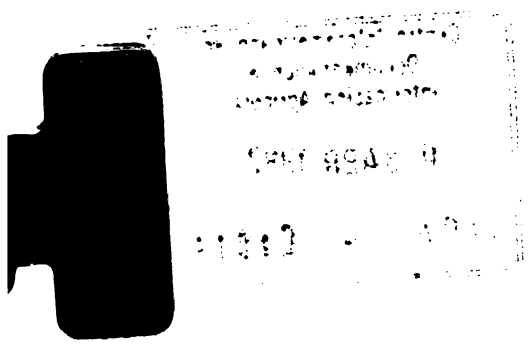




**SISTEMA INTEGRADO
DE EDUCAÇÃO RURAL**

SIER



Esta obra tem o propósito de apresentar uma alternativa para a realização da educação no meio rural, o SIER — Sistema Integrado de Educação Rural. Conceituação, diretrizes, metodologias curriculares e de preparação de recursos humanos previstas para a implantação do SIER estão concebidas de modo a permitir análise e difusão.

Não falta ao trabalho uma visão retrospectiva da educação rural no Brasil e em particular no Estado de Pernambuco.

O SIER recupera a idéia de Educação como mais ampla que a escola. Pensa a Educação e a Escola articuladas à comunidade e à vida produtiva.



1104
C10
5440
IICA/CIBIA

Centro Interamericano de
Documentación e
Información Agrícola

0 3 ABR 1987

IICA — CIBIA

icano de
in e
ricola

387

CIBIA

SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL

SIER

00002923

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

José Muniz Ramos
Governador

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Creuza Maria Gomes Aragão
Secretária

DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO E NORMAS

Gerusa de Mendonça Gomes
Diretora

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO

Marilene de Carvalho Ferraz
Diretora

**INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA
A AGRICULTURA**

José Irineu Cabral
Diretor

Jorge Werthein
Coordenador da Área de Educação

Este trabalho foi iniciado no governo de Marco Antônio de Oliveira Maciel, tendo como Secretário de Educação — Joel de Hollanda Cordeiro.

CONVÊNIO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SE
INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A
AGRICULTURA – IICA

COORDENAÇÃO DO CONVÊNIO

Abérides Alves de Azevedo – SE
Jorge Werthein – IICA

EQUIPE TÉCNICA DO IICA

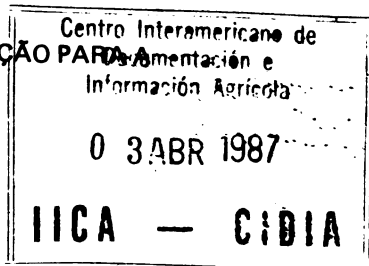
Carlos Eugênio Beca	– Especialista em Educação
Guillermo Williamson	– Especialista em Currículo
Paulo Esmanhoto	– Especialista em Avaliação
José Naguel	– Consultor
Marcela Gajardo	– Consultora
João Bosco Pinto	– Consultor
Hugo Fernandez	– Consultor
Iracilda Robert	– Consultor
Mariaugusta Rosa Rocha	– Consultora
Júlio Gil Turnes	– Consultor

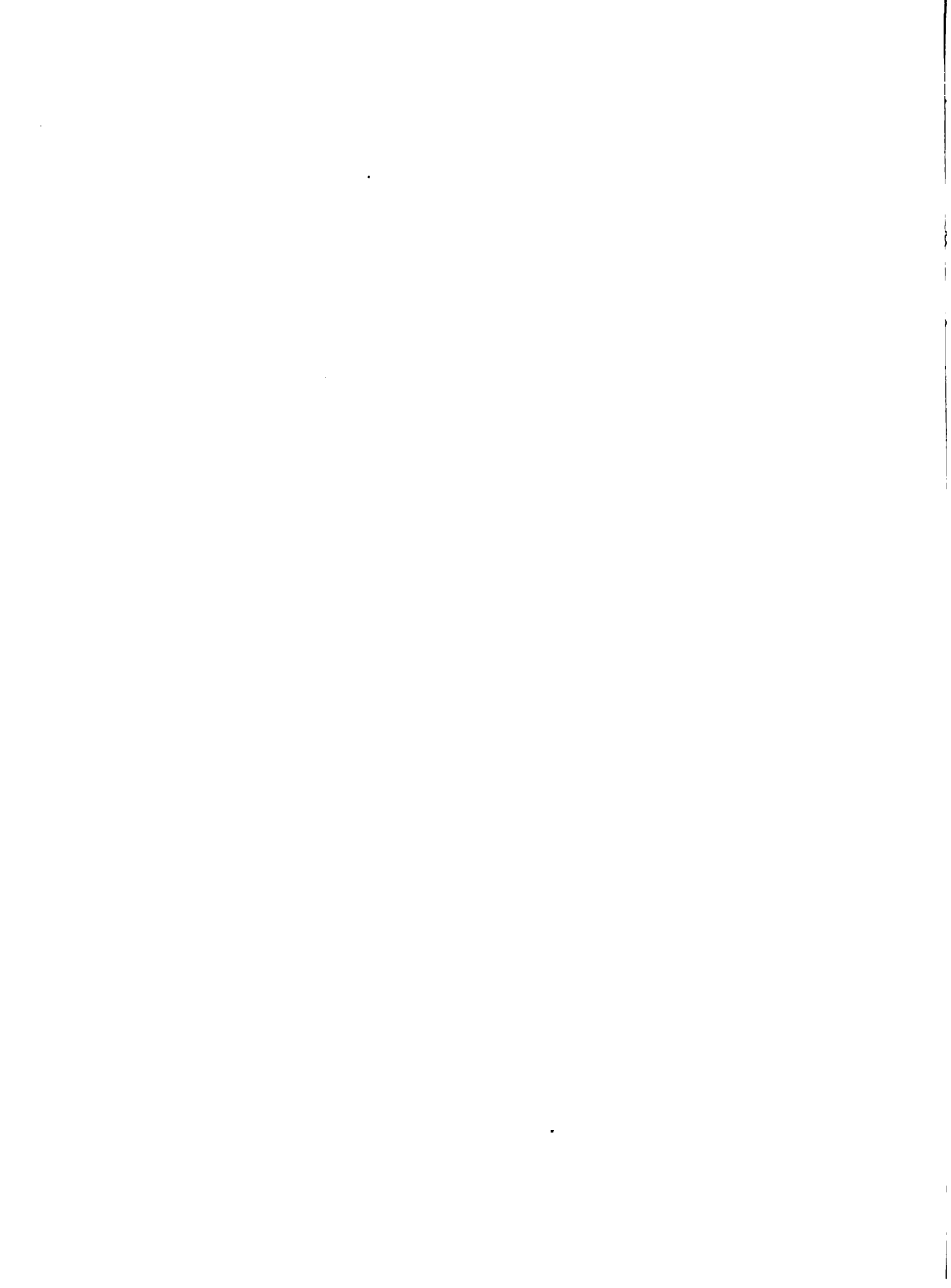
EQUIPE TÉCNICA DA SE

Cleide Costa Lira
Elsanete Amorim de Lima Oliveira
Elza Cosme de Araújo
Fernando Luís C. de Oliveira
Gerusa de Mendonça Gomes
Gisélia Lima da Silva
Ivonete da Silva Rocha
Yara Maria Montenegro de Oliveira
Yaponira Machado Barbachau Guerra
José Cláudio Duarte Pontual
Joselda Correa de Oliveira
Maria Madalena Rodrigues dos Santos
Maria Regina Camarano
Milma Torres Gouveia
Odilon de Albuquerque Mello Filho

COLABORAÇÃO DA DEMEC/PE

Narcisa Veloso Andrade – Técnico em Assuntos Educacionais





GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

RECIFE — 1982

SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL

S I E R

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Diretoria de Desenvolvimento e Normas. Departamento de Planejamento. Sistema integrado de educação rural – SIER. Recife, 1982. 258 p.

CDU 37

CDD 370

APRESENTAÇÃO

Neste livro estão consolidados estudos, reflexões, aspirações das equipes de especialistas da Secretaria de Educação de Pernambuco e do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, ao longo de três ou quatro anos. O tema é a Educação, mas em uma realidade concreta: o meio rural.

Prescritada a realidade educacional, analisada a prática docente/discente, mediante a perspectiva de que a Educação é um processo social mais amplo que a escola, nascem os capítulos. Uns estritamente pedagógicos. Outros, de natureza organizativa. Alguns, de contextualização.

Queremos dedicar este livro àqueles que fazem do educar uma atividade profissional. Desejamos seja entendido pelos educadores como um reconhecimento (tão pequeno!) à imensa capacidade de doação dos professores das "escolinhas de zona rural" de Pernambuco. Desejamos seja aceito como um produto inacabado a ser superado em decorrência de uma prática educativa permanentemente avaliada.

Recife, 1982.

Creuza Maria Gomes Aragão
– Secretária de Educação –

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E NO ESTADO DE PERNAMBUCO.....	19
1 – EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL	21
2 – POSICIONAMENTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO	34
2.1 – Percepção através da estruturação dos serviços educacionais em Pernambuco	37
2.2 – Atuações específicas nas áreas rurais pernambucanas ...	41
2.2.1 – Atuação da SENEC/PE através das escolas típicas rurais.....	42
2.2.2 – Atuação do Serviço Social Rural – SSR.....	44
2.2.3 – Atuação do Centro Piloto de Timbaúba da CNEA.....	47
2.2.4 – Atuação do Movimento de Educação de Base – MEB	51
2.2.5 – Atuação da COOPERARTE.....	54
3 – CONCLUSÕES.....	57
CAPÍTULO II: SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL – SIER.....	61
1 – ELEMENTOS PARA DEFINIÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL.....	63
1.1 – Fatores determinantes na escolha da estratégia educacional	63
1.2 – Aspectos conceituais da estratégia educacional	66
1.3 – Objetivos do componente educativo	68
1.4 – Linhas de ação	69
1.5 – Diretrizes para a estratégia educacional	70

