropológico do termo, por sua capacidade de criar novas formas de convivência social, pela possibilidade de um pensar reflexivo que lhe permita manter distância das situações problemáticas, analisá-las e, conseqüentemente, atuar sobre elas.

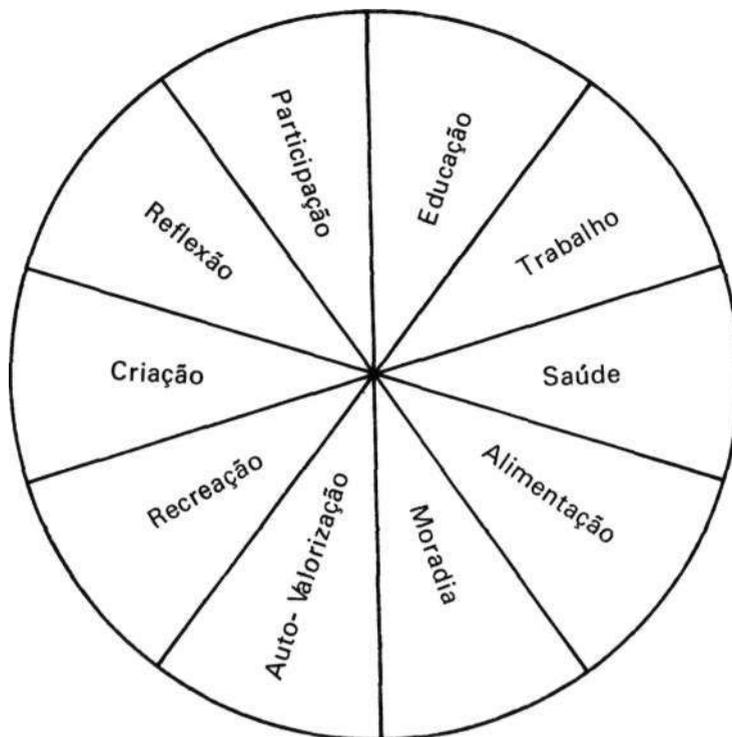
A participação real da população nas decisões que afetam sua vida cotidiana supõe o reconhecimento de outras necessidades que são, por sua vez, condição e resultado de um processo participativo: autovalorização de si mesmo e da cultura do grupo, valorização das forças desse grupo para uma transformação social; capacidade reflexiva sobre os fatos da vida cotidiana, capacidade de criar e de recriar não somente objetos materiais, mas, também, e, principalmente, criar e recriar novas formas de vida e de convivência social.

As duas dimensões da marginalização antes mencionadas - o estar à margem do acesso aos benefícios de uma sociedade e à margem do processo de decisões - implicam - desta forma, a não-satisfação de necessidades humanas, tanto óbvias como não-óbvias.

Assume-se que esta consideração do conjunto de necessidades não constitui um postulado ou formulação de princípios, mas constitui-se em condição necessária para alcançar, de forma mais rápida e qualitativamente superior, a satisfação de todas as necessidades.

A forma de satisfazer uma necessidade influi no restante das necessidades. Isto não significa deixar de enfrentar a solução de uma necessidade óbvia, como trabalho ou moradia, mas implica abordar a solução do problema através de estratégias participativas que desenvolvem o pensamento reflexivo e a criação comunitária.

"O conjunto das necessidades de um ser humano constitui um sistema, no qual a satisfação de uma necessidade e, inclusive, a forma de satisfazê-la, influi no restante das necessidades."



Os critérios para determinar as necessidades *não-materiais* ou *não tão óbvias*, que fazem a qualidade de vida de uma população, surgem de considerações baseadas nas ciências do homem e apóiam-se, fundamentalmente, em juízos de valor sobre o tipo de homem e de sociedade desejáveis.

Assume-se que a não-satisfação das necessidades de participação, criação, autovalorização de si mesmo e do grupo, como atores de uma transformação social, de reflexão, de recriação, significa a amputação de mecanismos humanos chaves para o crescimento individual e social: significa a impossibilidade de desenvolver-se como pessoa, no que esta tem de original e de singular: sua capacidade para *fazer cultura*, transformando as formas de convivência e de relação social.

Neste sentido, a maioria das populações da América Latina, especialmente os setores mais carentes, "sobrevivem amputadas"; as experiências de vida foram afogando nelas não apenas a possibilidade de satisfazer as necessidades de participar, recriar, pensar reflexivamente, autovalorizar-se individualmente ou em grupo, mas, basicamente, foram afogando, inclusive, o sentir estas necessidades como carências básicas.

Nos grupos socialmente de periferia, existe, então, uma brecha entre as necessidades reais e o reconhecimento delas por parte da própria população, especialmente no referente às necessidades não-materiais ou não tão óbvias. Referimo-nos à chamada *armadilha social, tragédia do homem comum*, que faz referência à relação existente entre o grau de carência, por um lado, e o reconhecimento de necessidades, por outro. Supõe-se que à medida que aumenta o grau de carência social e econômica diminui o reconhecimento das necessidades reais de um grupo social. Por exemplo, o impacto da sociedade de consumo nos grupos que constituem a periferia urbana e rural da América Latina pode gerar uma série de *necessidades falsas*, isto é, pode gerar carências que conduzem os indivíduos a formas de conduta que não favorecem a solução de seus problemas cotidianos; ao contrário, muitas vezes intensificam suas dificuldades. As motivações emergentes dos meios de comunicação de massa podem, por exemplo, inibir o reconhecimento de *necessidades verdadeiras*, tais como as de criação, ou de recriação, as quais possibilitam o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Encontram-se, então, nas formas de vida dos setores populares representações ou imagens sobre os fatos da vida cotidiana que podem ser inibitórias do reconhecimento de necessidades não tão óbvias, tal como a da participação real nas decisões que afetam sua vida rotineira.

Neste sentido, toda ação social, cultural ou educativa - e este é o caso dos Projetos Especiais de Educação e Produção - deve partir da diferenciação entre *necessidades objetivas e subjetivas* e deve dirigir-se à *modificação de representações* e imagens inibitórias desse reconhecimento.

Necessidade subjetiva diz respeito a um estado de carência sentido e percebido como tal por indivíduos ou grupos de indivíduos. Necessidade objetiva refere-se a carências de indivíduos e de grupos que podem ser determinadas independentemente de os indivíduos afetados terem consciência delas. A distinção conceitual entre necessidades objetivas e subjetivas é importante, não apenas teoricamente, mas, principalmente, por suas implicações na determinação de objetivos para uma ação transformadora. Uma ação educativa cultural, *apoiada apenas nas necessidades manifestas* de uma comunidade, corre o risco de implantar atividades que não promovam, de fato, uma transformação das situações de desequilíbrio existentes.

Retomemos nossas perguntas:

Perguntamos na introdução:

Até que ponto os Projetos Especiais de Educação e Produção podem facilitar o crescimento dos grupos comprometidos com suas possibilidades de desempenhar-se como cidadão, isto é, com suas possibilidades de assumir um papel participante e de influência real na vida política ou institucional?

No capítulo 1 acrescentamos:

Até que ponto os Projetos Especiais de Educação e Produção podem ter um efeito sobre a capacidade de participação real dos grupos marginalizados, isto é, sobre as possibilidades destes grupos de influir na natureza das decisões sociais ou comunitárias que interessam ou afetam sua situação de marginalização?

Agora interrogamos:

Até que ponto os Projetos Especiais de Educação e Produção podem ter um efeito sobre o reconhecimento de necessidades objetivas não tão óbvias, tais como as de participação, criação, pensamento reflexivo e recriação e sobre a modificação de representações sociais que inibem esse reconhecimento?

De que forma estes projetos podem gerar estratégias educativas e práticas pedagógicas integrais, dirigidas a uma inserção participativa e protagonista no mundo do trabalho?

3 - EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Até aqui definimos formação do cidadão em termos dos conhecimentos, atitudes e habilidades mentais requeridas para a sua participação real na esfera política, ou seja, na esfera das decisões institucionais que afetam sua vida cotidiana. Indagamos até que ponto, ou de que maneira os Projetos de Educação e Produção poderiam ter uma incidência nessa formação.

Para caracterizar esta participação real considerou-se necessário fazer referência à problemática da distribuição do poder na América Latina. Nesta perspectiva, destacou-se que as estruturas de concentração do poder na América Latina se associam a situações de profunda injustiça social, à medida que as decisões sociais tendem a preservar a natureza desigual na distribuição dos bens e serviços.

Enfrentamo-nos, assim, com uma maioria de população marginalizada - em situações de pobreza e de pobreza extrema -, caracterizada por não apenas *estar fora de...* não apenas do acesso aos bens e serviços, mas também por estar à margem do processo de tomada de decisões institucionais.

A participação real dos grupos carentes (marginalizados) - população-alvo dos Projetos de Educação e Produção - supõe sua inserção nos processos de tomada de decisões institucio-

nais e sua incidência efetiva em uma transformação das políticas sociais que assegure a redistribuição mais equilibrada dos bens e serviços.

Perguntamo-nos, assim, sobre as possibilidades de os Projetos de Educação e Produção gerar, consolidar ou facilitar a capacidade dos grupos marginalizados para exercer uma incidência efetiva em políticas sociais ou projetos comunitários.

Indicamos, também, que as situações de agudos desequilíbrios sociais e marginalização (em suas dimensões) estavam implicando, em termos de necessidades humanas, a não-satisfação de um complexo sistema de necessidades que abrange tanto as necessidades óbvias ou tradicionalmente reconhecidas como tais - trabalho, saúde, alimentação, moradia, etc. -, como também aquelas necessidades humanas não tão óbvias que permanecem insatisfeitas ou amputadas - não-sentidas - devido à carência de um protagonismo ou de uma participação real cotidiana.

Interrogamo-nos, assim, sobre as possibilidades de os Projetos de Educação e Produção gerar o reconhecimento das necessidades de participação, criação, pensamento reflexivo, autovalorização e recriação e também implantar ações pedagógicas que proporcionem uma visão sistêmica ou integral das necessidades humanas.

A partir desta perspectiva, consideramos que os Projetos Especiais de Educação e Produção - como toda prática educativa - oferecem espaços de ação para uma prática pedagógica de certa incidência na formação do cidadão, à medida que os atores docentes envolvidos analisem, profundamente, seu significado social.

Onde e como pode atuar um projeto educacional em relação ao aumento da possibilidade de participação real dos grupos marginalizados?

A participação real depende, por um lado, da existência de espaços institucionais, e, por outro, da capacidade da população de organizar-se e "usar" estes espaços para criar ou recriar novas instâncias participativas.

É nesta capacidade de uso e de criação de espaços participativos institucionais ou comunitários que uma prática educativa pode incidir ou gerar um certo efeito.

A capacidade de *uso* e de criação de espaços participativos está associada ao reconhecimento coletivo da necessidade de participação e da apropriação do *know-how*, isto é, a aprendizagem dos recursos e das capacidades grupais necessárias para identificar as necessidades objetivas do grupo, analisar os problemas e suas causas e determinar fins e meios para a ação comunitária.-

Tanto o reconhecimento da necessidade de participação como a apropriação do *know-how* têm sido obstaculizados por uma série de componentes autoritários ou não-participativos, que vamos descobrindo dia a dia em nossas culturas, em nossas formas de vida cotidiana; maneiras autoritárias de representar-se, de *ver* a realidade e, portanto, de conduzir-se nela.

Imagens de impotência para modificar a realidade social; visões fragmentadas do mundo do trabalho; imagens desqualificadas ou ameaçadoras da participação ("... precisa-se de uma mão firme"; "... não podemos perder a autoridade"); visões da participação como *laisser-faire* ou ausência de normas e da disciplina como subordinação; a busca constante do mito ou da figura intocável à qual se aferrar e depender são alguns dos componentes de nossas representações sociais, inibitórias de qualquer tentativa de produção coletiva.