2	– SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL – SIER	71
2.1	– Conceituação do SIER	71
2.2	– Elementos sistemáticos.	72
	2.2.1 – Programa pleno do SIER.	72
	2.2.2 – Clientela	72
	2.2.3 – Determinação de uma região, área ou subárea rural	72
	2.2.4 – Estruturação em níveis operativos.	73
	2.2.5 – Recursos humanos.	74
	2.2.6 – Recursos materiais e financeiros.	74
	2.2.7 – Integração comunitária.	75
	2.2.8 – Unificação da ação educacional na área do SIER.	75
2.3	– Vantagens do SIER	75
2.4	– Educação de adultos	76
	2.4.1 – Trabalho da comunidade.	77
CAPITULO III: DIAGNÓSTICO SÓCIO-ECONÔMICO E EDUCACIONAL DAS ÁREAS DE INFLUÊNCIA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO RURAL.		79
1	– PLANEJAMENTO GERAL DO DIAGNÓSTICO.	81
	1.1 – Características gerais	81
	1.2 – Estudos preliminares	83
2	– DETERMINAÇÃO DA ÁREA DE INFLUÊNCIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL.	84
3	– DIAGNÓSTICO GLOBAL DA ÁREA ATENDIDA PELOS MENCIONADOS CENTROS.	87
	3.1 – Objetivos.	87
	3.2 – Características da área	87
	3.2.1 – Sócio-econômica.	87
	3.2.2 – Fisiográfica	87
	3.2.3 – População	88
	3.2.4 – Estrutura produtiva e mercado de trabalho.	88
	3.2.5 – Desenvolvimento urbano.	89
	3.2.6 – Infra-estrutura	90
4	– CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO EDUCATIVO NA ÁREA DE INFLUÊNCIA DO CERU.	90
	4.1 – Área de influência de São Caetano	90

4.2	— Área de influência de Bezerros	91
4.3	— Área de influência de Gravatá	91
4.4	— Área de influência de Limoeiro	92
4.5	— Área de influência de Bom Conselho	92
5	— CONCLUSÕES	93
5.1	— Sobre trabalho e emprego	93
5.2	— Sobre o sistema educativo	94
5.3	— Sobre os projetos de desenvolvimento da área	94
5.4	— Sobre as prioridades de ação para os Centros e respectivas Escolas de Base e Intermediárias	95
5.4.1	— Educação de crianças de 1º grau	95
5.4.2	— Educação de adultos	95
5.5	— Sobre as necessidades educativas gerais da área	96
CAPÍTULO IV: DIRETRIZES METODOLÓGICAS		99
1	— PROPÓSITOS DO SIER E FUNÇÕES DAS UNIDADES OPERATIVAS	101
1.1	— Propósitos gerais	101
1.2	— Centro de Educação Rural — CERU	103
1.2.1	— Funções técnico-educativas do CERU	103
1.2.2	— Funções técnico-gerenciais do CERU	103
1.2.3	— Funções dos laboratórios do CERU	103
1.2.3.1	— Laboratório de Educação Formal	103
1.2.3.2	— Laboratório de Educação Não-Formal	104
1.2.3.3	— Laboratório de treinamento e materiais didáticos	105
1.2.3.4	— Laboratório tecnológico e de extensão rural	105
1.3	— Escola Intermediária — EI	106
1.4	— Escola de Base — EB	107
2	— COORDENAÇÃO DO PROJETO E SEUS NÍVEIS DE OPERAÇÃO	108
2.1	— Nível central	109
2.2	— Nível regional	111
3	— IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA	114
4	— DIRETRIZES METODOLÓGICAS PARA SELEÇÃO DE CON-	

	TEÚDOS ADEQUADOS À REALIDADE DO MEIO RURAL COM A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES	115
5	– ELABORAÇÃO PROGRAMÁTICA	118
6	– ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE 1º GRAU – 1ª a 4ª SÉRIE	120
7	– MATERIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	121
8	– FASE DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APREN- DIZAGEM	122
9	– DIRETRIZES PARA O ENSINO DE 1º GRAU – 5ª a 8ª SÉRIE NA EI E CERU	123
9.1	– Antecedentes gerais	123
9.2	– Determinação de conteúdos e abordagem metodoló- gica	124
9.3	– Métodos e técnicas de ensino-aprendizagem	126
9.4	– Materiais de ensino-aprendizagem	127
9.5	– Considerações gerais sobre o CERU e o ensino de 2º grau	128
9.6	– Perfil do professor no meio rural e diretrizes para sua formação	129
10	– EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO CONTEXTO DO SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL – SIER	131
10.1	– Antecedentes gerais	131
10.2	– Diretrizes metodológicas gerais para a programação de atividades de Educação Não-Formal	134
10.3	– Métodos de trabalho do grupo	138
10.4	– Produção de meios e irradiação	139
10.5	– Processo de avaliação	141
10.6	– Níveis de formação, programas educativos e itinerá- rios	142
10.7	– Campanhas e jornadas	145
10.8	– Perfil do agente educativo e diretrizes para sua forma- ção	146
	CAPÍTULO V: DIRETRIZES CURRICULARES	149
1	– CURRÍCULO	151
1.1	– Conceito	151
1.2	– Princípios	151
1.3	– Sistemática para elaboração de currículo	153

2 – DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE 1º GRAU.	158
2.1 – Justificativa	158
2.2 – Objetivos do currículo de 1º grau	159
2.3 – Estrutura curricular – Ensino de 1º grau	159
2.3.1 – Organização curricular do 1º grau – Ensino Regular	161
2.3.2 – Currículo do 1º grau – Ensino Regular	162
2.3.2.1 – Estágio I – Nível Básico I	162
2.3.2.2 – Estágio I – Nível Básico II	165
2.3.2.3 – Estágio II – Nível Intermediário.	169
2.3.3 – Currículo do 1º grau – Ensino Não-Formal	171
2.3.3.1 – Estágio I – Modular I e II	171
2.3.3.2 – Estágio I – Modular II	172
2.4 – Conteúdos curriculares	173
2.5 – Processo instrucional	174
2.6 – Materiais instrucionais	178
2.7 – Recomendações para o ensino de 1º grau	180
3 – DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE 2º GRAU.	182
3.1 – Justificativa	182
3.2 – Objetivos	185
3.3 – Princípios básicos	186
3.3.1 – Habilitações profissionais em Agropecuária.	187
3.3.2 – Magistério rural.	193
3.3.3 – Habilitação básica na Área de Saúde	198
3.3.4 – Outras habilitações profissionais	201
3.4 – Experiências de aprendizagem	202
3.5 – Recursos materiais.	204
3.6 – Recomendações	205
3.7 – Etapas para organização do currículo	205
3.8 – Implantação de cursos	206
3.8.1 – Indicadores	206
3.8.2 – Facilidades de recursos.	206
3.8.3 – Recomendações complementares	207

4	– DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO	208
4.1	– Objetivos	208
4.2	– Avaliação do currículo	208
4.3	– Etapas de avaliação	209
4.4	– Avaliação do processo ensino-aprendizagem	211

CAPÍTULO VI: DIRETRIZES PARA A PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS 213

1	– REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O PROBLEMA DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS	215
---	---	-----

2	– INDICADORES PARA O ESTABELECIMENTO DE DIRETRIZES PARA A PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS – TREINAMENTO	219
---	--	-----

2.1	– Prospecção da realidade: fase do processo de implantação do SIER	219
-----	--	-----

2.2	– Características da equipe técnico-gerencial	221
-----	---	-----

2.2.1	– Proposta de organização e atuação da equipe técnico-gerencial	222
-------	---	-----

2.2.2	– Reelaboração do plano operativo para os anos I e II do projeto	222
-------	--	-----

3	– COLETA DE SUBSÍDIOS PARA O TREINAMENTO	223
---	--	-----

3.1	– Fontes de coleta	223
-----	------------------------------	-----

3.2	– Estratégia para a coleta na Capital	223
-----	---	-----

3.3	– Estratégia para a coleta no Interior	224
-----	--	-----

3.3.1	– Workshop com o Diretor, Supervisor e GE do CERU de Bezerros	225
-------	---	-----

3.3.2	– Contatos com o CEDEPE	229
-------	-----------------------------------	-----

3.3.3	– Conclusões	232
-------	------------------------	-----

4	– DIRETRIZES PARA O TREINAMENTO DO PESSOAL ENVOLVIDO NA IMPLANTAÇÃO DO SIER	232
---	---	-----

4.1	– Quanto aos objetivos	233
-----	----------------------------------	-----

4.2	– Quanto aos tipos, modalidades, organização e locais de treinamento	235
-----	--	-----

4.3	– Quanto às responsabilidades do planejamento e execução do treinamento	239
-----	---	-----

4.3.1 – Técnicos do IICA, da ETG e das Diretorias da SE – DATA/DDN/DSE.	240
4.3.2 – Equipe técnica do CERU	240
4.3.3 – Pessoal técnico e docente do CEDEPE.	241
4.4 – Quanto à avaliação	241
4.4.1 – Determinação das variáveis a serem estudadas.	242
4.4.2 – Instrumentos utilizados	242
4.4.3 – Técnicas utilizadas para tratamento dos dados e discussão dos resultados	244
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
ANEXO I	247
ANEXO II	251
BIBLIOGRAFIA	253

INTRODUÇÃO

O meio rural se tem colocado, nos últimos anos, como um dos maiores e mais profundos desafios dentre os muitos enfrentados pelas autoridades governamentais de nosso País e, por se tratar de área complexa, durante tanto e tão longo tempo negligenciada, todos os esforços que vêm sendo dispendidos, tanto em âmbito federal, como estadual, não foram suficientes, ainda, para provocar resultados tangíveis, pelo menos nos níveis esperados. É compreensível tal situação quando se considera que a problemática do Homem do campo foi tradicionalmente subestimada, fazendo com que fossem se acumulando, ao longo da história, sérios, complexos e multifacetados problemas ligados à sua situação social, econômica e educacional. É compreensível, igualmente, que tais problemas demandem tempo para ser totalmente superados, mas isto não deve provocar naqueles mais diretamente aptos a intervir na realidade do meio rural uma ação de menor urgência e rapidez. Consciente da magnitude e importância do problema, coerente com as diretrizes emanadas do poder central, o Estado de Pernambuco tem buscado alternativas que possam contribuir para uma mudança efetiva da realidade do meio rural. Assim é que, em maio de 1978, celebrou convênio com o Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas — IICA — para encontrar um modelo educacional apto a propiciar o desenvolvimento do meio rural. A partir de então foram realizados estudos e ações que deram origem a cinco relatórios:

Relatório nº 1 : “O Projeto SIER”;

Relatório nº 2 : “Diagnóstico sócio-econômico e educacional das áreas de influência dos Centros de Educação Rural”, acompanhado do “Manual para as equipes dos Centros de Educação Rural”;

Relatório nº 3 : “Diretrizes Metodológicas”;

Relatório nº 4 : “Diretrizes Curriculares”;

Relatório nº 5 : “Diretrizes para o Treinamento”.

Para efeito da presente publicação, julgamos oportuno anteceder a súmula desses vários documentos, tratados nos capítulos II, III, IV, V e VI, por um capítulo que pudesse dar ao leitor uma visão geral da Educação Rural, no Brasil em geral e no Estado de Pernambuco em particular, unidade da federação para a qual foi concebido o Projeto SIER – Sistema Integrado de Educação Rural.

Julgamos necessário esclarecer, ainda, que os relatórios foram elaborados com a orientação e a coordenação de diferentes técnicos, cada um deles especialista no assunto tratado em cada segmento do projeto. Assim, embora, no conjunto, obedecam a uma ordem lógico-sequencial, por vezes foram retomados conceitos já tratados nos capítulos anteriores, com o intuito de garantir não apenas essa seqüência, como de facilitar a compreensão do leitor.

Finalmente, resta dizer que cada um desses relatórios foi elaborado ao término de uma etapa do projeto e, no momento desta publicação, muitas das ações ali esboçadas ou delineadas já se encontram em pleno curso, com as modificações impostas pela realidade para a qual foram concebidas.

Jorge Werthein
Coordenador da Área de Educação do IICA

CAPÍTULO I

**EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL
E NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

1 – EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Ao longo da história da educação brasileira, a Educação Rural foi sempre tratada do modo muito mais implícito e indireto do que de modo direto e incisivo, onde pudessem ser destacadas definições claras de objetivos e configuradas sistemáticas específicas de atuação. Observe-se que a Carta Constitucional de 1824 já declarava “a instrução primária gratuita a todos os cidadãos” e que a Constituição de 1937 garantia a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar para todos os brasileiros. Entretanto, pode-se dizer, com Anísio Teixeira, que, em nosso país, as “proclamações” educacionais divergem bastante da “realidade”, tendo havido pois muito mais formulações teóricas do que práticas coerentes e proporcionais a essas mesmas formulações.¹

No início do processo de colonização do Brasil, a ação jesuítica passou de um “primeiro modo”, onde os educadores “compartilham das necessidades e anseios da coletividade”, para um “segundo modo”, onde “o ensino torna-se, então, formal, desprovido de conteúdo ideológico e social”.² Tal fato repercute, sem dúvida, em toda a educação e principalmente na educação rural, onde se apresentam as maiores e as mais amplas defasagens relativas ao *dever-ser* da vida do povo.

No pré-império, desde a transferência da família real de Portugal para o Brasil, até a proclamação da Independência, a marginalização da educação elementar se refletiu negativamente e em amplitude total na educação rural.

O império brasileiro, já com anseios de “uma estruturação da educação nacional”, e constatando, através de debates, o “reconhecimento unânime da precariedade do ensino”,³ chegou pelo Ato Adicional de 1834 a delegar às províncias a responsabilidade pelo ensino elementar. Este fato, que em outras condições teria descentralizado a educação para melhor atendimento às necessidades locais, na realidade daquela época, constituiu-se uma “omissão do poder central a respeito da educação elementar”.⁴ E tam-

(1) TEIXEIRA, Anísio. *Valores proclamados e valores reais nas Instituições Escolares Brasileiras – Educação no Brasil*. Textos selecionados. Brasília, MEC, 1976.

(2) MIRANDA, M^a do Carmo Tavares de. *Educação no Brasil*. Recife, 1978.

(3) TEIXEIRA, Anísio. *Valores proclamados e valores reais nas Instituições Escolares Brasileiras – Educação no Brasil*. Textos selecionados. Brasília, MEC, 1976.

(4) Idem.

bém, conseqüente e predominantemente, a respeito da educação rural.

Na República prosseguiram as dificuldades para uma atuação eficiente e efetiva da educação como resposta aos desafios do país em geral e do meio rural em particular. As reformas educacionais havidas "situaram-se num plano elementar de administração de cursos e de seriações, de verificações do rendimento escolar, empirismos e tecnicismos didáticos, sem atender aos problemas fundamentais da educação. Seriação e currículo, duração de cursos, variavam arbitrariamente, como que em tentativas de ensaios e erros. Faltavam-lhe concepção pedagógica, unidade orgânica, senso de realidade humana e nacional".⁵

A criação do Ministério da Educação, em 1930, foi sinal de uma nova mentalidade que começou a se desenvolver a partir dos ideais renovadores de 1922. A reforma de Francisco Campos reestruturou os cursos secundário, superior e do ensino comercial. A reforma Capanema, em 1942, marcou época, assinalando o caráter educativo do curso secundário até então considerado apenas propedêutico. Órgãos criados, direta ou indiretamente, pelo Governo como o INEP (1938), o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939), o SENAI (1942) e outros impulsionaram a educação, salientando-se, quanto à Educação Rural, a ação do INEP dentro dos seus objetivos de "organizar, pesquisar, investigar sobre os problemas do ensino, estudo das técnicas e das doutrinas pedagógicas, prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais ou particulares de educação".⁶

A Constituição Federal de 1946, no seu artigo 5º, inciso XV, alínea "d", atribuiu à União competência para "legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional", abrindo oportunidade para "um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes desde o ensino infantil até o superior".⁷ Contudo, a Nação esperou quinze anos pela L.D.B. — Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1961 — Lei nº 4.024/61. Tal espera demonstra o quanto de debates, oriundos de posições diversas, foram travados, e talvez essa lei a que se chegou não mais correspondesse às expectativas e necessidades da Nação.

Especificamente quanto aos aspectos rurais, no art. 32 da L.D.B., obriga-se aos proprietários rurais a manutenção de escolas ou a facilitação da freqüência das crianças às escolas mais próximas; no art. 57, são feitas refe-

(5) TEIXEIRA, Anísio. *Valores proclamados e valores reais nas Instituições Escolares Brasileiras — Educação no Brasil. Textos selecionados*, Brasília, MEC, 1976.

(6) MIRANDA, Mª do Carmo Tavares de. *Administração em educação*. São Paulo, L.T.C. Editora S/A, 1979.

(7) CUNHA, Luís Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2ª ed., Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

rências à formação de pessoal para escolas rurais em "estabelecimentos que lhe preservem a integração no meio" e, no art. 105, explicita-se o amparo dos poderes públicos aos serviços educacionais na zona rural. Apesar de essa lei se ter voltado para aspectos até então descuidados, apresentou, em seu próprio bojo, muitas incongruências. É ainda Anísio Teixeira quem diz nela existir "um enorme hiato entre o art. 1º (finalidade da educação) e os demais 119 artigos (preocupação dominante com o ensino, os currículos, a administração do ensino, a rotina de ensino)".⁸

Além desta evidência de desencontro gerador de incoerência dos meios em relação aos fins, pode-se verificar que essa lei "silenciou"⁹ aspectos como o Desenvolvimento da Comunidade, Educação Informal, Educação da Base, enfim a própria educação popular. E... seriam tais aspectos os mais determinantes às possíveis tentativas para a eficácia da Educação Rural.

Finalmente a Lei 5692/71, que estabelece diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, segundo o pensamento do Grupo de Trabalho que a elaborou, não se constituiu propriamente numa reforma do ensino, no sentido comum. Deveria constituir-se antes como um dinamismo de atualização constante entre a escola e as exigências da sociedade, através da vivência de um currículo pleno que possa:

- atender desde as diferenças regionais e as do próprio estabelecimento, até as do educando individualmente;
- propiciar uma terminalidade coincidente com o término das possibilidades da educação regular (isto é, propiciar pelo menos alguma iniciação profissional, mesmo que a educação básica não se complete);
- flexibilizar conteúdos, calendários, processos, numa perseguição aos objetivos definidos;
- integrar a educação regular, tanto com a supletiva, em seus diferentes enfoques, como com a não-formal, atingindo a comunidade como um todo em todas as suas carências educacionais;
- formar e valorizar o professor e o especialista para uma ação criativa e comprometida com os objetivos expressos na própria legislação, e que realmente abarcam o universo pessoa/sociedade em seus diversos interrelacionamentos.

Tais "pistas", abertas pela Lei 5692/71 para a educação em geral, constituirão, sem dúvida, polarizadores também para uma educação tipicamente rural, desde que adequada aos condicionamentos próprios do meio.

(8) MIRANDA, M^o do Carmo Tavares de. Educação no Brasil. Recife, 1978.

(9) Idem.

Meio que não se atinge por modelos pré-fabricados, uma vez que extremamente diversificado por um grande número de fatores, desde a estrutura fundiária até os elementos geográficos, somados ainda às grandes diferenças populacionais das diversas áreas rurais do Brasil.

De qualquer forma, apesar das aberturas que a própria Lei oferece, a educação rural constitui ainda um desafio para os educadores brasileiros, desafio representado não apenas pelo fato de se tratar de uma área onde o saber acumulado é ainda inócuo, como pelo fato de ser uma área negligenciada em que os problemas foram se acumulando ao longo da história e gerando, por isso mesmo, crescente complexidade. Assim é que:

- até 1960, a população nacional rural foi mais numerosa do que a urbana, sendo ainda, em 1970, expressivo o contingente dessa população (44% de um total de 94.508.554 habitantes, ou seja, de 41.603.810 habitantes);¹⁰
- os processos agrícolas, em muitas regiões, são ainda rudimentares, quase em “moldes coloniais” e, “ao lado da ignorância, da miséria e da doença, campeia a mais deslavada exploração dos colonos por muitos proprietários de terra;¹¹
- ainda em 1970, na faixa etária de 7 a 10 anos, correspondente às séries iniciais do 1º grau, tem-se nas áreas rurais um percentual de escolarização de apenas 48,5, o que corresponde a 2.434.436 alunos matriculados nas escolas rurais para uma população escolarizável da ordem de 5.019.234;¹²
- a escola rural, de professor único, quase sempre despreparado para a função, ainda em 1970, detém a matrícula de 60,5% da população rural escolarizada nas séries iniciais de 1º grau.¹³

Muitos outros dados poderiam ser citados, mas estes já evidenciam, em grandes coordenadas, o gigantismo da problemática educacional do meio rural:

- grande contingente populacional;
- deficiente infra-estrutura econômica geradora de um mínimo de poder aquisitivo para a quase totalidade desta população, respondendo tal

(10) FUNDAÇÃO IBGE. *Sinopse preliminar do censo demográfico*. Rio de Janeiro, 1970.

(11) FONTOURA, Afro do Amaral. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro, Biblioteca Didática Brasileira, 1962.

(12) CUNHA, L. A.. “Tabela 3-10 — Fontes MINIPLAN e MEC/SEEC”. In: *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

(13) Idem. “Tabela 3-16”.

- situação pela precariedade de condições básicas de saúde, meio ambiente e desenvolvimento intelectual;
- escolas insuficientes quantitativamente;
 - escolas deficientes qualitativamente.

A despeito da permanência e da gravidade do problema da educação rural, torna-se válida uma colocação panorâmica de atuações específicas realizadas esporadicamente no tempo e no espaço. Será enfocada apenas a época posterior à demarcação do processo de industrialização, desde que, a partir dele se iniciou o grave problema da migração rural/urbana, e se acentuaram as diferenças entre os padrões rurais e urbanos do modo de vida dos brasileiros dos campos e das cidades.

Situando a vida rural, "três pontos são importantes, pois destacam as três dimensões do problema:

- técnica (relativa às condições objetivas da agricultura);
- humana (relativa às condições físicas daquelas populações);
- cultural (relativa às deficiências culturais e educacionais daquelas populações)".¹⁴

No conjunto dos esforços dispendidos para enfrentar a problemática do meio rural brasileiro, dar-se-á ênfase à iniciativa pública, embora não se desconheça a existência de ação paralela sob a responsabilidade da iniciativa privada.