É sobre estas imagens e representações sociais que todo projeto educativo pode e deve atuar à medida que pretende apoiar uma transformação social.

As dificuldades que enfrentamos, como indivíduos e como grupos, para o pensamento reflexivo, para a manutenção de distância e para a objetivação dos fatos de nossa vida cotidiana, o manejo racional de informação e a criatividade social são fatores que continuamente aparecem em nosso trabalho cotidiano, de vizinhança (local), sindical, partidário ou familiar, os quais muitas vezes contribuem para abortar, em seu início, um trabalho participativo de produção grupal.

A participação real e, portanto, a formação cidadã constitui um longo e difícil processo de aprendizagem de conhecimentos, atitudes e habilidades que modifiquem os modelos de relação humana e as representações sócias internalizadas durante anos de autoritarismo e exploração. Os modelos autoritários, ao ser concebidos como os únicos viáveis e eficientes em um processo de desenvolvimento social, são legitimados.

Em amplos setores da população jovem e adulta da América Latina, sem uma real participação na *transformação* de seu mundo e na *superção* das situações que afetam sua vida cotidiana, individual ou grupai, isto é, em amplos setores da população-alvo dos Projetos de Educação e Produção, defrontamo-nos com:

- a) A existência de concepções ou imagens da participação social que constituem obstáculos para a emergência de grupos transformadores do *status quo* e protagonistas de sua própria história. Por exemplo, a visão da *participação* considerada como algo terrível e rejeitável, ou a aceitação internalizada de modelos autoritários, paternalistas ou de formas simbólicas - enganosas - de participação.

Tem gente que acha que participar é besteira: a gente tem medo de abrir a boca e ter que gastar dinheiro.

As pessoas acham que não ganham nada em troca.

(São Paulo - 1980)

Hoje alguns sabem que toda essa mobilização ocorrida há dois anos, quando adquire formas organizadas, é perigosa. As experiências repressivas que sofrem os bairros marginalizados aterroriza a gente.

(Província de Buenos Aires - 1976)

. A gente vai procurar as pessoas humildemente, a gente chega de cabeça baixa, entra lá na porta do vereador ou onde for, que nem um cachorrinho, mas a gente senta até receber.

(São Paulo - 1980)

Eu creio que é preciso fazê-los participar, mas as decisões quem as toma sou eu; eu prefiro que estejam dentro e não fora. É uma manipulação, claro, você os usa. Não podemos perder a estrutura do poder; temos que estabelecer uma espécie de desputismo ilustrado, agrade ou não...

(Buenos Aires - 1976)

De entrevistas a líderes de associações de bairro em populações da periferia urbana.

- b) A presença de organizações ou associações de *participação popular* que são reflexo destas concepções e que reproduzem, portanto, interiormente, as estruturas de desigualdade social da sociedade global. Por exemplo, associações de vizinhança (locais) ou sindicais, que funcionam segundo um modelo *elitista* e *autoritário* de tomada de decisões e que reproduzem um estilo consumista, receptivo e assistencialista: formas simbólicas de participação; existência de uma minoria que monopoliza a tomada de decisões e de uma maioria que as implementa; estruturas rígidas e burocráticas; concentração de poder sobre a informação, e, portanto, do poder em mãos de poucos.
- c) A presença compartilhada de imagens, conceitos, significados e sistemas de valores que podem inibir a possibilidade de um pensamento reflexivo sobre os fatos da vida cotidiana e obstaculizar a emergência de ações coletivas de transformação social. Este é o caso de uma concepção mágica e determinista da vida, que exclui a possibilidade de uma ação humana reflexiva e criativa para a superação dos problemas da vida cotidiana, isto é, concepções ou imagens sociais que atribuem

a *causa* dos problemas cotidianos ao *destino* ou à *natureza inferior* das populações carentes, e desta forma justificam qualquer sentimento de impotência individual ou coletiva.

Ser líder vem da intuição; nasce com a pessoa.

(São Paulo - 1980)

Já vem de casa assim... se tem o destino de ser trombadinha; não vai depender dos pais... É o instinto.

(São Paulo - 1980)

Os meninos deste bairro têm a cabeça fraca.

(São Paulo -1981)

De entrevistas a vizinhos de bairros da periferia urbana.

- d) Um mínimo de reconhecimento da participação, de pensamento reflexivo, de criação e de autovalorização coletiva, como necessidades inerentes a uma transformação e desenvolvimento humano e social.

Em síntese, o mundo hostil, injusto, com o qual a maioria da população em situação de pobreza e de carência extrema deve conviver até a morte, é representado e legitimado por uma complexa construção de representações coletivas que inibem as possibilidades de um reconhecimento da participação como necessidade humana e da multiplicação de práticas culturais coletivas que procurem a modificação do meio ambiente que os rodeia. Imagens do homem, da mulher, da família, do trabalho, que reproduzem as experiências autoritárias e de subordinação vividas; imagens fatalistas, mágicas, deterministas das causas dos problemas; imagens paternalistas, assistenciais e voluntárias da solução dos problemas que impedem perceber soluções elaboradas pela própria comunidade; imagens simbólicas da participação e imagens da participação como concessão de um estado benfeitor e não como um direito; imagens da criação ou de reflexão como privilégios *naturais* de uns poucos, e totalmente fora das possibilidades da população de periferia social, que são associadas com imagens da *cultura acadêmica* própria de um alto nível de educação formal. Estas imagens implicam a *automarginalização* da maioria da população dos processos sociais, econômicos e culturais que estão determinando os fatos de sua vida cotidiana. E é sobre essas imagens que um projeto educacional deve atuar para aumentar a capacidade de participação real dos grupos marginalizados.

A participação real nas decisões que afetam o trabalho cotidiano da população demanda um longo e difícil processo de modificação de representações sociais profundamente inibitórias. Por isso, a formação do cidadão, entendida como a capacidade dos grupos para sua participação real, *demandar processos educacionais que procurem*: a modificação das representações sociais e as práticas culturais inibitórias e antiparticipativas; o reconhecimento da participação como necessidade humana e aprendizagem do *know-how* cotidiano da participação.

Disto decorre o significado que assume o desenvolvimento de estratégias e metodologias de *participação real* nos processos de educação de jovens e adultos, qualquer que seja a natureza e o conteúdo desses processos; especificamente, em nosso caso dos Projetos Especiais de Educação e Produção.

Todo processo educacional, através de sua prática específica, caracterizada pela distribuição do saber, é um dos agentes socializadores, que, ao longo da vida de grupos e de indivíduos de uma população, vão gerando uma *forma de ver* ou *de interpretar* os fatos da vida cotidiana.

Esta *forma de ver* ou *de interpretar* os fatos da vida cotidiana pode ser facilitadora ou inibidora do crescimento dos indivíduos e grupos em sua capacidade de participação real.

A partir desta perspectiva, os Projetos Especiais de Educação e Produção, como pra-

ticas sociais específicas geradoras de determinadas formas de ver, de representar e de atuar em relação ao mundo do trabalho e aos objetos do meio cotidiano, devem enfrentar o desafio de criar e de recriar práticas educacionais que possibilitem a apropriação, por parte da população, do saber e da metodologia do pensamento reflexivo e científico; um saber e uma metodologia que apoiem, por um lado, a transformação dos componentes culturais que cotidianamente reforçam o autoritarismo e a injustiça social - ao inibir as possibilidades dos grupos de assumir-se como sujeitos coletivos da história, criadores de cultura e de novas formas de convivência social - e, por outro lado, a aprendizagem dos conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias - o *know how* - para a participação e a produção de projetos coletivos de transformação social.

É fundamental que os Projetos de Educação e Produção utilizem metodologias de aprendizagem participativas, que facilitem um conhecimento científico da realidade social e do mundo do trabalho; conhecimento que articule e supere a fragmentação do saber popular e do saber acadêmico; conhecimento que apoie uma visão totalizadora de *si mesmo* e *do outro*, e dos objetos de meio ambiente.

Esta visão totalizadora e científica da realidade social e do mundo do trabalho é condição *sine qua non* para uma transformação do conjunto de representações sociais inibidoras de uma participação real, e constitui um dos aspectos centrais da *formação do cidadão*.

Nesta perspectiva, todo Projeto de Educação e Produção deveria identificar as representações sociais chaves sobre as quais poderia atuar para um crescimento da capacidade participativa dos grupos envolvidos.

Consideramos que entre os objetos sociais significativos, sobre os quais deveria se trabalhar devido à sua importância como objeto de reflexão, estariam, entre outros, a educação, a participação social, a sociedade e a transformação social e a empresa de produção.

Que concepções temos e têm os grupos sociais com os quais trabalhamos sobre o trabalho e a educação? Como são definidos? Como se relacionam? O que a população entende por participação? O que é participar? Quais são os mecanismos da participação? Quais são os que devem participar e aqueles que não devem participar? Como é concebida a sociedade? O que é a sociedade? Como é percebida a viabilidade de uma transformação social? Como se percebem os grupos entre si, em sua qualidade de instrumentos desta mudança? Como é concebida uma empresa de produção? Como são percebidas as relações sociais dentro de uma empresa? Como é concebida a distribuição de papéis, das hierarquias, a distribuição de benefícios? etc.

Em cada situação particular dos projetos, as representações sociais ou objetos sociais significativos mais importantes devem ser identificados, a fim de ser trabalhados em relação à formação do cidadão.

É fundamental que seja considerado, em cada projeto, o trabalho metodológico que possibilite não apenas a identificação coletiva de representações sociais inibitórias, mas também, a *criação conjunta* de novas imagens e visões facilitadoras de uma participação real nas decisões que afetam o trabalho cotidiano.

Desta forma, a situação educacional dos Projetos de Educação e Produção tornar-se-á, então, uma *situação de aprendizagem e criação cultural ao redor do mundo do trabalho*.

OBSERVAÇÕES

- 1 - *Cooptation*: mecanismo para manter e estabilizar uma organização através do processo de absorver novos elementos na estrutura política ou de liderança existente. O termo foi introduzido por Philip Selznick em: P. Selznick, *American Sociological Review*, February, 1948. Definição tomada de George A. Theodorson e Achilles A. Theodorson, em: *A Modern Dictionary of Sociology*, Thomas Y. Crowell Company, New York, 1969.
- 2 - Fundação Bariloche, *Relatório final do seminário sobre "Research and human needs"*; Unesco - Fundação Bariloche, 1977.
- 3 - A denominação *periferia social* aplica-se aos núcleos de população mais carente em suas condições de vida econômicas e sociais. Refere-se àquela população excluída não apenas dos benefícios econômicos, mas também e fundamentalmente, da possibilidade de ser protagonista dos fatos que afetam sua vida cotidiana. Estes núcleos de população concentram-se nas periferias urbanas e áreas rurais.
- 4 - Entende-se por representação social o conjunto de conceitos, percepções, significados e atitudes que os indivíduos de um grupo social compartilham em relação a si mesmos e aos fenômenos do grupo. A importância da noção psicossocial de representação deve-se ao fato de indicar uma visão social compartilhada da realidade cotidiana que condiciona o reconhecimento coletivo de necessidades e as práticas culturais da vida rotineira de um grupo social. Não se trata de uma opinião momentânea ou fragmentada, mas da construção de um aspecto do mundo ao redor, através da estruturação de uma ampla escala de informações, imagens, crenças e atitudes vigentes em um sistema social determinado. Permite captar as estruturas internalizadas de crenças, valores, normas que um grupo social possui sobre aspectos da vida cotidiana. Uma representação atua como fator inibitório, a partir da perspectiva da autora, à medida que obstaculiza o reconhecimento das necessidades de participação, criação, reflexão, autovalorização e de todo o processo reflexivo que conduz a um trabalho participativo e coletivo.

EDUCAÇÃO E TRABALHO PRODUTIVO EM ÁREAS URBANAS DE POPULAÇÃO CARENTE

Professor Rolando Andrade Talledo

INTRODUÇÃO

O tema que vamos abordar nesta exposição é, talvez, o mais importante, em termos educativos, para o futuro de nossos países, ainda prostrados, uns mais, outros menos, em um estado de subdesenvolvimento com todas as seqüelas que sua situação histórica e social particular coadjuva.

Nas últimas décadas, produziu-se em nosso continente uma série de movimentos migratórios, em sua maioria do campo para a cidade, que propiciaram o nascimento das chamadas "áreas periféricas", como aglomerados abortados nas grandes cidades, as quais já tinham, intrinsecamente, seus próprios problemas de ordem econômica, social e educativa.

O surgimento e a aceleração destas populações suscitaram diversos problemas em termos econômicos, histórico-culturais, políticos e educativos, entre outros, às autoridades de cada país.

Como deve ser a educação para estas populações? Como pode ser vinculada a educação e a produção nestas áreas urbanas de população carente?

Estas se constituem em graves perguntas que demandam uma ou várias respostas, que devem ser analisadas, experimentadas e verificadas na própria realidade na qual ocorrem.

EDUCAÇÃO E TRABALHO EM ÁREAS URBANAS DE POPULAÇÃO CARENTE

1. Contexto global da educação em populações periféricas ou áreas urbanas de população carente

Falar de contexto global significa referir-se à sociedade na qual os homens vivem e se educam. A característica, ainda predominante, em nossos países, seja nas cidades, no campo ou em áreas urbanas de população carente, é o estado de subdesenvolvimento, com suas seqüelas espirituais e materiais.

Viver em uma situação de subdesenvolvimento implica, fundamentalmente, estar diante de uma população que vive, em sua maioria, graves desequilíbrios de nutrição, baixa capacidade aquisitiva, reduzido nível de cuidados sanitários e poucas oportunidades de educar-se.

Se queremos centralizar nossa atenção na educação, um breve exame histórico nos convencerá de que os processos educacionais na América Latina têm sido dependentes, imitativos, carentes de realidade, desde as próprias origens de nossas nacionalidades. Esta submissão se repete extensivamente na vida republicana e nas teses liberais do laicismo e estatismo da educação. A conseqüência imediata de um processo desta natureza é que a autonomia, a vida própria e a iniciativa criadora da educação latino-americana têm sido pouco possível de concretizar-se, de fato. Nas visões estritamente sociológicas e econômicas da educação, é freqüente esquecer-se que o

domínio da inovação nasce e se reproduz graças a tradições educativas alheias ao controle estatal, em que o mundo acadêmico, a iniciativa comum e as pressões e ações dos grupos sociais concorrem, inclusive, à contestação, do ponto de vista do poder estabelecido, para indicar novos rumos. Salvo contáveis exceções, como a de Domingo Faustino Sarmiento e a de José Vasconcelos - da qual Alfonso Reys disse ter colocado a educação a gritar pelas ruas, dando-lhe a dimensão de escândalo público -, a educação latino-americana pode sintetizar-se como sendo a aplicação de normas, dadas pelo Estado, seguidas mecanicamente por uma submissa corte de administradores e de docentes. Nem a audácia em sala de aula, nem a criação de professores de base, nem o respeito pelo pensador nacionalista e rebelde têm conseguido separar a categoria de doutrina contrativa da tendência oficial dominante. Isso tem ocorrido em nível de ideologia, de sistema, de programas, métodos, planejamento, administração e materiais educativos.

E nossas realidades apresentam uma dinâmica de mudança que nossa capacidade de resposta intelectual não consegue atingir. É assim que ocorre quando, historicamente, tentamos uma resposta organizada aos problemas derivados da educação, no campo ou nas áreas rurais, e ocorrem extensos movimentos migratórios, que vão formando, paulatinamente, os cinturões periféricos da insegurança social, junto às grandes cidades.

Muitos de nossos países adotam, oficialmente, a prática de estender a política e os serviços educativos próprios das grandes cidades a estas novas zonas, sem considerar que estas áreas urbanas marginalizadas têm configurado, progressivamente, uma nova realidade, em que as características culturais, educativas, artísticas, econômicas e os costumes são diferentes dos congêneres dos nativos das grandes cidades. É assim que este tipo de ação educativa não consegue satisfazer, realmente, as necessidades educativas e a projeção de vida dos habitantes destas áreas, pois tenta-se colocar, como padrão, o modelo educativo e vital dos moradores das grandes cidades, sem perceber que este modelo tem sido, de alguma forma, modificado pelas diversas interações que ocorrem entre os habitantes das áreas periféricas e os do centro das cidades.

Se aceitarmos que ocorre esta dinâmica de interação entre o centro e a periferia, pode-se deduzir que uma resposta educativa, para ser válida, deve considerar estas novas realidades. É lícito, em termos educativos, colocar, juntas, as necessidades e projeções educativas de crianças, jovens e adultos das grandes cidades com os das áreas urbanas marginalizadas? Consideramos que não, pois torna-se palpável, em muitos casos, o divórcio entre a educação realizada no próprio terreno da educação - em sala de aula, na comunidade, no local de trabalho, no lar - e a normatividade oficial, totalmente afastada destas realidades.

Devido à primazia das realidades, devemos partir, atualmente, não de um modelo geral, mas de modelos que obedeçam a determinadas realidades, por mais parciais que elas sejam. Estes modelos ou políticas educativas não devem limitar-se à simples tarefa técnica de elaboração de programas e aplicação de metodologias. Devem realizar, também, uma firme campanha de sensibilização aos habitantes dessas áreas, diante de suas realidades e possibilidades alternativas de saída. Isto deve ser realizado, sem dúvida alguma, de forma que a discriminação, já existente, não seja acentuada.

Por outro lado, toda ação educativa, especialmente nas áreas urbanas de população carente, deve ser acompanhada de um planejamento adequado e factível, onde o ingrediente multissetorial seja a pedra angular. Independentemente de como seja concebido ou definido, o problema da educação situa-se na própria base dos grandes problemas relativos ao desenvolvimento de cada país. Isto significa que será impossível resolvê-lo sem se considerar a significativa relação com o quadro geral do qual faz parte. Entretanto, como o caráter e a orientação de qualquer política nacional de desenvolvimento dependem, fundamentalmente, do caráter e da orientação da ação do Estado, o conteúdo final de qualquer política educativa dependerá da política geral do Estado. Conseqüentemente, o sentido e as metas de todo processo de mudança ou de inovação, em termos educativos, serão realizados em função de dois fatores centrais de natureza extra-educacional: por um lado, a política nacional de desenvolvimento e, por outro, a orientação política do Estado.

Disto se conclui que a política educativa para as áreas urbanas de população carente será realizada, também, em função dos dois fatores acima citados.

2. A educação, o trabalho e a produção

Se revisarmos os programas de estudo que vigoraram, e ainda vigoram, na maioria dos países de nosso continente, observaremos a ausência de uma orientação clara e efetiva no aspecto de trabalho, principalmente no ensino secundário. Em muitos casos optou-se por um clássico secundário diversificado, inicialmente com uma orientação geral em educação humanista e técnica, e, atualmente, abrangendo diferentes áreas, tais como: agropecuária, industrial, comercial, artesanato, etc.

Entretanto, consideramos necessário salientar que, tanto nas políticas educativas de cada país, como em seus programas, e na consciência dos professores, dos pais de família e nos próprios educandos, não existe uma consciência clara do que significa o trabalho vinculado à educação e a uma atividade produtiva.

Não é considerado, suficientemente, que o trabalho racional, a operação cooperativa consciente e criadora do homem sobre a natureza e a sociedade, constitua-se na raiz de toda obra humana.

Igualmente, não é considerado o fato contrário a todo ideal humanista: a separação ou subordinação de tipos de trabalho e toda valorização que sancione um *status* inferior a um trabalhador em relação a outro, como ocorre hoje, particularmente, com o chamado trabalhador manual. Acima de todas suas variações operativas, o trabalho humano é, essencialmente, um. O que produz indignidade e diferenças reais é a expressão do trabalhador e a venda fácil da força de trabalho. O trabalho é um, pois constitui-se no exercício coletivo da capacidade de criar bens e, através deles, realizar-se como pessoas em benefício comum. Disto advém a dignidade e o sentido humano do trabalho, que devem ser constantemente considerados em nossa educação.

Atualmente, toda educação, em nossos países, deve salientar o sentido criador e social do trabalho comum, inerente à essência da pessoa humana. A educação tem caráter de bem de consumo e de inversão. No primeiro caso, é o trabalho que permite ao homem realizar-se; no segundo, é um esforço realizado pela sociedade para dispor de trabalhadores qualificados, necessários para a sua manutenção e expansão. A educação é um dos componentes do custo de um estatuto humano e, também, o meio através do qual se realizam outros elementos desse custo, tais como a saúde, a alimentação, a recreação e a capacidade e a oportunidade de trabalhar permanentemente. Reivindicando o dever e o direito de trabalhar pelo progresso e pela ascensão de toda a comunidade, uma nova atitude em educação torna-se, desta forma, uma arma indispensável na luta contra a pobreza e o atraso, contra o imobilismo econômico e os reduzidos níveis de produção e de consumo. Em conseqüência, procura capacitar todos os educandos para o trabalho produtivo e intensificar e acelerar o acesso aos mais elevados níveis culturais, científicos e tecnológicos, através da eliminação das barreiras e privilégios sócio-econômicos.

No entanto, esta finalidade não deve ser reduzida à simples, embora necessária, capacitação de mão-de-obra a serviço das empresas; menos ainda quando isto é realizado conforme os padrões do chamado "progressismo", que procura, apenas, o crescimento e a modernização em benefício dos privilegiados. Seu sentido é alcançar, através de um esforço criador de todos, o desenvolvimento integral de um país, o que implica determinadas transformações sócio-econômicas, incompatíveis com a organização atual de nossas sociedades.

Se nos situarmos no momento atual em que vivemos, geralmente designado como um efetivo estado de crise econômica, financeira, política e de valores, consideramos que todo processo educativo deve diversificar seus rumos e procurar o que poderíamos chamar de uma educação para a crise. Isto significa que é necessário abandonar os padrões e as orientações tradicionais para ir à procura de respostas imediatas, efetivas, sem perder a finalidade básica de toda educação, que é a formação integral do homem. Isto implica, também, um grande esforço de invenção e de recreação, para atender aos problemas reais em educação de forma particular, conforme as peculiaridades de cada grupo de educandos na situação de educação.

Nesse contexto, se considerarmos as características sócio-econômicas e culturais próprias às populações de áreas urbanas marginalizadas, concordaremos em que se torna imperativo realizar um programa educativo em que a educação esteja vinculada adequadamente à produção.

3. Que tipos de programas devem ser aplicados nas áreas urbanas de população carente?

Se partirmos de dois pressupostos básicos a saber: as características peculiares da realidade das áreas urbanas de população carente e a necessária vinculação entre a educação e o mundo do trabalho, poderemos considerar, examinar as três dimensões que essa relação abrange e caracterizar a peculiaridade de uma área urbana marginalizada.