No setor público, a educação, apesar de na época em estudo estar sob a responsabilidade de um Ministério próprio, é objeto:

- de uma gama de órgãos vinculados a diferentes Ministérios (principalmente Agricultura e Saúde);
- de pressões e influências externas e internas as mais variadas;
- da posição, em órgãos públicos, de pensadores e, principalmente, de entusiastas da educação.

É conveniente que se ressalte, porém, a inexistência de uma ação racional, continuada e sistemática, ao longo da história da educação brasileira, que pudesse atender progressivamente às exigências educacionais das populações rurais do Brasil. Mesmo com tais ressalvas, e na tentativa de se estabelecer marcas referenciais para as futuras ações da educação rural, indicadas no 3º PND (Plano Nacional de Desenvolvimento), e conseqüentemente no 3º

(14) FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. Rio de Janeiro, 1979.

PSEC (Plano Setorial de Educação e Cultura), vamos apresentar um quadro sinótico, tanto quanto possível demonstrador de épocas de ações, do ponto de vista de objetivos e/ou caracterização e de órgãos envolvidos, bem como algumas experiências conforme critérios de maior distanciamento no tempo, destacando-se as desenvolvidas no Estado de Pernambuco, nos seguintes períodos:

a) De 1930/1948

- Enfoque na organização, por Decreto-Lei, da Vida Rural Brasileira (1945), expressa em ÓRGÃOS (União Rural, Sociedades Rurais e Associações Rurais) e ORGANIZAÇÕES (Cooperativas, Associações, Centros Rurais e outros agrupamentos).
- Caracterização das experiências realizadas:
 - . colaboração com entidades ou organizações locais;
 - . realizações isoladas para efeito de demonstrações;
 - . convênios com entidades estrangeiras;
 - . atividades abrangendo apenas um aspecto da questão (treinamento).

b) De 1948/1957

- Atuação através de órgãos responsáveis pela colonização e reforma agrária (INIC – Instituto Nacional de Imigração e Colonização; e SSR – Serviço Social Rural);
- atuação através de órgãos ligados à implantação do crédito rural supervisionado e da extensão rural (ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural);
- atuação através de órgãos do Ministério da Saúde, visando à erradicação de endemias e educação sanitária (DENERU – Departamento Nacional de Endemias Rurais);
- atuação especificamente ligada ao Ministério da Educação (CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; CNER – Campanha Nacional de Educação Rural – e Missões Rurais).

c) De 1958/1975

- Órgãos que continuam os projetos de colonização e reforma agrária destacam programas de educação fundamental através de seus setores de educação e capacitação (SUPRA – Superintendência de Política Agrária; INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário; IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária e INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária);

- a SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – coordena as atuações de muitos órgãos, propõe ações educativas em seus principais projetos integrados (SUVALE – Superintendência do Vale do São Francisco, COHEB – Companhia Hidroelétrica da Boa Esperança e GERAN – Grupo Executivo para Racionalização da Agro-indústria Canavieira do Nordeste);
- o Ministério da Educação e Cultura tenta a mobilização contra o analfabetismo integrando todas as Campanhas que atuavam isoladamente, incluindo a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA, e depois dinamiza o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – posteriormente transformado em Fundação, com atuação diversificada junto às populações rurais;
- implanta-se, na década de 60, o planejamento na atuação pública com os planos setoriais de educação, tanto na esfera federal como estadual;
- na atuação do MEC, destaca-se a criação pelo DEF do PRO-MUNICÍPIO – Coordenação e Assistência Técnica ao Ensino Municipal que “deflagrou um processo contínuo de articulação entre os Estados e seus respectivos municípios com vistas ao aperfeiçoamento do ensino municipal”.

d) Em 1975

- Continuação da atuação planejada através dos novos (2º e 3º) PND e especificamente dos PSEC – Plano Nacional de Desenvolvimento e Plano Setorial de Educação e Cultura;
- o II PND, na sua estratégia desenvolvimentista, visa:
 - . à consolidação, no país, de uma economia moderna;
 - . ao ajustamento às novas modalidades da economia mundial;
 - . à nova etapa no esforço de integração social; e
 - . à estratégia de desenvolvimento social.

Neste contexto “a educação rural deveria pensar numa formação sócio-profissional, já que não se observa qualquer diferenciação entre funções econômicas e funções sócio-culturais. A estrutura familiar intrinca-se com as relações de vizinhança e ambas com as relações de trabalho e comércio. E confluem nos padrões de distribuição do poder, no plano político e das lideranças, no contexto comunitário”.

- Principais projetos integrados (II PND):
 - . POLONORDESTE
 - . POLOAMAZÔNIA
 - . POLOCENTRO

- Projetos e programas específicos de educação rural através do SENAR (formação profissional rural nos moldes do SENAI e SENAC); dos programas de extensão rural da EMATER; dos programas de ação comunitária do MOBRAL; do PIPMO; e da atuação do CRUTAC e PROJETO RONDON.
- Intensificação pelo MEC, através da Secretaria Geral em convênio com o BIRD e participação da UNESCO, de estudos para desenvolvimento da Educação Rural, chegando a conclusões importantes:
- A educação rural deve estimular
 - . a aquisição de conhecimentos que possibilitem ao indivíduo e à comunidade a compreensão do meio em que vivem e os instrumentalizem para encontrar a melhor solução para as situações que impedem ou dificultam o desenvolvimento;
 - . a aquisição de conhecimentos que levem a um aumento da produtividade e, em conseqüência, a uma melhoria das condições de vida;
 - . a participação da comunidade no desenvolvimento, na transformação ou adaptação de estudos de natureza econômica e social, tais como cooperativas, escolas, programas, pelotões de saúde etc.;
 - . a promoção do homem a partir do seu contexto cultural.
- Os princípios básicos para um trabalho específico são:
 - . promoção humana e social;
 - . respeito às características do meio rural;
 - . integração com outros setores;
 - . flexibilidade;
 - . inovação e experimentação;
 - . participação local;
 - . valorização dos recursos humanos da comunidade;
 - . racionalização do uso dos recursos financeiros.

ção:

- 1) Não foi circunstanciada a educação regular. Exceto cursos específicos de formação profissional rural, a educação regular não se diferenciou, essencialmente, da educação urbana, apesar dos diversos esforços de formação de pessoal e acoplamento a projetos específicos para o meio rural.
- 2) A divisão apresentada não coincidiu com etapas políticas da história nacional. Estas, sem dúvida, contribuíram, através de suas conotações próprias, para o debate de idéias e princípios que antecederam as decisões que as refletem, de acordo com a linha ideológica do poder estabelecido. Neste aspecto, cabe lembrar a eclosão, antes de 1964, dos movimentos de "cultura popular" e, especificamente, o pensamento renovador, na educação de adultos, do Prof. Paulo Freire.

Finalmente, em termos de Brasil, convém que se destaquem algumas experiências do MEC com atuação nas áreas rurais, tentando-se a identificação de princípios e formas de atuação.

Mesmo situadas cronologicamente, a partir de 1947, as experiências a serem consideradas foram fruto do amadurecimento de idéias e aspirações já existentes no contexto sócio-cultural brasileiro e já explicitadas quer em abordagens/ações/tentativas do poder público ou iniciativa particular, quer no pensamento educacional e/ou político de muitos brasileiros.

Deve-se reportar a Leôncio de Carvalho que "ainda no Império, tendo em vista o meio rural, em geral, sugeriu a criação de escolas ambulantes"¹⁵ e a Paulino de Souza, que expressava a necessidade de "ensinar o mais possível ao maior número possível".¹⁶

Ainda importa particularizar a idéia das Missões Culturais do México como iniciativa influenciadora pela "maneira de trabalho das primeiras missões organizadas no país irmão a partir de 1924".¹⁷

Também respaldando as diversas iniciativas, pode-se detectar:

- a) a consciência de que "nas zonas de miséria, de atraso, de produção escassa, onde o homem é corroído pelas endemias e pelo pauperismo, só a educação, independente de uma política administrativa mais ampla, terá de fracassar";¹⁸
- b) as pressões de órgãos internacionais como a ONU, firmando a idéia da Educação de Base, cujo conteúdo "não deve ser apenas formal, deve ser também real, deve ter por objeto o melhoramento da vida do povo, a ação sobre o meio material e social, o conhecimento do mundo. Deste ponto de vista a Educação de Base terá um valor social incomparável. Será uma força de progresso e de evolução e mesmo de transformação radical";
- c) as tendências de variadas correntes educacionais: "entusiasmo pedagógico (...) ressurgindo mais sofisticado e com considerações técnicas, esquerdas marxistas (...) realistas visando programas de organização de massas, e otimismo pedagógico (...) através da educação comunitária".¹⁹

Dentre as campanhas mais significativas, desenvolvidas pelo MEC,

(15) MOREIRA, J. Roberto. *Teoria e prática da escola elementar*. Rio de Janeiro, INEP, 1960.

(16) *Idem*.

(17) *Idem*.

(18) *Idem*.

(19) PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação da adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

poder-se-ia destacar a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes —
— CEAA.

Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes — CEAA

Com a aprovação em 1947, a CEAA pode ser considerada “a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural”.²⁰ Financeiramente viável face ao funcionamento, em 1946, do FUNDO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO, contando administrativamente com o impulso de um Murilo Braga, chegou a CEAA a expressar-se concretamente, no período de 1947 a 1958, em “15.000 unidades escolares” construídas onde “não existissem ou fossem precárias”,²¹ predominando as Escolas Típicas Rurais, conjugando a sala de aula e a residência do professor. A orientação para o campo deve-se indiscutivelmente à ação do INEP, encarregado da fiscalização desta aplicação de verbas do FNEP.

Da análise de sua implantação salientam-se, além da tonalidade entusiasta, “autêntica campanha de salvação nacional”...²² “nova abolição”,²³ as suas principais motivações:

- externamente, atender aos apelos da UNESCO;
- politicamente, tanto melhorar a situação de analfabetismo do País, quanto garantir uma base eleitoral ao processo de redemocratização;
- internamente, atender necessidades de “preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, penetrar no campo e integrar os imigrantes no sul”.²⁴

Administrativamente, no DNE/MEC, foi organizado o Serviço de Educação de Adultos que deveria ter sua estrutura espalhada nos sistemas educacionais dos diversos Estados e ser apoiado nas bases pelas Comissões Municipais de Educação de Adultos.

Como proposta pedagógica, propunha-se a “alfabetização em três meses e condensação do primário em dois períodos de sete meses”.²⁵ Recomendava-se que a ação extensiva devia ser secundada por uma ação em profundidade, expressa tanto na busca da capacitação profissional como na atuação junto às comunidades. (Germe das Missões Rurais e da CNER).