Começemos pela caracterização de uma área urbana de população carente: para estabelecer um diagnóstico de uma área urbana marginalizada, é necessário apelar para um tipo de investigação de caráter múltiplo: basicamente, sociológica, econômica e cultural, que nos forneça uma síntese diagnóstica daquela área. A partir dos resultados desta pesquisa, e, sem desligar-se dos objetivos gerais, estabelecidos para a educação de um país, poderão ser estabelecidos os delineamentos básicos do tipo de educação e as prioridades, que deverão possuir essas áreas.

Quanto à relação entre educação e trabalho, lembraremos as suas três dimensões: a) o trabalho como parte fundamental da educação geral e da formação integral de crianças e jovens; b) a educação para o trabalho como preparação para uma ocupação específica, bastante vinculada à formação profissional, ao emprego e às necessidades de mão-de-obra; c) a associação entre educação e trabalho como parte da educação permanente de adultos, para satisfazer o direito dos trabalhadores à educação, vinculando-a, funcionalmente, às suas experiências de trabalho e às atividades produtivas que realizam. No entanto, cabe destacar que estas diferentes dimensões da relação entre educação e trabalho, mencionadas aqui de forma bastante genérica, assumem diversas conotações, conforme o contexto sócio-econômico no qual ocorrem.

Entretanto, se considerarmos que as áreas urbanas de população carente apresentam, geralmente, elevados índices de desocupação e de subemprego, que, por sua vez, originam situações de carência econômica, crianças com altos níveis de desnutrição e uma população adulta, em sua maioria, analfabeta, constataremos que um programa educativo que obedeça a estas realidades deverá diferenciar-se, inicialmente, em programas escolares e extra-escolares. No primeiro caso, se existem comprovados índices de desnutrição, deve ser elaborado um programa de compensação alimentar para as crianças, a partir da educação pré-escolar até o ensino primário, pois a maioria dos estudantes abandonam a escola nos ciclos básico, primário e secundário, sem possuir, ainda, os conhecimentos fundamentais nem a necessária capacidade para se incorporar no mundo do trabalho. Além disso, é bastante freqüente encontrar crianças, a partir dos seis anos, realizando algum tipo de trabalho, quase nunca produtivo, a fim de contribuir para o sustento de suas respectivas famílias.

Considerando estas características reais, podemos deduzir que a vinculação educação-trabalho deve ocorrer em função da idade dos educandos e através de experiências de trabalho, cujos produtos possam destinar-se, fundamentalmente, ao próprio consumo do educando, de sua família, das instituições educativas ou para a satisfação das necessidades básicas da comunidade.

Sobre este tipo de experiências e programas de integração educação-trabalho produtivo, podemos citar três modelos - ou modalidades - que são o produto de diferentes concepções sobre a relação entre desenvolvimento e educação. Igualmente, estas concepções são determinadas por estruturas sócio-econômicas e políticas diferentes, que definem, por sua vez, a abrangência de cada experiência. Estes modelos podem ser classificados da seguinte forma: em um extremo da escala encontra-se Cuba, com sua concepção revolucionária, baseada em uma clara ideologia marxista-leninista, com uma ampla experiência de integração entre a educação e o trabalho produtivo. Fruto de uma série de concepções pedagógicas e ideológicas e de determinadas necessidades econômicas, a integração é, de fato, uma das mais importantes e mais originais características do sistema educativo cubano. A implantação do novo conceito de educação alcançou sua máxima expressão com o Programa de Escolas Secundárias Básicas no campo. Outras experiências, mais recentes, têm sido realizadas em todos os níveis do sistema educacional, e têm sido criadas, também, faculdades obreiras e camponesas.

Uma segunda modalidade é a experiência do Panamá, que está em uma posição intermediária entre Cuba e Argentina. A integração entre estudo e trabalho situa-se dentro de um marco de reforma, dirigido, principalmente, ao meio natural. No nível do sistema educacional for-

mal, esta experiência constitui uma tentativa de "regionalizar" o ensino, para fomentar o desenvolvimento da comunidade e dar-lhe uma orientação vocacional no referente aos estudos. Esta experiência se centraliza, fundamentalmente, no meio rural. Apesar dos diversos problemas existentes no campo, parece muito mais simples, no Panamá e em toda a América Latina, realizar este tipo de experiência no meio rural, pois o trabalho agrícola que demanda, apresenta mais alternativas de organização, de técnicas e de tecnologia a ser utilizada do que o trabalho produtivo industrial. Cabe examinar, também, se o problemático desenvolvimento da indústria em nossos países permitirá uma integração estudo-trabalho que beneficie, realmente, os estudantes do nível educacional básico, ou dos últimos anos do ensino primário ou secundário.

A terceira dimensão está representada pela experiência de integração educação-trabalho produtivo, realizada na Argentina. Esta experiência foi formulada no contexto da formação profissional clássica das escolas agrotécnicas. A combinação estudo-produção não é um princípio educacional formal, mas é praticada sistematicamente nestas escolas. Os objetivos da experiência são, principalmente, de natureza didática, apesar de existir um evidente interesse em alcançar o limiar de rentabilidade econômica: os lucros provenientes dos projetos produtivos ajudam a financiar outras atividades produtivas ou docentes. Devido ao custo, geralmente elevado, da escola profissional, qualquer entrada de capital complementar é particularmente vital.

Na Argentina, a integração trabalho-estudo está inserida em um esquema bastante clássico de formação profissional, no qual o papel atribuído ao trabalho produtivo é extremamente limitado.

Retomando nossa questão, relativa ao tipo de programas educacionais que devem ser aplicados nas áreas urbanas de população carente, concluímos que o êxito de todo programa que vincula a educação ao trabalho produtivo dependerá da natureza dos objetivos que pretenda alcançar e do grau de coerência existente entre esses objetivos e a realidade sócio-econômica do país em questão.

Igualmente, a eficiência da experiência de integração entre o trabalho produtivo e a educação dependerá das estruturas mentais e sócio-econômicas nas quais será desenvolvido, e, também, do grau de desenvolvimento dos setores produtivos. Neste caso, o problemático desenvolvimento da indústria na América Latina explicaria a tendência de essas experiências concentrarem-se, geralmente, na área rural, freqüentemente menos desenvolvida e com uma organização de trabalho mais flexível do que a industrial. As limitações e idiosincrasias do setor produtivo limitariam, desta forma, a extensão da experiência.

4. Implicações práticas curriculares da vinculação entre a educação e o trabalho produtivo

Em primeiro lugar, devemos partir do conceito de currículo adotado em cada país. Nem sempre os países do continente americano apresentam modelos de "currículo" ou "planos e programas de estudos" semelhantes. Consideramos que uma definição abrangente do que deve ser um currículo, em nossas realidades, deverá seguir os seguintes critérios:

- relação com a sociedade na qual estão inseridos;
- a filosofia educacional subjacente;
- os sujeitos da educação, os elementos da ação educativa e os processos de trabalho curricular envolvidos.

Sobre os dois primeiros pontos já nos referimos nos parágrafos anteriores. Gostaria de enfatizar o terceiro: todo currículo deve considerar os sujeitos da educação, incluindo todas aquelas pessoas que intervêm de alguma forma no processo educativo. Distinguimos, entre eles, os educandos, os educadores e a comunidade. Os educandos ou alunos devem constituir o eixo do processo educativo, e, como tais, devem estar sempre presentes em ocasião da formulação dos objetivos curriculares. Neste sentido, não devemos cair na tentação "tecnologista" que transformou muitos professores em professores-operários de uma tecnologia que requeria uma cuidadosa, exata e ativa formulação de objetivos operacionais, uma técnica para desagregá-los e o posterior estabelecimento de planos e programas adequados para efeitos de cumprimento dos objetivos traçados.

Apesar de não ser condenável a aplicação desta tecnologia, não podemos obrigar os professores a utilizar esta moderna tecnologia, em seu aspecto mais operacional, sem antes clarificar, com precisão, o objetivo da intencionalidade educacional.

Ou seja, àqueles aos quais é dirigida esta educação: Qual é a situação destes alunos ou educandos? O que pretendemos alcançar, como projeção real, no presente e no futuro, para eles?

Se examinarmos o caso de educandos de áreas urbanas de população carente, é necessário enfatizar que qualquer currículo deve partir de um profundo conhecimento das características gerais desses alunos e da situação sócio-econômica em que vivem. Acreditamos que apenas assim se estará permitindo o acesso à educação das grandes maiorias de uma forma efetiva e atraente.

Porém, cabe-nos interrogar: Que implicações curriculares apresenta a vinculação da educação com o trabalho produtivo? Em alguns casos, a título de referência, podemos citar a experiência das escolas secundárias no campo, onde o trabalho produtivo constitui uma parte importante no currículo durante todo o ano escolar. Os estudantes, bolsistas e internos, em sua maioria de proveniência urbana, dedicam meio dia às suas atividades propriamente escolares (cursos de matemática, linguagem, ciências naturais, etc), e a outra metade ao trabalho produtivo, de caráter agrícola, realizado por equipes, sob a direção de técnicos do Instituto Nacional de Reforma Agrária. As tarefas - desde o trabalho com picareta e sacho até o manuseio com maquinários - são distribuídas de acordo a idade e capacidade dos alunos.

No caso da experiência do Panamá, a Reforma Educacional de 1975 introduziu uma nova programação curricular centralizada em três áreas principais de estudo:

- área científica: Ciências Naturais, Matemática, Saúde, Educação Física;
- área humanística: Espanhol, Ciências Sociais, Religião, Língua Estrangeira, Educação Moral e Artística;
- área tecnológica: Educação Agropecuária, Familiar, Industrial, Comercial, Turismo.

As disciplinas das duas primeiras áreas eram obrigatórias para todos os estudantes do país. A terceira área constituía-se no eixo de interesse da escola e o vínculo com a comunidade, pois seus diferentes aspectos eram estudados em função da atividade econômica da região onde estava localizado o centro educacional, de forma a integrar "a temática do programa com as tarefas quotidianas da comunidade".

Outra experiência que podemos citar é a da Reforma Educacional do Peru, em 1971, que inclui entre os seus objetivos a educação para o trabalho e para o desenvolvimento, definindo o trabalho como o exercício da capacidade criadora e de auto-realização da pessoa na produção de bens e serviços para o benefício comum. Para alcançar este objetivo, foi incluída nos novos currículos uma disciplina ou diretriz de ação educacional denominada Formação para o Trabalho. Como a educação básica estava dividida em três ciclos, o primeiro abrangendo quatro graus; o segundo, 2 graus; e o terceiro, 3, ficou estabelecido que, no primeiro ciclo, o currículo de Formação para o Trabalho, em virtude da idade dos educandos (de seis a 10 anos de idade) fosse operacional através da motivação do educando para a compreensão e valorização do trabalho como atividade social, proporcionando-lhe o estímulo necessário para desenvolver hábitos e habilidades que facilitassem a prática de tarefas de trabalho. No segundo ciclo, as experiências de trabalho do primeiro ciclo seriam reforçadas e ampliadas, e seriam desenvolvidas habilidades que permitissem uma escolha adequada de opções no último ciclo. No terceiro ciclo, que corresponderia aos três anos do ensino secundário tradicional, os alunos seriam habilitados para o trabalho em diversas opções ocupacionais. Estas opções seriam escolhidas pelos centros educacionais de acordo com as necessidades dos educandos, os recursos disponíveis do núcleo educacional ao qual pertenceria o centro educacional, e, principalmente, em função da demanda ocupacional e das mudanças estruturais ocorridas naquela área e no país.

No segundo ciclo, abrangendo educandos de 10 a 12 anos de idade, foram elaboradas unidades ocupacionais, no Currículo de Formação para o Trabalho, planejadas como conjuntos de

tarefas básicas que permitissem, essencialmente, o desenvolvimento de aptidões e habilidades no trabalho. A conotação da unidade ocupacional neste ciclo era bastante flexível. As tarefas propostas constituíam-se em elementos básicos e iniciais para o trabalho em uma ocupação.