A partir de 1951 pode-se constatar um arrefecimento em seus principais orientadores, ficando caracterizada apenas pelo seu aspecto extensivo, e, a partir de 1954, um declínio visível; donde nos “Anais do Congresso, em

(20) PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

(21) *Idem*.

(22) *Idem*.

(23) *Idem*.

(24) *Idem*.

(25) *Idem*.

1958, registram-se os desgastes da CEEA com observações principalmente sobre o pagamento dos professores, falta de verbas, finalidade de preparar eleitores, falta de fiscalização e falta de probidade na aplicação de recursos.²⁶ Constatadas estas defasagens entre as expectativas e a deterioração progressiva das realizações, sem desvalorizar o idealismo de muitos educadores empenhados nestas ações, pode-se detectar a inadequação das ações educativas às necessidades reais do campo, talvez expressa em observações dos representantes nordestinos no Congresso, afirmando "que o desinteresse do trabalhador rural em adquirir instrução ligava-se a sua consciência de que este estudo rudimentar e de baixa qualidade que lhe era oferecido não melhoraria o seu nível de vida".²⁷

Extinta em 1963, já em "1962, por contenção do orçamento, praticamente não funcionava".²⁸ Questiona-se o porquê a ela não se integraram novos recursos, novas idéias, novas metodologias que garantissem, numa dialética de renovação e adequação, a sua continuidade, já que somava necessidades, esforços e, certamente, um know-how duramente adquirido. Torna-se indispensável uma profunda análise de causas sinalizadoras das reformulações político-pedagógicas que assegurem a necessária continuidade dinâmica do que sempre se volta a propor como solução dos problemas, estes sim, continuados infelizmente!

Campanha Nacional de Educação Rural – CNER

Da referida ênfase à ação de profundidade e orientação ruralista da CEEA, posterior ao SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (1949), foi lançada, experimentalmente, em Itaperuna-RJ, uma MISSÃO RURAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS que deu origem, em 1952, à CNER. "Sua criação é um dos pontos altos de todos os movimentos em favor do ensino rural de grande importância para nós desde os anos vinte".²⁹ Cronologicamente ressalta-se seu surgimento coincidente com o arrefecimento da CESS, ao lado da constatação de que sua linha básica de orientação/ação é decorrente da referida CEEA. Sem julgamentos de intenções, iniciativas e atuações, questionem-se os motivos e a validade de novos encargos econômico-técnico-administrativos da montagem de uma nova ação — ainda CAMPANHA — pelo próprio poder público como não apenas crítica à descontinuidade, verdadeiro descompasso obstaculizando a

(26) PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação da adultos. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

(27) Idem.

(28) Idem.

(29) Idem.

obtenção dos objetivos, mas principalmente como alerta à sua repetição em novos contextos circunstanciais. Mais, ainda, merece enfoque o desgaste das pessoas humanas envolvidas nas trocas desde os nomes até a natureza técnico-administrativa. Salienta-se, é verdade que a CNER "reflete a reorientação de órgãos internacionais instalando suas missões que pequenas comunidades",³⁰ mas volta-se a questionar a validade da superposição organizacional de campanhas como necessária a tal orientação...

Como objetivos, síntese da "nova versão (não escolar) do otimismo pedagógico"³¹ que respaldou a criação e ação da CNER, podem-se enumerar: "aproveitamento integral das potencialidades do trabalho e da produção, integração da família, participação da família na comunidade, despertar interesse da comunidade rural criando ambiente propício ao processo de organização social e econômica da mesma".³²

Cabe ainda salientar, através da ação conjunta INEP/CNER, o aspecto de treinamento de professores leigos, embora o descompasso administrativo, negando uma continuidade supervisora, como imprescindível treinamento em serviço, seja fator restritivo aos expectáveis e urgentes resultados dos treinamentos efetivados.

Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA – (1958)

Na projeção cronológica, bem como pela própria denominação, esta nova campanha confirma a seriedade dos questionamentos já colocados.

Contudo, não deixa de ser uma nova abordagem/tentativa face ao desafio da problemática da educação elementar. Aliás a CNEA foi uma "tentativa de abordar experimentalmente, de forma integrada (educação elementar e educação de adultos), os problemas da educação a partir de uma abordagem técnica que não é meramente pedagógica, observando-se a introdução dos princípios do planejamento educacional num programa concreto".³³

Pensada e planejada pelo estudioso e experiente educador, professor João Roberto Moreira, esta campanha, pela integração referida, não foi exclusivamente rural, mas deu uma contribuição específica à educação rural pela orientação impressa às suas atividades onde se distinguia, em cada CENTRO PILOTO demonstrador da experiência, objeto da CNEA, um Se-

(30) PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

(31) Idem.

(32) FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto de Estudos Avançados em Educação. *Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil*. Rio de Janeiro, 1979.

(33) PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

tor de Educação Rural baseado no princípio de que "as atividades da escola rural só terão sentido social e educativo se foram relacionadas aos problemas e às virtualidades da comunidade ou da área a que servem".³⁴

Construções simples, aproveitando mão-de-obra e materiais de cada localidade, treinamento de professores, suprimento de professores para classes de ensino elementar e de adultos, implantação de novas metodologias, exigências de supervisão constante e efetiva, envolvimento das comunidades através do funcionamento de um Comitê Municipal e/ou Distrital, foram estratégias da CNEA, dinamizando a educação elementar e caracterizando uma tentativa de educação rural específica.

Os treinamentos de professores, e conseqüente acompanhamento supervisionado de sua atuação, levavam a "assumir um papel de maior liderança, maior maturidade intelectual e conseqüentemente maior capacidade de organizar, orientar e dirigir a sua própria ação docente".³⁵ Procurava-se uma nova forma de escola rural, constatando que "não obstante o romantismo bucólico de alguns movimentos, o que temos feito neste setor é tão somente o de transplantação para o campo do tipo de escola urbana mais comum, rebaixado em suas condições mínimas, isto é, deteriorado por simplificação e por total inadaptação ambiental".³⁶

Merece enfoque o aspecto de urgência no melhorar a educação elementar, incluindo iniciação para o trabalho (em Leopoldina/MG – Centro Piloto Nacional da CNEA – funcionou um Parque Primário Complementar), desde que "erradicar o analfabetismo não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas principalmente associar essas habilidades às atividades comuns, cotidianas, daí a importância das atividades manuais nas escolas da CNEA".³⁷

Tal esforço para revitalização da escola elementar consubstancia-se na conclusão do Prof. Roberto Moreira, afirmando que "o processo comum de alfabetizar em classes especiais não é capaz de atrair a totalidade dos que necessitam dessa escolarização de emergência. Buscam-na apenas 30%, predominando os de menos de 30 anos que, no total das matrículas, correspondem a 80%. Daí retificarmos o nosso parecer (...) o ensino a adolescentes e adultos pode ter apenas o aspecto de medida complementar a fim de diminuir os índices de analfabetismo do nosso País. A mais importante tarefa educacional a ser realizada pelo Governo ainda é a do ensino primário

(34) MOREIRA, J. Roberto. *Teoria e prática da escola elementar*. Rio de Janeiro, INEP 1960.

(35) *Idem*.

(36) *Idem*.

(37) MOREIRA, J. Roberto. *Uma experiência em educação*. Rio de Janeiro, MEC, 1960.

generalizado, a qual se seguiria, necessariamente, a de extensão dessa escolaridade, oferecendo ao maior número possível de crianças uma permanência mínima de seis anos nos bancos escolares".³⁸

Cabe, em nosso estudo, detectando esta importância do ensino elementar, observar, contudo, como tal ensino nas áreas rurais era objeto de ação da CNEA. Entre os "meios" a serem utilizados pela Campanha, encontra-se: "...e) Processo intensivo de preparação e de treinamento do professor leigo, já em exercício nas áreas em que a Campanha iria operar, transformando as pequenas escolas das áreas rurais, tanto quanto possível, em pequenos centros, onde toda a população da redondeza pudesse participar nas soluções dos problemas educacionais e de outros que a afetam e que dependem de compreensão e colaboração coletivas".³⁹

No estabelecer um laboratório, no Centro Piloto Nacional em Leopoldina, onde se realizava o estágio/capacitação para o pessoal dirigente dos demais Centros Pilotos espalhados nas diversas regiões do Brasil, foi criado um modelo aberto que, ao se tornar extensivo, guardava muita fidelidade às idéias e princípios nas adequações de formas de atuação em diferentes contextos dos municípios atingidos.

Nota Explicativa:

Muitas outras experiências poderiam ser objeto de estudo, inclusive as de iniciativa particular bem como aquelas que no final da década de 50, através de enfoques realistas, "desenvolvem técnicas de ensino para adultos a partir da escolha de uma orientação política definitiva".⁴⁰ Considera-se, contudo, sem minimizar as motivações, a teorização e as experiências encontradas nas referidas atividades, que as colocadas, de âmbito nacional, expressando ações do poder público específico em educação (MEC), são suficientes aos propósitos deste trabalho: visão geral e sucinta do passado para compreensão e equacionamento da problemática do hoje na educação rural do Brasil.

2 – POSICIONAMENTO DA EDUCAÇÃO RURAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO

Iniciar um retrospecto histórico com uma visão geral da educação

(38) MOREIRA, J. Roberto. *Uma experiência de educação*. Rio de Janeiro, MEC, 1960.

(39) Idem.

(40) PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

rural no Brasil foi uma exigência para o objetivo específico de posicioná-la em Pernambuco. Cabe, de imediato, uma observação sucinta do ângulo das duas principais coordenadas históricas: tempo e espaço.

Observando-se a educação inserida no contexto sócio-cultural, através do fator época, constata-se que Pernambuco:

- no sistema colonizador de Capitanias Hereditárias, foi uma das mais prósperas, com reflexos em todo seu contexto social na época;
- no desenvolvimento das idéias/ações de liberdade nacional, apresenta-se além de iniciador do **sentido brasileiro**, através da **Insurreição Pernambucana** contra o holandês, como pioneiro em alguns movimentos nacionais/libertários/republicanos;
- nos principais momentos reformadores da educação nacional, constituiu-se expressiva afirmação pelo seu pioneirismo com Dom Azeredo Coutinho, criando o **SEMINÁRIO DE OLINDA**, em 1800, já numa "renovação de mentalidade e anseios de afirmação nacional",¹ "onde se começou a ensinar as ciências úteis que tornavam o rapaz apto a corresponder às necessidades do meio brasileiro",² bem como contribuindo na renovação educacional iniciada nas Unidades Federadas, atingindo principalmente o ensino primário e a formação de seus professores;
- finalmente, respondendo às prioridades indicadas pela política governamental vigente, esforça-se na tentativa de operacionalizar o SIER — **SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL** — montagem sistematizada de uma educação especificamente rural e integrada em seu contexto.