O problema fundamental para a realização do Currículo de Formação para o Trabalho foi de natureza material: falta de instrumentos, lugares adequados para realizá-los e disponibilidade horária no Currículo em relação às outras disciplinas, que deviam manter sua carga horária de maneira mais ou menos fixa.

Citamos estes três casos porque consideramos que as implicações curriculares da vinculação entre a educação e o trabalho produtivo não pressupõem modelo algum, porém podem ser identificados problemas fundamentais para a formulação e a aplicação do currículo, tais como:

- dificuldade no esclarecimento das características próprias e peculiares a esses alunos;
- como dosar esse currículo, em função da idade dos alunos e de suas efetivas aptidões, capacidades e necessidades;
- qual deve ser a carga horária que represente, no conjunto, as disciplinas que os alunos deverão cursar obrigatoriamente;
- de que forma, e em base a quais critérios, será realizada a avaliação desta atividade;
- como devem ser reciclados os professores, ou que categorias de novos professores são necessárias para uma efetiva aplicação deste currículo.

Finalizando, consideramos que quaisquer que sejam as dificuldades decorrentes da vinculação entre a educação e o trabalho produtivo no momento atual de crise geral em que vivem nossos países, será necessário um grande esforço de imaginação, de revisão de esquemas mentais e institucionais para enfrentar, de forma positiva e decisiva, os velhos e dilacerantes problemas de nossa educação.

**ANEXO "E" - RELATÓRIOS DAS COMISSÕES
DE TRABALHO**

ARGENTINA

Comissão n- 1

- Graça M. Mascarenhas - SETRABES/SUDESCP, BA
- Geraldina A. Cunha - Secretaria do Trabalho e Ação Social, PE
- José B. Gomes - SUDENE, PE
- Gilvaneta Pessoa - Secretaria de Educação, PE
- Francisca M. Freire - Secretaria de Educação de Natal, RN
- Daniel Gomes - Centro de Educação para o Trabalho, Ceilândia, DF

RELATÓRIO DA EXPERIÊNCIA DA ARGENTINA

1 - Objetivos

- a) organizar a produção de hortas caseiras e comunitárias, a fim de obter excelente comercialização em forma e qualidade;
- b) organizar a produção familiar e estendê-la a outros produtos: aves, ovos, suínos, apicultura, etc;
- c) capacitar os interessados nestas atividades através de treinamento e observações;
- d) ampliar a capacidade das instalações existentes - local e maquinário;
- e) organizar os serviços de saúde e de assistência social;
- f) melhorar o desempenho de escolas para adultos (tipo específico, funcionamento diário, na Argentina, duas horas).

2 - Critérios

Anteriormente, outros projetos, como, por exemplo, o Município Educativo, tentaram implantar o trabalho comunitário, na Villa Olivari, cuja população se encontrava em estado de total carência. Neste momento, começa a atuação do Projeto de Educação e Produção em Áreas Urbanas Marginalizadas - EPRUM.

Em Villa Olivari foram doadas áreas aos moradores sem haver uma infra-estrutura, pois, sendo uma área marginalizada, não havia o fruto do trabalho.

O EPRUM pretende atingir o nordeste argentino, Cuyo (Pré-Cordilheira Andina) e Patagônia.

Com este objetivo, foram considerados recursos físicos, recursos humanos e materiais, sob a coordenação e apoio da OEA.

3 - Tipificação do Projeto através das ações realizadas

O direcionamento e escoamento das ações realizadas pelo EPRUM são coordenados pela Cooperativa do Projeto.

Algumas ações realizadas:

Marcenaria - Possui um efetivo sistema de funcionamento, atendendo à comunidade argentina e à cooperativa agrícola, que absorve a maior parte da mão-de-obra.

Corte e Costura - Este sistema produtivo começou com máquinas de costura comuns, industrializando-se em seguida, iniciando-se, assim uma produção em larga escala, absorvida pelo Ministério da Ação Social Argentina.

Apicultura - Este foi um processo implantado através de solicitação de assessoria técnica do EPRUM ao Ministério da Agricultura, o qual concedeu total apoio, iniciando-se, assim, a criação de 16 colméias (atualmente, 160).

Hortas Caseiras e Comunitárias - Este segmento do Projeto EPRUM atende principalmente à necessidade do mercado, acompanhando, inclusive, o calendário de produção e a safra. A horta comunitária existente pertence à Cooperativa, com cinco hectares.

A orientação técnica destas hortas é feita por um engenheiro agrônomo, contratado pelo Projeto com o objetivo da preparação do solo por produtos.

4 - Avaliação do Projeto

Por ter sido iniciado há apenas um ano e três meses, torna-se, naturalmente, bastante difícil uma avaliação do EPRUM como um todo. Salientamos, entretanto, que, até o presente momento, tem tido êxito, pois tudo que foi e é produzido tem imediato escoamento no mercado, criando, facilmente, capital de giro para a manutenção do Projeto em lide.

5 - Estratégias e procedimento

- a) entrevistas com os funcionários vinculados ao Projeto;
- b) solicitação de assessoramento técnico aos diversos setores envolvidos;
- c) questões diante dos órgãos oficiais e privados (ministérios, Cooperativa e Instituto Florestal Nacional);
- d) constante avaliação multidisciplinar entre as ações de: carpintaria, corte e costura, apicultura, horticultura, florestação, construção de casas econômicas e complementação de saúde.

6 - Planejamento de estratégias

Considerando-se que todo projeto é flexível, e, no caso da Argentina, o período é bastante curto para avaliação, o planejamento de novas estratégias será feito de acordo com as necessidades do Projeto.

7 - O intercâmbio do Projeto nos diversos países

A Argentina solicita que haja um maior intercâmbio entre os países onde existe o Projeto, assim como critérios de avaliação entre os mesmos, pois existe um interesse na aquisição de técnicas para a implantação das ações de: avicultura, floricultura e cunicultura.

BRASIL

Comissão n- 2

- Lúcia Cerqueira - Secretaria de Planejamento, Rio de Janeiro
- Ediene Souza - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- Maria C. Alves - Secretaria do Trabalho e Ação Social de Pernambuco
- Conceição Bezerra - Secretaria de Educação de Pernambuco
- Márcia Guerra - Secretaria de Educação de Pernambuco
- Ricardina S. Almeida - Fundação Educacional do Distrito Federal
- Levi de Alcântara - Escola Cornélio Soares Serra Talhada, Pernambuco
- Jahilton Pereira - Fundação Guararapes, Pernambuco
- Tito Cavalcante - Escola Rosalvo Lobo, Alagoas
- Ana Maria Novillo - Ministério de Educación y Justicia, Argentina

SITUAÇÃO ATUAL DO PROJETO ESPECIAL NO BRASIL

A. Aspectos positivos

1. Em algumas das experiências (Camaragibe, Serra Talhada, Floresta), observa-se a integração do professor com o Projeto, o que tem sido fator de sucesso da experiência.

2. A comercialização dos produtos tem sido muito bem-sucedida na maioria das experiências, como demonstram os exemplos de Alagoas, Serra Talhada e Floresta.

3. A infra-estrutura, em termos de equipamentos e instalações físicas, é bastante satisfatória, como pode se observar na experiência de Ceilândia, em Brasília - DF.

B. Dificuldades

1. A maioria das experiências ressen-te-se da falta de integração do professor com a proposta do Projeto, devido à falta de treinamento do corpo docente para atuar nas atividades produtivas.

2. Na maioria das experiências não se percebe a integração entre a parte de formação para o trabalho (área de produção) e as disciplinas de domínio geral.

3. O acompanhamento/apoio por parte da secretaria de Educação dos estados e do Ministério da Educação tem-se mostrado deficiente.

4. O processo de liberação de verbas tem sido lento, causando dificuldades para o desenvolvimento das atividades dentro do prazo previsto para a sua realização.

5. Em muitas experiências, as áreas físicas do Projeto já foram ocupadas, não permitindo a sua ampliação, embora haja uma grande demanda nesse sentido.

6. A comercialização dos produtos não está dentro de normas legais.

C. Recomendações

1. Criação de um centro de orientação e de treinamento (com apoio técnico do MEC/OEA) que se responsabilizaria pelo treinamento de professores que atuam na área e que possibilitaria a cooperação técnica entre as escolas brasileiras e destas com as de outras nações.

2. Estabelecimento de mecanismos que tenham por objetivo realizar a aquisição de matéria-prima e, sobretudo, a comercialização dos produtos. Para isto, sugerimos a criação de cooperativas centrais de compra e venda e de administração de microempresas, formados pelos alunos, que seriam coordenadas por um agente.

3. Simplificação e agilização na liberação de verbas para a aquisição dos materiais necessários à execução do Projeto.

CHILE

Comissão nº 3

- Rosa N. Amorim - Fundação Joaquim Nabuco, Pernambuco
- Soledad de Vanderley - Secretaria de Educação de Pernambuco
- Luiz Soares - Escola Municipal José Sotero, Natal, Rio Grande do Norte
- Erly Bastos Monteiro - Escola Municipal José Sotero, Natal, Rio Grande do Norte
- Helena Silva - Fundação Casas das Crianças de Olinda, Pernambuco
- M- Socorro T. Oliveira - Escola Municipal João XXIII, Natal, Rio Grande do Norte

SÍNTESE DA EXPERIÊNCIA VIVENCIADA PELO CHILE

INTRODUÇÃO

A experiência que está sendo vivenciada pelo Chile se restringe, prioritariamente, à educação de adultos, não havendo, até o momento, uma aplicação do conhecimento para a produção de bens.

Recomendações

1) A continuidade do Projeto, uma vez que atende a uma população adulta que não teve acesso ou foi excluída do sistema formal de ensino.

O mérito do Projeto reside no fato de oportunizar à população já mencionada o ingresso no mundo da leitura e da escrita, levando em consideração a limitação física, econômica e política.

2) Que os textos básicos trabalhados em nível de sala de aula sejam elaborados a partir da realidade sócio-cultural do adulto e contando com a sua efetiva participação.

3) Que o acesso à leitura e à escrita da língua nacional seja um meio para a implantação da produção de bens.

4) Que o aprendizado na produção de bens não se esfalesce em *um fazer mecânico*, mas que seja integrado com adequados conhecimentos teóricos em sala de aula.

5) Para implantação das atividades produtivas, a comunidade deve ser orientada sistematicamente a fim de conhecer: o que produz; como produz; o que mais produz; que querem aprender a produzir os alfabetizados da escola, etc.

JAMAICA

Comissão n- 5

- Ana Maria Tenório - DEMEC, AL
- Marielza Gouveia - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- Álvaro Sérgio M. Silva - Secretaria da Indústria e Comércio e Minas
- Vardan Miranda - Secretaria de Educação de Pernambuco
- Luís França - Escola Prof. Valfredo Pereira de Lisboa, Caruaru, PE
- Helena Nunes - Secretaria de Educação de Pernambuco

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA PELO PROJETO LEAP - JAMAICA

O programa LEAP tem como objetivo básico organizar e prover educação e treinamento para jovens residentes em zonas marginais urbanas, congregando país e comunidade. Este programa, visando atender criança fora de faixa, e, em idade escolar, tem, como êxito já assegurado em suas ações, o desabrochar da pessoa humana e a formação de cidadão dentro da sociedade. Os aspectos social e político que permeiam estas ações demonstram uma evidente tendência a assegurar a identidade de um povo, com suas características peculiares, levando-o a assumir e a participar ativamente de decisões sobre o seu país.

Analisando suas ações, a Comissão considera necessário o questionamento de alguns aspectos que nos parecem relevantes para garantir o êxito deste programa.

Realizada uma diagnose das reais necessidades da clientela a ser atingida e levando-se em conta o universo populacional das zonas marginais urbanas, como se estabeleceu o número de jovens atendidos por este programa?

Que critérios foram utilizados para estabelecer o percentual de jovens (100) frente à população caracterizada? Trata-se de uma experiência isolada ou o programa pretende, dentro de um espaço de tempo, envolver todo o sistema educacional do país? Tendo sido umas das preocupações básicas do programa LEAP prover uma melhoria das condições de vida da população, parece-nos essencial que a organização das atividades econômicas (compra, venda, colocação de mercadorias no mercado econômico) fosse bem estruturada em bases de produção, a fim de evitar o fortalecimento do subemprego, com oferta de mão-de-obra crescente e desqualificada.

Até que ponto a qualificação oferecida pelo programa está relacionada com a absorção de mão-de-obra pelo mercado de trabalho local?

Sendo, também, a assistência educacional e social do menor de rua uma das metas do Projeto LEAP, lembramos que no Brasil já existem programas vitoriosos, que empregam métodos de alfabetização e educação básica voltados para a realidade existencial da criança, desenvolvendo habilidades e ferramentas para garantir sua sobrevivência e qualificando-a economicamente. Por exemplo: cooperativas de picolé e pão caseiro que são vendidos na própria comunidade.

O atraso na liberação e no repasse dos recursos necessários, detectado pelo progra-

ma como um dos obstáculos à dinâmica do Projeto, torna imprescindível que, através de suas ações, o Projeto tenda a ser autofinanciado. A verba oferecida deveria ser repassada diretamente às cooperativas, e, ao longo da experiência, torna-se necessário que o programa instale um processo de autofinanciamento diminuindo a dependência a agências financiadoras e assegurando aos jovens jamaicanos independência econômica, através da produção organizada e comunitária.

Acreditamos que o treinamento de jovens, sem uma caracterização curricular que lhes possibilite uma aquisição de renda imediata com melhoria de condições de vida do seu universo familiar, poderá ocasionar um desvio dos objetivos básicos do Projeto e constituir, ao invés de uma integração na sociedade, uma alienação social - a do jovem que se descobre, mas que não está instrumentado para a ação.

Outro ponto relevante neste programa é a caracterização da estrutura social deste país, que, dentro de uma linha familiar norteada pelo matriarcado, necessita fortalecer as ações femininas, muitas vezes espoliadas pelo sistema de relações conjugais, com índice de gestação crescente, entre jovens de 15 a 24 anos.

Aliado a estes fatores, cabe-nos considerar a economia da Jamaica, que tem sua maior força concentrada na agricultura e no turismo, razão pela qual levamos em consideração as seguintes sugestões, de ordem operacional, para o programa LEAP:

- Aliar à educação básica um currículo diversificado, cujos conteúdos básicos de Oleicultura e hotelaria seriam desenvolvidos para prover qualificação segundo as tendências e habilidades diagnosticadas na clientela atendida.
- Estabelecer convênios com órgãos governamentais (secretarias de Turismo, Indústria e Comércio) para a colocação, no mercado de trabalho, de jovens treinados pelo programa LEAP.
- Aproveitamento da mão-de-obra especializada encontrada na comunidade, para atuar como instrutores dos diversos cursos de treinamento, acrescidos no currículo das escolas assistidas pelo programa.
- Formação de círculos comunitários, onde, através do debate e da conscientização de problemas envolvendo relacionamento jovem/família, seriam levantadas linhas de ação, a fim de garantir um melhor entrosamento e compreensão por parte das famílias das ações do programa LEAP.
- Garantir ao representante dos círculos comunitários acesso aos órgãos governamentais, para levar as reivindicações do grupo que representa.
- Coordenar a formação de grupos comunitários num sistema de cooperativismo, aproveitando produtos alimentícios do país, tais como, o coco e a banana, para a produção de doces caseiros, com posterior colocação em lojas, hotéis, etc.
- Criação de miniempresas de artesanato financiadas por órgãos governamentais, abrangendo desde a confecção de objetos de adorno e utensílios domésticos até o aproveitamento de matérias-primas, como por exemplo, folha dos coqueiros, para embalagem dos produtos a serem comercializados.
- Formação de ligas desportivas constituídas pelas comunidades e respaldadas pela Secretaria de Esportes que promoveria, ao lado de treinamento básico, competição e maratona.

Aliada a estas considerações de ordem operacional, à guisa de sugestões, a comissão acrescentaria um modelo pragmático de plano curricular para as escolas organizadas pelo LEAP.

MODELO I

Currículo voltado para a formação em Turismo e Hotelaria

A) Disciplinas Básicas

Língua Materna
Noções Matemáticas
Noções Gerais sobre Higiene, Saúde
Estudos da História e Geografia do País

B) Disciplinas Instrumentais

Estudo dos pontos turísticos das cidades e do país (ofertas turísticas)
Funções dos elementos que trabalham na hotelaria
Normas de relação humanas
Veículos de divulgação do turismo
Feira e congressos

MODELO II

Currículo voltado para a formação de Comércio e Serviços

A) Disciplinas Básicas (as mesmas do Modelo I)

B) Disciplinas Instrumentais

História do comércio local e internacional
Organização comercial e serviços de compra e venda
Organização de projetos para instalação e funcionamento de mini-empresa

MODELO III

Currículo voltado para a formação em Economia Doméstica

A) Disciplinas Básicas (as mesmas do Modelo I)

B) Disciplinas Instrumentais

1. História da família e sociedade
2. Classificação dos alimentos, valor nutritivo, técnica de cocção e armazenamento correto dos alimentos
3. Enfermagem e puericultura
Cuidados com pessoas doentes, administração de alimentação e vestuário
Primeiros Socorros
Doenças infecto-contagiosas
Puericultura e suas fases - pré-nupcial, pré-natal e pós-natal
4. Vestuário
Seleção e conservação do vestuário familiar
Técnicas de execução de peças de vestuário
Planejamento e execução de peças simples para mesa, cama e banho
Confecção de vestuário em série.
5. Habilitação

História e função da higiene

Noção de higiene pessoal e mental

Cuidados com a pele, os cabelos e as unhas

Planejamento de planos simples de higiene pessoal e da habitação

MODELO IV

Currículo voltado para a formação em Artesanato e Indústria

A) Disciplinas Básicas (As mesmas do Modelo I)

B) Disciplinas Instrumentais

1. Cerâmica - Estudo de técnicas para trabalho em cerâmica
 - Tipos de argila e instrumental necessário
2. Madeira - Tipos de madeira e manuseio de equipamento para o trabalho com madeira
 - Planejamento de trabalhos em madeira
3. Couro - Aplicação do couro
 - Técnica de emprego do instrumental utilizado com trabalho de couro
4. Tecelagem e Estamparia - Estudo do processo de tecelagem e estamparia
 - Uso dos diferentes materiais
 - Estudo das técnicas de ornamentação de tapetes, estamparia em tecidos
 - Projetos de tecelagem e estamparia

Para a adoção dos tipos de currículos sugeridos acima, se faz mister que o jovem aluno frequente sua escola em dois turnos, sendo o primeiro turno o da escola básica, intercalado com atividades de esportes e educação física. Ao término do turno inicial, o jovem teria assegurada alimentação, preparada pelos próprios membros da comunidade em sistema de rodízio. O segundo turno seria dedicado às disciplinas instrumentais, que, aliadas à prática, seriam os alicerces das cooperativas-escola.

O acompanhamento, o controle e a avaliação das experiências se dariam em duas ordens: avaliação dos aspectos cognitivos e avaliação dos aspectos não-cognitivos do currículo. Além disso, tal procedimento contribuiria no estabelecimento de parâmetros para o desenvolvimento de novas experiências.

A comissão crê que o Projeto LEAP é vitorioso na sua filosofia, e por acreditar em suas ações espera contribuir, embora de forma incipiente, através destas sugestões, para o seu sucesso.

COOPERAÇÃO MULTINACIONAL

Comissão n- 6

- Fernando Castello - DEMEC - MA - Brasil
- Alberto Caffarone - Ministério Educación y Justicia - Argentina
- Júlio Magalhães - DEMEC - PE - Brasil
- Dianne Mc Intosh - Ministry of Education - Jamaica
- Mário Augusto Santos - MEC/SG/SEAI - DF - Brasil
- Mércia dos Santos - MEC/SEPS - DF - Brasil
- Marília Miranda - MEC/SG/SEAI - DF - Brasil
- Marilene Carvalho - Secretaria de Educação de Pernambuco - Brasil
- Roberto Benjamin - Secretaria de Educação de Pernambuco - Brasil
- Henry Fernandes - Centro de Educação para o Trabalho - Ceilândia - DF - Brasil
- Sandoval Machado - OEA
- Júlio Castillo Narvaes - Ministério Educación - Chile

I-INTRODUÇÃO

Uma das características principais dos projetos especiais, nos quais se inclui o Projeto Educação-Produção em Áreas Urbanas Marginalizadas, é a presença necessária de componentes de multinacionalidade nas etapas de identificação, formulação financiamento, execução e difusão dos resultados.

Com este propósito, realizou-se uma reunião de Coordenação em 1983, na cidade de Santiago, Chile, e fixaram-se certas linhas de ação para a execução do Projeto em cada um dos países.

II - OBJETIVOS

A comissão estabeleceu três objetivos principais:

1. Analisar o conceito de multinacionalidade e seu cumprimento por parte dos países participantes do Projeto.
2. Elaborar sugestões que permitam cumprir com a exigência de multinacionalidade no Projeto.
3. Concretizar o conceito de multinacionalidade através de uma matriz de intercâmbio de cooperação técnica em diversas áreas.

III-RESULTADOS

No que diz respeito ao objetivo nº 1, a comissão concluiu que, apesar da Reunião de Coordenação realizada no Chile, o objetivo de multinacionalidade não foi cumprido, na prática, uma vez que inexistente, entre os países, intercâmbio de cooperação técnica. Da mesma forma, não

houve difusão da experiência de cada país aos demais países participantes. Do que foi dito, segue-se que cada país trabalhou independentemente, sem conhecimento dos resultados parciais dos outros países.

Com relação ao objetivo nº 2, foi colocado que o conceito de multinacionalidade não significa que os projetos devam ser iguais entre todos os países participantes, pois cada país tem problemas, realidades e necessidades distintas, que demandam estratégias, também, distintas, sendo o denominador comum a existência de problemas semelhantes em áreas urbanas marginalizadas.

Da mesma forma, a cooperação entre os países não implica estratégias iguais, estando cada um livre para implantar sua própria estratégia, pois não se trata de repetir a mesma coisa em cada país.

Nas linhas do objetivo nº 2, foram colocadas as seguintes sugestões:

- a) Intercâmbio de material impresso entre os países de forma a conhecer as atividades dos demais projetos.
- b) Nas linhas da sugestão anterior, foi colocado que cada projeto deveria enviar, diretamente a cada país participante, toda a informação técnica que considerar importante, incluindo os aspectos positivos e negativos encontrados durante sua execução.
- c) Instalação, em cada país, de uma pequena biblioteca ou centro de documentação, contendo todos os documentos até agora elaborados, e ainda por elaborar, inclusive os materiais audiovisuais produzidos pelos países participantes.
- d) Missão de avaliação de um especialista da OEA a todos os países participantes do Projeto, com o objetivo de realizar uma análise e um estudo **in loco** das atividades levadas a cabo, como forma de conhecimento dos sucessos e dos insucessos alcançados. Isto possibilitaria um intercâmbio de experiências, o que poderia significar, se fosse o caso, uma reorientação de algumas atividades. Para tanto, seria necessário que cada projeto reunisse, previamente, toda a informação necessária e a colocasse à disposição do especialista. Em caso de um país considerar conveniente, poderia realizar, para este efeito, um seminário com todas as instituições nacionais que participam do Projeto.
- e) Alocar, no plano de operações de cada projeto, recursos necessários à participação em um seminário internacional, cujo objetivo e data seriam definidos em função das conclusões do trabalho do especialista.
- f) O Brasil colocou à disposição recursos de seu projeto para financiar a missão do especialista que visitará cada uma das experiências nos países participantes.