Em termos de espaço, validam-se também algumas observações, desde que a situação educacional reflète, em profundidade, interdependências das inúmeras variáveis do contexto global. Pernambuco, geograficamente localizado no Nordeste Brasileiro, cedo perdeu a hegemonia econômica da cana-de-açúcar e ressentiu-se, no contexto nacional, da posição-problema, advinda de negativos fatores climáticos não superados, de muitos outros decorrentes do subdesenvolvimento econômico-social, paralelo à expansão do Centro Sul Brasileiro.

Com tal particularização, pode-se detectar que Pernambuco espelha todos os aspectos positivos e/ou negativos que marcam o desenvolvimento da educação rural, já apresentado em termos de nação.

Nos aspectos quantitativos da problemática, tem-se em Pernambuco, censitariamente, até 1960, 54,9% de população rural sobre o universo

(1) MIRANDA, M^o do Carmo Tavares de. *Educação no Brasil*. Recife, 1978.

(2) FREYRE, Gilberto. *Sobrados e mucambos*. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1951.

populacional do Estado; e, ainda em 1970, esta população rural é de 2.349.797 para um total de 5.160.640, representando ainda 45,5%. Quanto à população escolarizável (7 a 14 anos) na área rural é, em 1970, de 520.531 para um total no Estado de 1.107.059, expressando o alto percentual de 47,0%.³ O coeficiente de escolarização é de 38,8%, desde que, em 1970, nesta faixa etária, freqüentavam escolas rurais, das diferentes redes de ensino público e particular, 202.294 alunos.⁴

Nos aspectos qualitativos, dois fatores são mais determinantes: professor e instalações. Predominando na área rural a escola sob a responsabilidade administrativa do município, bem como da iniciativa particular, ambas com menores exigências quanto à qualificação docente, a existência do professor leigo é uma realidade marcante. Analisando-se a rede física como expressão do tipo de escolarização oferecida, o Estado de Pernambuco apresentava, conforme cadastro de Prédios Escolares realizado pela SUDENE, um total, na área rural, de 1.560 prédios com 2.020 salas de aula numa relação mínima de 1,3 SALA/PRÉDIO. Considerando-se a subutilização decorrente da pequena densidade demográfica caracterizadora de áreas rurais, detecta-se que, "ao que tudo indica, a zona rural encontrou solução funcional para sua escola ao localizá-la na casa do professor".⁵ Esta "solução funcional" é não só passível de questionamento sobre sua validade, como, principalmente, exigente de um autêntico SERVIÇO DE SUPERVISÃO, especificamente rural, que maximize as "funções" desta escola dentro do contingencial do seu "endereço".⁶

Ao lado da oferta escolar que expressa as deficiências institucionais relativas à quantidade e qualidade, deve-se alertar para a demanda, "os sujeitos da escolarização", com suas características, "condições de vida, concepções e aspirações e dinâmica de relação entre o sistema educacional e a organização da sociedade em que está inserido".⁷ Tais focos de análise levarão à conclusão de que, "para melhorar o sistema educacional no campo e dar-lhe autenticidade, é imprescindível uma reforma básica da vida rural naquilo que se constitui no maior empecilho à disseminação do ensino,

(3) SUDENE. *População escolarizável*. Recife, 1970.

(4) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Estatísticas da Educação e Cultura*. 1960/71. Brasília.

(5) SUDENE. *Nordeste e educação*. Recife, 1976.

(6) Expressões utilizadas pelo Grupo de Estudo que elaborou o projeto da Lei 5.692/71.

(7) FONTE, Eliane M^ª Monteiro da. *Valorização da escola, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais no meio rural*; Dissertação de Mestrado na UFPE, Recife, 1980.

ou seja, o conjunto de relações econômicas e sociais dominantes na agricultura".⁸

Muitos outros indicadores podem ser levantados; estes, porém, à semelhança do universo Brasil, também representam a magnitude da problemática, não só em termos de quantidade e qualidade exigidas à educação como resposta aos desafios do meio rural, mas principalmente na persistência do grande desafio deste meio rural às intenções/ações, objeto dos planos globais de desenvolvimento sócio-econômico.

2.1 — Percepção através da estruturação dos serviços educacionais em Pernambuco

Como ponto de partida para análise do desenvolvimento da educação rural em Pernambuco, em termos teóricos e/ou de realização prática, é válida a sua percepção através da própria estrutura do órgão oficial de Educação no Estado. Tal estudo não esgota numa linha-de-tempo todas as modificações estruturais, mas fixar-se-á em algumas que, explícita ou implicitamente, representam a abordagem do poder público quanto à educação rural.

Em 1928, foi criada a Diretoria Técnica de Educação na dependência da Secretaria de Interior de Pernambuco.

Dentro de sua responsabilidade de "superintender, dirigir e orientar os serviços técnicos de Educação no Estado",⁹ explicita entre os seus objetivos: "III — Criar a escola adaptada às condições sociais e econômicas do meio",¹⁰ desde que era necessário "tomar em apreço o estado atual dos problemas no mundo civilizado, as responsabilidades culturais de Pernambuco no seio da federação e as necessidades reais da população do Estado, sob o ponto de vista educativo na capital e na zona interior".¹¹ Entre os órgãos escolares integrantes do Instituto de Educação, criado em 1933, já se situam especificamente uma "Escola Normal Rural e uma Escola Rural Modelo",¹² como tentativas de uma orientação tipicamente rural destinada aos contingentes populacionais dos campos.

Se, no contexto infra-estrutural da época, isto se transformou numa resposta eficaz, é discutível, mas a constatação da aspiração é marcante.

(8) FONTE, Eliane M^ª Monteiro de. *Valorização da escola, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais no meio rural*; Dissertação de Mestrado na UFPE, 1980.

(9) BRUNO, Aníbal. *Um programa de política educacional*. Recife, 1935.

(10) Idem.

(11) Idem.

(12) Idem.

te aos propósitos desta análise. É uma verdadeira e atual conclamação que se percebe no sentido ruralista expresso nas justificativas oficiais ao que se propunha: "à margem dessa estreita linha litorânea se estende a terra fértil e quase virgem pontilhada pelo elemento disperso pela sua vastidão. Aí residem as fontes naturais da nossa riqueza, e o homem e a terra se conjugam para constituir a verdadeira estrutura do nosso organismo econômico. (...) São as condições econômicas e sociais desse meio que a escola deve aí respeitar, organizando-se segundo um tipo dirigido nas suas práticas e no seu espírito para finalidades rurais. (...) Sentem-se na base dos problemas agrários dois aspectos: incentivar a cultura racional da terra e diminuir o êxodo que se processa continuamente dos campos para os centros litorâneos".¹³

Certamente, considerando-se tais afirmações junto à percepção viva de um contínuo somatório, agravante dos problemas da sociedade rural, catalogam-se estes esforços na linha do otimismo que "aponta à educação papel modernizador da estrutura econômico-social".¹⁴ Cabe, contudo, a uma análise deste tipo, questionar como o futuro classificará as abordagens que se fazem hoje e visando à eficácia da ação educativa frente às carências da sociedade rural. E... seguramente, o julgamento do futuro levará em conta, contra nós, o atual desenvolvimento do instrumental técnico de que dispomos.

Pelo decreto nº 75/49, a Secretaria do Estado dos Negócios de Educação e Cultura (desde 1946 Secretaria de Saúde e Educação, Serviços desmembrados da antiga Secretaria de Interior e Justiça) estabelecia-se constituída de: "a) órgãos de direção; b) órgãos de execução; c) órgãos complementares correspondentes a (...) Divisões do Ensino Primário e Normal; do Ensino Profissional, Supletivo e Rural...".¹⁵ Percebe-se aí a explicitação da exigência do MEC, na vigência da CEEA, quanto a setores específicos, nos sistemas estaduais, responsáveis pela alfabetização de adultos. E no caso próprio de Pernambuco existiu uma DIVISÃO que, ao lado de outra responsável pelo ensino primário regular, dedicava-se não só ao Profissional e Supletivo, mas explicitamente ao Ensino Rural.

Não pode ser esquecido o interesse, já anterior das cúpulas técnico-decisórias dos rumos da Educação em Pernambuco, pela orientação rural. Já em "1930, o Grupo Escolar Aníbal Falcão, instalado na Hospedaria dos Imigrantes das Secas, voltava-se prioritariamente para práticas agrícolas co-

(13) BRUNO, Aníbal. *Um programa de política educacional*. Recife, 1935.

(14) FONTE, Eliane M^a Monteiro. *Valorização da escola, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais no meio rural*; Dissertação de Mestrado na UFPE, 1980.

(15) MOURA, Isnar Cabral de. *Esboço do planejamento da educação primária para o Estado de Pernambuco*. BOLETIM do IPP, Ano 1, dez. 1961.

mo motivação pedagógica, transformando-se em Escola Rural Alberto Torres, numa homenagem ao mestre".¹⁶ É justo que se destaque, nessa instituição, o trabalho pioneiro desenvolvido por Maria Elisa Viegas de Medeiros, Diretora do Grupo Escolar Aníbal Falcão (e mais tarde Escola Rural Alberto Torres), que ali desenvolveu um movimento escolar tipicamente voltado para a agricultura, chegando a fazer dessa instituição um centro experimental, onde crianças, professores e professorandos se aperfeiçoassem no uso das práticas agrícolas, a ponto de fazer com que essa Escola Rural se tornasse um modelo para outras de Pernambuco e de Estados vizinhos. Com a ação dessa ilustre educadora, o Estado de Pernambuco influenciou, através de grandes educadores do MEC como Lourenço Filho, Murilo Braga, Anísio Teixeira e outros, numa extensão pelo País das idéias concretizadas nas Escolas Típicas Rurais obtendo, inclusive, recursos vários para o desenvolvimento de programas outros, voltados para a problemática do meio rural (Clubes Agrícolas do Ministério da Agricultura, dos Cursos Supletivos da CEEA e dos Centros de Iniciação Profissional e Agrícola), marcando positivamente muitas comunidades interioranas. Com a importância deste evento, "pode-se dizer, sem exagero, que é em torno da Escola Modelo de PERNAMBUCO que gravita todo o movimento que, no País, se processa atualmente em prol do ensino primário pré-vocacional agrícola, não só porque ela está servindo de tipo modelar para organizações congêneres, como dela têm nascido todas as iniciativas que em matéria de ensino regional na zona agrária estão adotadas no País".¹⁷

Aliás, esta importância legitima-se na própria Constituição do Estado de 1946. Tanto o artigo 133, na discriminação do que compreendia o sistema estadual de ensino, estabelece no item IX "Ensino Normal Rural"; como o artigo 140 compromete-se com a educação rural: "as escolas típicas rurais terão organização adequadas às respectivas zonas e a cada uma será concedido patrimônio territorial suficientemente amplo, onde se construirá a casa de residência do professor e onde se disporão campos experimentais para os educandos".