Em relação ao objetivo nº 3 foram criadas duas matrizes:

- a) Uma de oferta e demanda de cooperação técnica entre os países, referindo-se a instrumentos concretos, através dos quais possa ser levada a cabo a cooperação multinacional. (Ver anexo a).
- b) Uma segunda matriz na qual são especificados os termos nos quais os países participantes podem oferecer e receber cooperação multinacional. (Ver anexo b).

IV-CONCLUSÕES

Como conclusão, o trabalho desta comissão permitirá esclarecer o conceito de multinacionalidade dos projetos especiais e definir as atividades multinacionais que serão levadas a cabo no âmbito do Projeto Especial Educação-Produção em Áreas Urbanas e Marginalizadas.

Para que tais atividades possam ser realizadas, será necessário a previsão dos recursos correspondentes no respectivo plano de operações de cada país.

Conclui-se que é possível considerar-se como um êxito significativo do trabalho da comissão o ter sido capaz de estabelecer e definir os termos e instrumentos de uma futura cooperação multinacional entre os países participantes.

OFERTA E/OU DEMANDA DE COOPERAÇÃO TÉCNICA (Anexo a)

Tipo e Descrição da Ação	Objetivos	País Ofertante	Possíveis Países Participantes	Estratégia de Concretização
I. Seminários	Proporcionar oportunidade de coordenação e estudo dos distintos projetos, buscando o intercâmbio técnico entre os mesmos.	Todos os países participantes do Projeto.	Todos os países participantes do Projeto.	Previsão no plano de operação de cada país.
II. Missões de estudo	Realizar intercâmbio técnico bilateral entre os distintos projetos participantes do Projeto Especial.	Todos os países participantes do Projeto.	Todos os países participantes do Projeto.	Financiamento a cargo do país solicitante.
III. Intercâmbio de material impresso e publicações	Divulgar informes técnicos oriundos dos distintos projetos, visando a formar um centro de informação em cada país.	Todos os países participantes do Projeto.	Todos os países participantes do Projeto.	Distribuição gratuita entre países.
IV. Intercâmbio de Material Audiovisual	Divulgação de audiovisuais dos projetos com o objetivo de conhecer as experiências em cada país.	Todos os países participantes do Projeto.	Todos os países participantes do Projeto.	Distribuição gratuita entre países.
V. Estudos e Diagnósticos Pro-gramáticos.	Realização de estudo, a cargo de especialista da OEA, objetivando a análise do funcionamento dos projetos nos diversos países participantes.	Brasil	Todos os países participantes do Projeto.	Financiamento a cargo do projeto brasileiro.

DEMANDA DE COOPERAÇÃO TÉCNICA (EM TERMOS DE ATIVIDADES)

Tipo e Descrição da Ação	Objetivos	País Demandante	Possíveis Países Participantes	Estratégia de Concretização
A. Demanda de assessoria para realizar a vinculação entre a escola e a comunidade.	Receber capacitação para o fomento e desenvolvimento da vinculação entre a escola e a comunidade.	Jamaica		

COOPERAÇÃO TÉCNICA ENTRE PAÍSES INTEGRANTES DO PROJETO ESPECIAL 85
EDUCAÇÃO/PRODUÇÃO EM TERMOS DE ATIVIDADES (Anexo b)

Tipo e Descrição da Ação	Objetivos	País Ofertante	Possíveis Países Participantes	Estratégia de Concretização
A. Oferta de: 1. Publicações	Criação de centro de documentação em cada país participante	Argentina, Brasil, Chile, Granada e Jamaica	Argentina, Brasil, Chile, Granada e Jamaica	Distribuição gratuita
2. Colaboração em diagnósticos	Assessoria para a realização de diagnósticos	Argentina		
3. Formação de cooperativas	Assessoria para a formação de cooperativas	Argentina		
4. Assessoria em apicultura	Desenvolvimento de técnicas em apicultura	Argentina		
5. Especialista da OEA	Estudo sobre funcionamento dos projetos em cada país	Brasil	Argentina, Brasil, Chile, Granada e Jamaica	Financiamento a cargo do projeto brasileiro
6. Assessoria em Cunicultura	Desenvolvimento de técnicas de cunicultura	Brasil	Argentina	Financiamento a cargo do projeto argentino
7. Assessoria em floricultura	Desenvolvimento de técnicas de floricultura	Brasil	Argentina	Financiamento a cargo do projeto argentino
8. Assessoria em cerâmica	Capacitação técnica para produção de cerâmicas	Brasil	Jamaica	Financiamento a cargo do projeto jamaicano
9. Assessoria na avaliação de projetos	Capacitação para a avaliação de projetos	Chile	Argentina, Brasil	Financiamento a cargo do projeto de cada país

Tipo e Descrição da Ação	Objetivos	País Ofertante	Possíveis Países Participantes	Estratégia de Concretização
10. Assessoria em metodologia de ensino-aprendizagem	Desenvolvimento de metodologia de ensino-aprendizagem	Chile	Brasil	Financiamento a cargo do projeto brasileiro
11. Assessoria em Desenvolvimento de criatividade	Capacitação em metodologia para o desenvolvimento da criatividade	Chile		
12. Assessoria em educação afetiva	Capacitação em educação afetiva	Jamaica	Brasil	Financiamento a cargo do projeto brasileiro

* Chile demanda assessoria em tecnologias básicas apropriadas, que serão definidas a posteriori.

MARCO TEÓRICO

Comissão nº 7

- Jorge Garcia - OEA
- Maria Umbelina Caiafa Salgado - MEC/SG, DF - Brasil
- Fátima Delicato - Secretaria de Educação de Pernambuco - Brasil
- João Francisco de Souza - Fundação Guararapes, Recife, PE - Brasil
- Leny Alcântara - Fundação Guararapes, Recife, PE - Brasil
- Carlos Cerqueira - Escola Parque de Salvador, BA - Brasil
- Martha Paiva - Fundação Guararapes, Recife, PE - Brasil

I - INTRODUÇÃO

A reunião de coordenação e execução do Projeto Especial/85 de Educação e Produção em Zonas Urbanas de População Carente, realizada em Olinda, Brasil, no período de 23 a 29 de julho do corrente, teve por fim a análise dos relatórios parciais, apresentados pelos países participantes, além da revisão do marco teórico do referido Projeto. Para esse fim, foram apresentadas duas conferências, onde se trataram, fundamentalmente, aspectos que vêm constituindo preocupação para os participantes.

A partir dessas conferências e das discussões a respeito dos relatórios apresentados, julgou-se conveniente, como uma das conclusões da presente reunião, fazer o registro de itens que deverão ser aprofundados, tendo em vista o esclarecimento do marco teórico desta e de outras experiências futuras. Breve discussão de tais itens compõe o conteúdo da parte II deste texto.

Entretanto, alguns ficaram já bastante claros, como princípios orientadores para a elaboração e o prosseguimento de projetos, tais como os de educação e produção.

O primeiro deles diz respeito à importância de se ter em mente o igualitarismo inerente a uma educação democrática. Isso significa que a escola é para todos, não sendo aceitáveis as propostas pedagógicas que beneficiem apenas um pequeno grupo de alunos. Assim, a visão de trabalho que deve orientar os projetos de educação e produção caminhará para formas associativas e não individualistas de organização do processo de trabalho.

Em segundo lugar, cumpre reafirmar que não se pode perder de vista o papel fundamental da escola, qual seja a formação de cidadãos capazes de exercer efetivamente a cidadania. Esse exercício implica a participação, de fato, na construção das condições da vida humana, que são fruto do trabalho, entendido seja como processo produtivo de bens materiais, seja como criação intelectual e artística.

Esta ampliação do conceito de trabalho conduz ao terceiro princípio a ser considerado, ou seja, seu papel como elemento articulador do currículo. Isso significa que o trabalho, longe de representar o horizonte da escola, constitui a própria trama do currículo. É o ponto de partida do ensino, devendo considerar as vivências das crianças que, de alguma forma, entram sempre em contato com o mundo do trabalho, em condições mais ou menos favoráveis, conforme sua posição social. É também parte do próprio ensino, que *tem de ser* constantemente referido às experiências

concretas das crianças, com o objetivo precípua de superar sua fragmentação e sua subordinação ao senso comum. É, ainda, elemento constituinte das finalidades do ensino à medida que uma base teórica, articulada, com as vivências pessoais e com os conhecimentos práticos, instrumentaliza efetivamente para o exercício de uma gama variada de ocupações específicas.

Assim, o trabalho produtivo não se separa da educação nem a ela se sobrepõe, inclusive no caso das crianças carentes. Ao contrário, tem necessariamente de integrar, juntamente com os conhecimentos gerais, a formação de todos os cidadãos.

II - ASPECTOS GERAIS A SEREM APROFUNDADOS

Os aspectos gerais, que se considerou necessário submeter a uma análise mais cuidadosa, dizem respeito às relações entre educação e estrutura social, estrutura de poder e participação, cultura popular e democratização, políticas sociais e mercado de trabalho.

A - EDUCAÇÃO E ESTRUTURA SOCIAL

A estrutura social da região onde se realiza um projeto (entendida como nível sócio-econômico dos grupos e sua relação como os meios de produção) deve ser levada em consideração para a análise dos condicionamentos, do alcance e das limitações de uma proposta. É indispensável situar a população-meta em suas relações estruturais com os outros grupos da população, tanto em nível local como em nível nacional, de forma a viabilizar a avaliação dos resultados em termos de impacto sobre a mobilidade social e de mobilidade individual. O primeiro diz respeito à possibilidade de mudanças estruturais na composição social, isto é, nas relações entre os grupos que integram uma população. O segundo, por sua vez, corresponde à obtenção de possíveis benefícios individuais que, de forma alguma, chegam a influir na estratificação social.

B - EDUCAÇÃO, ESTRUTURA DE PODER E PARTICIPAÇÃO

Essa temática deve orientar os projetos quanto aos efeitos das práticas educativas sobre o crescimento da capacidade dos indivíduos e grupos, para participar das decisões que afetam sua vida cotidiana. Nesse sentido, é importante considerar os seguintes pontos:

- 1 - a identificação das instâncias de participação comunitária na região onde se desenvolve um projeto;
- 2 - a determinação dos objetivos relacionados com a influência desejada das práticas educativas, na participação dos indivíduos e grupos envolvidos;
- 3 - a definição de indicadores que permitam avaliar o crescimento da capacidade de participação;
- 4 - a organização de trabalhos coletivos com o pessoal docente encarregado do projeto, de modo a possibilitar uma reflexão permanente sobre o resultado real das práticas;
- 5 - a consideração, pelas equipes de trabalho, da influência das estruturas hierárquicas e burocráticas das instituições sobre a índole participativa das práticas pedagógicas.

C - EDUCAÇÃO, CULTURA POPULAR E DEMOCRATIZAÇÃO

Faz-se necessário que a equipe responsável por um projeto considere, em suas reflexões, o significado do mesmo para a democratização da educação.