A Lei Estadual 5695/65 institui o Sistema Estadual de Educação em Pernambuco. Pautada pela LDB, ela inclui todo o universo populacional do Estado nas responsabilidades próprias da educação e cultura. Propõe-se a uma "universalização do ensino primário fundamental nas zonas urbanas e, seguida, nas zonas rurais".

Além deste condicionamento quanto à extensão da escolaridade a toda a população escolarizável incluída pela obrigatoriedade constitucional,

(16) MEDEIROS, Maria Elisa Viegas de. *Excertos da entrevistas*. Recife, 1980.

(17) BRUNO, Aníbal. *Um programa de política educacional*. Recife, 1935.

observa-se um única explicitação, no estabelecer faixas etárias mais abrangentes (2 anos) para cada série do primário fundamental na zona rural. Pode-se concluir frente à urgência, cada vez mais sentida, da educação rural, que a menor explicitação verificada, comparativamente com outros instrumentos legais, não foi causa determinante da inexistência de uma educação rural concebida em termos funcionais respondendo às necessidades das populações a que se destinava. Tal conclusão deve-se abrir num contínuo e progressivo questionamento sobre as possíveis causas, desde que situações sociais são conseqüências de forças existentes na própria sociedade, devendo ser conhecidas em função da necessária transformação.

Cabe ainda considerar que esta Lei foi complementada pela Lei 6.014 de 13.10.67, que também institui normas básicas para o Planejamento da Educação no Estado. Além do enfoque na "finalidade precípua" do planejamento quanto aos aspectos de melhoria e expansão do "ensino nos diversos níveis, setores e aspectos", algumas abordagens interessam, de modo especial, a esta análise da educação especificamente rural:

- ao tratar da Integração da Iniciativa Municipal e Particular, no Art. 60, explicita que o Estado dará "ajuda, subvenção e financiamento, prioritariamente, aos municípios que deram maior colaboração na execução do Plano Estadual de Educação, principalmente através de construção de escolas e manutenção pelo município de ensino primário nos setores rurais";
- ao estabelecer metas para o Ensino Primário, no artigo 9º, declara a "efetivação da obrigatoriedade escolar (...) nos setores e distritos rurais, em todo o Estado, até 1975". Mais uma vez pode-se detectar a intenção legal de escolarização suficiente e eficiente, deteriorando-se no encontro inevitável com as precárias condições sócio-econômicas de inúmeros setores rurais.

Consagrando a nova orientação dos instrumentos legais específicos da educação já referidos sob a inspiração da 4.024/61, a Constituição do Estado de 19.05.70 afirma, no art. 138, a "educação como direito de todos é dever do Estado" e, no art. 139, estabelece, de conformidade com a Emenda Constitucional de 1969, princípios e normas para a educação. Enfoca, no art. 140, os Serviços Municipais de Educação, ficando ressalvadas tanto as possibilidades dos próprios municípios como do Estado em ação complementar: "Os municípios organizarão os seus serviços de ensino tendo em vista sua capacidade financeira e a necessidade dos seus habitantes, em harmonia com o planejamento estadual — Parágrafo único: Para a consecução dos objetivos previstos neste artigo, o Estado, nos limites das suas possibilida-

des, cooperará técnica e financeiramente com os municípios".¹⁸

Já sob o influxo da Lei 5.692/71 — Estruturas e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus — pela Lei Estadual 6.473/72 redefini-se o Sistema Estadual de Educação. Através do seu art. 1º : "O SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO tem por objeto todos os indivíduos que compõem a população e os diferentes grupos que constituem a comunidade do Estado de Pernambuco", sente-se uma individualização maior quando diferentes grupos constituem uma comunidade e dever-se-ia concluir pela maior responsabilidade do poder público no cumprimento de suas atribuições educacionais. Conclusão esta desejável, principalmente ao nível dos educadores que operacionalizam o SISTEMA e cujo comprometimento com as conseqüências de uma conclusão pessoal seria gerador de ações significativas. Ainda se encontra neste documento legal o reforço de uma posição exigente quanto à eficácia da educação rural, desde que nas diretrizes constantes do art. 3º são discriminadas: "II) O ensino de primeiro grau é obrigatório para todos, dos 7 aos 14 anos" ... e "III) A igualdade de oportunidades será assegurada pela obrigação do Estado e dos Municípios de oferecerem assistência aos economicamente menos favorecidos".

Uma última consideração nesta linha de colocação é a criação do Departamento de Educação e Promoção Profissional do Adulto (TÍTULO VI — Cap. 2 art. 52 da Lei Estadual 6.014/67), desde que "vem a SEC/PE tentando, ao lado da alfabetização propriamente dita, dar ao adulto uma iniciação ou qualificação profissional visando a sua promoção sócio-econômica" e evidenciando a necessidade de cursos "que qualifiquem para outros setores (além do industrial), principalmente para a agropecuária desenvolvida na zona rural onde existe a maior concentração de analfabetos".

Indiscutivelmente todos estes enfoques estruturais constituirão subsídios na análise em foco, visando tanto à preservação da memória da educação rural em Pernambuco como à sensibilização para a necessidade de uma mais efetiva equacionalização de sua problemática.

2.2 — Atuações específicas nas áreas rurais pernambucanas

Diante da impossibilidade de, no contexto desse trabalho, apresentar todas as realizações da educação rural no Estado de Pernambuco, tentou-se selecionar algumas delas, procurando abranger tipos diversificados de experiências a partir de 1930. Dentre elas se destacam:

(18) PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. Assessoria de Programação e Orçamento. Programação 72. Recife, 1971.

- Atuação da SENEC/PE através das Escolas Típicas Rurais
- Atuação do Serviço Social Rural
- Atuação do Centro Piloto de Timbaúba da CNEA
- Atuação do MEB
- Atuação da COOPERARTE na Zona Canvieira de Pernambuco
- Atuação do GERAN

2.2.1 – Atuação da SENEC/PE através das escolas típicas rurais

Como já ficou registrado em itens anteriores, Pernambuco foi pioneiro de uma educação tipicamente rural desde a instalação de uma Escola Rural Modelo e a iniciação dos Cursos de Aperfeiçoamento para o professorado das cidades interioranas.

Em 1946, “graças ao interesse despertado junto ao Ministério da Educação, foram iniciadas as construções das Escolas Típicas Rurais, somando, em sua estrutura física, uma sala de aula, residência de professora, área coberta e instalações sanitárias e cantina, centrada obrigatoriamente em um terreno mínimo de um hectare destinado à educação física e às práticas agrícolas”.¹⁹

Na imprensa local, em 28.08.49, foi noticiado, quanto às Escolas Típicas Rurais, que “em Pernambuco serão dentro de alguns meses 256, concluídas já 147. Em setembro, 100 passarão a funcionar numa feliz coincidência de datas”.²⁰ Pode-se daí perceber o empenho realizador expresso em números, bem como a presença de esperanças quanto à libertação do homem rural através da atuação destas escolas. A sobrevivência da deficiente estrutura social rural levanta questionamentos sobre os resultados, mas os fatos comprovam realizações em prédios construídos, professores treinados, classes de adultos funcionando, Centros Profissionais tentando uma profissionalização do homem rural.

Sobre a penetração das classes de ensino supletivo da CEAA no interior pernambucano, num trabalho complementar ao das Escolas Típicas Rurais, podem ser apresentados dados:

- Em 1947, das 944 escolas com 43.568 matrículas, respectivamente 821 e 37.024 correspondiam ao interior.

(19) MEDEIROS, Maria Elisa Viegas de. *Excertos da entrevistas*. Recife, 1980.

(20) MOURA, Isnar Cabral de. Artigo publicado no *Jornal do Commercio*. Recife, 28/09/49.

- Em 1948, das 1.316 escolas com 65.138 matrículas, respectivamente 1.127 e 53.369 correspondiam ao interior.²¹

Um aspecto a ser enfatizado nesta atuação foi ela ter realizado uma integração eficiente de meios disponíveis na época. “O movimento sócio-cultural e econômico, através dos estabelecimentos em que se dava prioridade ao ruralismo se tornou de tal forma predominante, que não apenas os pais de alunos, mas uma grande parte da comunidade local se associava à Escola na busca de orientação para os próprios problemas. Assim, dado o relacionamento da Escola Primária com os seus Clubes Agrícolas, dos Cursos Supletivos e dos Centros de Iniciação Profissional e Agrícola, toda a comunidade era incentivada para o aprendizado e para o seu próprio desenvolvimento”.²² Em referência à sua filosofia, dizia educadora da época que “o que fará delas, verdadeiramente, típicas escolas rurais, será a sua projeção na comunidade a que vão servir”.²³ E já nesta época advertia-se quanto ao aspecto global da problemática rural “porque não se pode suscitar escolas no deserto; a educação rural há de estar ligada a uma política geral de melhoramentos rurais de que se constitua parte integrante”.²⁴

Referências a estas escolas, com vistas ao seu funcionamento com êxitos e deficiências, podem ser encontradas em um estudo da SE/PE sobre uma Tentativa de Classificação da Rede de Escolas Estaduais. No total de 325 unidades escolares que, no período 1951/58, “apresentaram solução de continuidade — ESCOLAS TEMPORÁRIAS”, 142 são ETR. Este mesmo trabalho, no entanto, classificando as escolas, considera em um determinado grupo “merecer atenção especial a ETR da sede de Santa Cruz do Capibaribe que obteve a primeira colocação no grupo E, graças à percentagem 100% conquistada durante os oito anos dessa avaliação sistemática”.²⁵ E algo muito sério a merecer análise — as diferenças em unidades operativas que surgem e se desenvolvem dentro de uma identidade de objetivos, de recursos e de dificuldades. Questiona-se até onde suas diferenças correspondem a maneiras de ser pessoais com a conivente incapacidade do sistema maior superar as deficiências. Podendo ainda ocorrer uma verdadeira causação circular, onde o reforço de condições promissoras canaliza recursos, assessorias, divulgações elogiosas, etc., firmando a posição das ótimas —

(21) REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro, INEP, nº 39, maio/ag., 1950.

(22) MEDEIROS, Maria Elisa Viegas de. *Excertos de entrevistas*. Recife, 1980.

(23) MOURA, Isnar Cabral de. Artigo publicado no *Jornal do Commercio*. Recife, 26/08/49.

(24) Idem. 28/08/49.

(25) MOURA, Soloncy Cordeiro de. *Educação primária: tentativa de classificação da rede de escolas estaduais*. Recife, SEC/IPP, 1981.

— gratificantes das cúpulas carentes de afirmações — sempre em detrimento de outras que vão ser sempre piores.