Essa problemática deve ser analisada, levando-se em conta a especificidade da educação, ou seja, sua função de viabilizar o acesso ao conhecimento elaborado. Nessa perspectiva, devem ser discutidas questões, tais como:

- 1 - até que ponto as "práticas produtivas" dos projetos conduzem a uma distribuição mais democrática dos conhecimentos científicos de alcance universal?
- 2 - até que ponto tais práticas desenvolvem os aspectos dinâmicos da cultura popular ou, pelo contrário, reproduzem seus componentes inibidores da mudança social, tais como o conformismo, o fatalismo, a submissão e as visões fragmentadas, entre outros?
- 3 - até que ponto o fato de "responder às necessidades da população" significa possibilidade de mudança e crescimento ou, ao contrário, representa uma forma a mais de reforçar o *status quo*?

D - EDUCAÇÃO E POLÍTICAS SOCIAIS

As discussões desenvolvidas durante esta reunião deixaram bem clara a necessidade da articulação dos projetos de educação e produção com as políticas públicas relativas a todas as áreas da vida cotidiana da população, tais como, por exemplo, saúde, habitação e trabalho.

Essa articulação, entretanto, não significa de modo algum a perda da especificidade das práticas educativas. O sistema educacional formal e as ações não-formais não devem absorver as responsabilidades correspondentes às outras áreas de uma política social global.

E - EDUCAÇÃO E MERCADO DE TRABALHO

As possibilidades reais de trabalho futuro para os alunos envolvidos, bem como as estratégias de comercialização e venda dos produtos devem ser cuidadosamente avaliadas ao se implantar um projeto de educação e produção.

Geralmente, como foge ao domínio especializado do educador, esse aspecto não é tratado de forma apropriada. Entretanto, é indispensável que se estabeleça clara vinculação com todos os setores da sociedade que possam contribuir para o melhor equacionamento das relações entre educação e mercado de trabalho.

Além disso, cumpre acentuar outro ponto relevante que, de modo geral, não é levado em conta. Ao reproduzir em menor escala o processo de trabalho produtivo, as experiências de educação e produção permitem aos alunos compreender as características e implicações daquele processo muito melhor do que as aulas teóricas a respeito do assunto.

III - NECESSIDADE DE INVESTIGAÇÃO PERMANENTE PARA REALIMENTAÇÃO E EXPANSÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO

Como resultado das discussões realizadas durante a reunião, chegou-se à conclusão de que é necessário realizar projetos de investigações que permitam controlar adequadamente os resultados das experiências de educação e produção. Entre as investigações sugeridas, destacam-se:

- 1 - levantamento de necessidades da população, tomando como base inclusive o resultado de outras investigações já realizadas. Assim, por exemplo, existem documentos que tratam o conceito de necessidades básicas, sugerindo alguns elementos para conceituá-las e estratégias para identificá-las. Nesse sentido, indicam as diferenças entre necessidades subjetivas (demandas) e necessidades objetivas (carências propriamente);
- 2 - diagnósticos situacionais, da(s) região(ões) onde se pretende desenvolver o projeto, incluindo dados sobre características demográficas e culturais da população, renda *per capita*, ocupações principais, recursos naturais e físicos da região, situação educacional, organização e participação das comunidades, entre outros;
- 3 - acompanhamento da execução, que permita visualizar as principais dificuldades encontradas, para buscar a melhor solução ainda a tempo de redirecionar o projeto;

- 4 - avaliação final, com a participação de todos os interessados na experiência: autoridades educacionais, docentes, pais e alunos. Além disso, julgou-se importante a comparação entre as escolas em que se desenvolveram projetos de educação e produção e outras da mesma região.

Dos debates havidos no decorrer da reunião, ficou claro que não existem modelos únicos de investigação nem para as experiências de educação e produção nem para as investigações aqui sugeridas, devendo-se utilizar tanto as metodologias convencionais quanto aquelas de caráter participativo.

Finalmente, considerou-se que será de grande utilidade para os investigadores a existência de um instrumento que lhes permita identificar as áreas nas quais são necessárias mais pesquisas, bem como os pontos polêmicos que devem ser amplamente debatidos. Para esse fim, seria conveniente um projeto destinado à consolidação dos resultados de investigações já concluídas e das experiências que existem, nesse campo, na América Latina e no Caribe.

IV - ELEMENTOS PARA A MELHORIA DA OPERACIONALIZAÇÃO DOS PROJETOS

A partir das diferentes observações sobre os projetos em desenvolvimento, detectaram-se algumas dificuldades do processo mesmo de planejamento, principalmente em relação ao nível mais operacional. Nesse sentido, recomenda-se levar em conta na elaboração de futuros projetos os seguintes aspectos:

- 1 - reunir representantes das equipes dos países envolvidos no Projeto para que esbocem, em conjunto, o esquema básico de um diagnóstico situacional. No caso de países com participação de vários estados, realizar, internamente, um trabalho similar;
- 2 - como resultado da ação anterior, preparar, conjuntamente, um documento orientador, que sirva de guia a cada país, nas distintas fases do Projeto, devendo conter os aspectos mais gerais e comuns a todos, além de um marco teórico claramente definido. A partir dessa proposta, cada uma das equipes locais poderá produzir documentos similares, ajustados a suas realidades específicas;
- 3 - efetuar reuniões periódicas durante a realização do Projeto para o tratamento de aspectos específicos, de nível técnico e conceptual, tais como, por exemplo, problemas curriculares, questões relativas a ensino-aprendizagem, vinculação entre educação e trabalho produtivo e metodologias de ensino;
- 4 - especificar indicadores aplicáveis às definições dos aspectos principais a serem considerados. No caso de projetos, tais como os de educação e produção, são fundamentais os seguintes aspectos:
 - a) as regiões marginalizadas e as características da população envolvida;
 - b) a conformação integrada do currículo nas áreas de educação geral e de educação e trabalho, com vistas à formação da cidadania;
 - c) o processo de trabalho produtivo e as demais expressões do trabalho humano relacionadas com o Projeto;
 - d) as estratégias possíveis, de caráter associativo e participativo, com vistas à inserção no mundo do trabalho de forma inovadora e progressista;
 - e) outros aspectos operativos, principalmente a inserção institucional dos projetos. Existem diversas situações, nesse caso, devendo ser identificados os elementos positivos e aqueles negativos que possam interferir no andamento eficiente do Projeto. Cumpre destacar, entre esses, o adequado relacionamento político-administrativo com as autoridades educacionais e com as escolas, bem como o estabelecimento de mecanismos flexíveis para a utilização dos recursos alocados.

V - AMPLIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO AO SISTEMA EDUCACIONAL

Um dos aspectos importantes discutidos durante a reunião diz respeito às possibilidades de ampliação da experiência a todo o sistema educacional. Sem dúvida, esta é uma questão vital, uma vez que experiências isoladas não produzem o impacto necessário à promoção de mudanças sociais efetivas. Por outro lado, a viabilidade de incorporação das experiências pelo sistema educacional varia conforme as condições políticas, econômicas e sociais de cada país participante e, ainda, conforme as características das respectivas redes de ensino. Assim, foram destacados quatro pontos principais:

- 1 - em cada caso, é necessário que se analisem cuidadosamente o alcance das experiências desenvolvidas, as vantagens de sua expansão para uma parte do sistema educacional ou para sua totalidade, bem como as limitações e os possíveis entraves a essa expansão;
- 2 - a partir dessa análise, é importante que se desenvolvam estratégias de ação capazes de garantir a incorporação das experiências que apresentem resultados positivos pelo maior número possível de escolas. Tais estratégias dizem respeito principalmente às formas de disseminação dos resultados dos projetos e a sua discussão com as autoridades educacionais, os pesquisadores interessados nesse tipo de temática e os educadores em geral;
- 3 - outro ponto fundamental refere-se aos recursos humanos e materiais necessários à ampliação desejada. É indispensável que se promova o treinamento do pessoal tanto docente quanto administrativo. Cumpre acentuar, porém, que a melhor estratégia para a preparação de docentes consiste na formação pedagógica de especialistas e técnicos nas diferentes áreas de produção e trabalho produtivo. A estratégia alternativa, de formação múltipla, resulta necessariamente superficial, além de não garantir o comprometimento do professor com a questão do trabalho, tendo em vista o preconceito contra as atividades manuais, que costuma caracterizar os docentes. Um dos resultados dessa prática é que os equipamentos acabam sendo subutilizados ou se estragam por falta de uso e de manutenção, enquanto os alunos têm apenas aulas teóricas. Por outro lado, é importante que as escolas sejam adequadamente dotadas de instalação e de equipamento, atualizados e em quantidade suficiente.
- 4 - finalmente, cumpre focalizar o desenvolvimento de metodologias de ensino e de currículos capazes de viabilizar a proposta pedagógica de educação e produção no sistema educacional. Em relação a este ponto, algumas questões se mostram particularmente importantes:
 - a) como conciliar a cultura local, relacionada às carências imediatas dos alunos e da população, com a necessidade de conteúdos mais gerais, de valor universal, tais como o conhecimento da língua, da matemática, das ciências humanas, exatas e sociais?
 - b) como relacionar educação e trabalho de forma que esse possa ser o princípio articulador do currículo e não apenas uma atividade à parte, destinada a ajudar, de modo eventual, a sobrevivência a curto prazo dos alunos e de suas famílias?
 - c) considerando que o menor carente, de modo geral, possui alguma experiência de trabalho, como levá-lo a elaborar teoricamente suas vivências de modo a superar sua fragmentação e sua vinculação ao senso comum? Como levá-lo a entender as relações sociais de trabalho que regem sua própria atividade produtiva?
 - d) tendo em vista que uma escola pública, mantida com recursos públicos, deve beneficiar a todos, democraticamente, como orientar os currículos para que

propiciem o desenvolvimento de processos mais progressistas de organização do trabalho, tais como as associações com finalidades de produção, as cooperativas de crédito, financiamento, produção e comercialização? Que outras formas haveria de ampliar a participação igualitária dos alunos nos benefícios da produção associada à educação?

- e) finalmente, como tratar o currículo de modo que o tempo necessário à aquisição do conhecimento geral, sistematizado, não seja sacrificado à atividade produtiva em si mesma?

VI - INTERCÂMBIO SISTEMÁTICO DE EXPERIÊNCIAS ENTRE OS PROJETOS

Durante a discussão dos projetos apresentados pelo países participantes, ficou claro que o Projeto Especial de Educação e Produção em Zonas Urbanas de População Carente vem-se desenvolvendo de forma isolada, sem lançar mão, de modo significativo, à colaboração multinacional.

O problema não se encontra na diversidade dos projetos desenvolvidos. Essa diversidade é natural, considerando-se a heterogeneidade das situações existentes em cada país. Não obstante, a troca de experiências tem sido menos intensa que o possível e desejável, perdendo-se parte da riqueza gerada pela própria diversidade de situações.

A partir dessas constatações foram propostas algumas medidas destinadas a fomentar o intercâmbio entre os países e, quando for o caso, entre as várias equipes no mesmo país:

- 1 - Reuniões - o grupo propôs que se organizem reuniões multinacionais para troca de experiências sobre pontos específicos.
- 2 - Capacitação - foi sugerido que sejam desenvolvidos diferentes processos de colaboração multinacional. Na capacitação de pessoal, tais como cursos, estágios e consultorias.
- 3 - Publicações - o grupo concordou que é necessário estabelecer um intercâmbio sistemático entre os países e entre as equipes. Nesse sentido, ofereceram-se várias sugestões, entre as quais se distingue a publicação de um boletim informativo, que cada país participante se encarregará de organizar e enviar periodicamente aos demais. Além disso, julgou-se útil estimular a divulgação de resumos dos relatórios ou de artigos sobre as experiências tanto em periódicos locais quanto em publicações da própria OEA.

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](#)