Um outro enfoque desta atuação pode ser obtido partindo-se de relatos referentes a objetivos/números específicos de algumas destas ações/força que se integraram na idéia ETR: 1) “92 clubes espalhados em todos os quadrantes com muitas culturas, exposições, campanhas”. (...) “Quem poderia pensar outra coisa lendo isto: A área de ação dos Clubes Agrícolas estender-se-á até a residência dos sócios (art. 3º); em cada quintal de casa deverão ser executadas as atividades agrárias realizadas na Escola (§ 1º). Ou as finalidades dos Clubes: inculir na consciência de seus sócios o amor à terra, o sentimento da nobreza das atividades agrícolas, a idéia do seu valor econômico e patriótico; dignificar o trabalho rural; elevar e engrandecer a profissão do lavrador; ensinar praticamente o valor da terra e o seu aproveitamento racional; melhorar o habitat rural; desenvolver atividades recreativas capazes de elevar o nível de vida das populações etc”.²⁶ 2) “Os adolescentes eram alfabetizados, porém não capacitados para a profissão. A criação do CIPA — Centro de Iniciação Profissional e Agrícola — corrigiu tal ausência, levando os adolescentes a uma preparação para o trabalho, ao mesmo tempo abrindo caminhos para um futuro produtivo. Para seu funcionamento foram recrutados das comunidades (pagos por verba garantida pela CEAA/MEC, através da SENECA e recebida nas Coletorias Estaduais nas sedes municipais) marceneiros, funileiros, alfaiates, costureiras, cozinheiras, rendeiras, bordadeiras, agricultores, jardineiros e outros artesãos (...). Alguns dos CIPA localizados em escola rurais foram germe de futuras escolas industriais”.²⁷ “As professoras rurais treinadas, é preciso destacar, transmitiam toda a orientação do serviço rural escolar para as mestras das prefeituras municipais e para as da rede particular de ensino”.²⁸

2.2.2 — Atuação do Serviço Social Rural — SSR

O SSR, regulamentado pelo Decreto 39.315/56, constituiu-se em forma de autarquia federal, diretamente subordinado ao Ministério da Agricultura. Funcionaria em estreita correlação com os órgãos representativos da vida rural — Confederação e Federação de Associações Rurais — que se faziam representar, no Conselho Nacional e Conselhos Regionais respectivamente, ao lado de outros elementos da escolha dos governos da União ou dos Estados, conforme o caso. Expressão de sua organização colegiada eram

(26) MOURA, Isnar Cabral de. Artigo publicado no *Jornal do Commercio*. Recife, 22/01/50.

(27) MEDEIROS, Maria Elisa Viagas de. *Excertos de entrevista*. Recife, 1980.

(28) Idem.

também as Juntas Municipais espalhadas em todo o Brasil “em que a representação das Associações Rurais é majoritária a do governo”.²⁹

Já em 1956 é instalado o Conselho Regional de Pernambuco – CR. A difícil atribuição, conferida pela Lei 2.613/55 que criou o SSR, de promover a melhoria do meio rural brasileiro, num país de proporções continentais”,³⁰ começaria em Pernambuco, a partir da instalação do CR, a assumir a forma de ações concretas. Realmente, a “enorme diversidade regional do País exigiria ação social correspondente aos problemas, mais vivamente sentidos em cada zona e até em cada município – saúde, educação de base, habitação, instrução profissional”.³¹ Esses problemas, em Pernambuco, a exemplo da totalidade da nação, constituíam o objeto de interesse do SSR – “um objeto de dimensões tão extensas e componentes tão intrincados e profundos que torna difícilíssima a tarefa de investigar, sistematizar, entender e interpretar a problemática que esse universo nos oferece aos estudos com perspectivas infinitas de atuação, traduzível em melhoria dos níveis vigentes de bem-estar”.³²

Poder-se já inferir, tanto da significação dos objetivos visados como das características de órgão nascente, o quantitativo de motivações e interesses que foram canalizados para as suas ações.

Respondendo às linhas gerais de atuação por convênios, somando atuações de quaisquer entidades públicas ou privadas voltadas para os mesmos objetivos, o CR de Pernambuco realizou, através de convênios:

- Educação de Base pela radiofusão.
- Levantamento sócio-econômico de comunidades rurais, desde que era básico o conhecimento da realidade.
- Pesquisa sobre habitação rural, objetivando a execução de um plano de melhoramento das condições de moradia, mediante a mobilização de recursos locais.
- Programa de desenvolvimento de comunidade em Camocim de São Félix.
- Formação de Assistentes Sociais destinados ao trabalho rural.

Pode-se afirmar que a linha mestra de sua atuação era o desenvolvimento de comunidade, objeto de enfoques e análises e motivo de grandes

(29) SERVIÇO SOCIAL RURAL. Planejamento, implantação, atividades, perspectivas. Rio de Janeiro, 1961. (Documentos nº 3).

(30) Idem.

(31) Idem.

(32) Idem.

esperanças, endossadas a níveis internacionais. Dentro deste desenvolvimento de comunidade seria priorizado, conforme diretrizes de execução do SSR, o fator Educação que, "abrangendo não apenas o ensino, mas igualmente a transformação da própria mentalidade das populações rurais, deverá orientar-se no sentido de que contribua para elevação das condições econômico-sociais da população e para seu mais completo ajustamento ao respectivo meio. Para atingir a esses fins serão utilizadas instituições educacionais já existentes, de qualquer natureza administrativa — federal, estadual ou particular — e com elas ajustados acordos ou convênios que permitam ampliar sua capacidade de ação e integração de seus programas aos objetivos do SSR".³³

Dentro de um ângulo da validade das atuações transcritas, na ausência de registros mais detalhados das ações educativas realizadas nas perspectivas referidas, poder-se-ia talvez tentar a descoberta de vestígios destas ações. Talvez o refleti-las, em termos de erros e acertos, partindo-se da memória local, através de possíveis participantes das Juntas Municipais, possíveis professores e proprietários envolvidos em seu raio de ação no interior pernambucano, constitua uma tentativa para a continuidade tão necessária como antídoto ao descrédito que se instala no povo rural, consciente, pelas suas subcondições de vida, do seu papel de servir aos programas trazidos e implantados por órgãos e pessoas, os mais diversos, num desrespeito à sua condição de sujeito de seu progresso e do desenvolvimento de sua comunidade.

Para reforço desta proposição apresentada, cabe ainda salientar, na ação do SSR em Pernambuco, a sua participação no Projeto Piloto de Eletrificação Rural — ITACURUBA — da Comissão do Vale do São Francisco, bem como as atividades de treinamento de professores rurais e capacitação "não só de líderes da comunidade, mas de elementos que se tornem úteis ao seu meio, pelo desempenho de atividades práticas necessárias à comunidade e que constituem meios de subsistência".³⁴

Igualmente cabe explicitar órgãos atuantes em Pernambuco, com objetivos similares, e que foram objeto de cooperação multilateral, para o progresso social e econômico buscado pelo SSR: entre outros CNER, CNEA, ABCAR/ANCAR, SESP.

Atendido o apelo do SSR, ainda de atualidade incontestes: "é pre-

(33) SERVIÇO SOCIAL RURAL. Planejamento, implantação, atividades, perspectivas. Rio de Janeiro, 1961. (Documentos nº 3).

(34) Idem.

ciso somar, em vez de duplicar ou competir”,³⁵ poder-se-ia “revolucionar tecnologicamente, pela educação, o meio rural brasileiro”.³⁶

2.2.3 — Atuação do Centro Piloto de Timbaúba de CNEA

Reportando-se ao que foi colocado anteriormente, não se faz necessário citar as linhas de atuação da CNEA. Apenas tentar, sucintamente, transcrever a sua atuação em Timbaúba-PE, primeiro município selecionado para experimentação da CNEA no Nordeste.

Integrando Timbaúba a primeira área de atuação constante do Plano aprovado para CNEA, foi o estágio/treinamento dos diretores do seu Centro Piloto realizado em Leopoldina—MG, já em maio e junho de 1958, ainda vivenciando as atividades básicas à implantação do próprio Centro Piloto Nacional.

Em julho de 1958, iniciava-se o trabalho. Sua atuação deveria ser precedida de uma pesquisa realizada pelo INEP, o que, por descompasso, ainda que imprevisível, injustificável, não aconteceu, começando simultaneamente as duas ações. Por força de convênio, Estado e Município cooperariam com pessoal e instalações existentes e em contrapartida a CNEA complementaria tanto a capacidade física da rede escolar como o número de professores e pessoal técnico-administrativo necessário, e assumiria o encargo de orientação de todo o ensino primário, acrescido por ensino especial para adolescentes engajados na força de trabalho e por ensino supletivo para adultos analfabetos.

Um primeiro aspecto a ser abordado é o da melhoria da rede física. Em solenidade realizada para inauguração (1962) de 2 Grupos Escolares e 11 Escolas Rurais que representavam 10 salas de aulas na sede municipal e 17 em diversos pontos da zona rural, foi expresso por representante da CNEA em Timbaúba: “Concordamos com a praxe geral de valorizar a obra realizada. Não queremos que seja apregoação barata; afirmações vazias de necessidades e vantagens. Não, nós não as sentimos assim; nós olhamos maravilhados para estas construções simples, porém atendendo às exigências higiênicas e pedagógicas dos escolares, porque nos ficaram gravadas em fogo, na memória, as situações substituídas. Foram dias e dias de passeios onde constatamos condições existentes em muitas escolas. Fazemos, neste momento, juntos, alguns destes passeios: Em Timbaubinha encontramos um corredor escuro, sem arejamento, sem sanitários, dividido em dois por um tabique; encontramos, na cidade de Timbaúba, professo-

(35) SERVIÇO SOCIAL RURAL. Planejamento, implantação, atividades, perspectivas. Rio de Janeiro, 1961. (Documentos nº 3).

(36) Idem.

ra em casa de residência, com alunos, máquina de costura e rádio na mesma salinha. Encontramos, na zona rural, a mesma situação agravada com a diminuição das salinhas, e principalmente a falta do aluno na escola. Em geral, 40 alunos constantes das matrículas, mas somente, aproximadamente, uma dúzia na sala que não era de aulas e 10 apresentados para os exames. É preciso fazer um parêntese para excetuar algumas, como o Grupo Elisabete Lira e o Municipal Dom Pedro II, na cidade, e umas pouquíssimas escolas municipais na zona rural. Porém, o comum era encontrarmos coisas de clamar aos céus, e, se dizemos isto, é como um SOS às autoridades presentes responsáveis por escolas, por criação de escolas — elas são necessárias, mas é preciso que sejam ESCOLAS”.³⁷

Ainda no aspecto das construções, cabe ressaltar que, além da orientação geral quanto à utilização de material e mão-de-obra locais, em Timbaúba houve um efetivo envolvimento das comunidades em colaborações (material e administração) que tornaram mínimos os custos à CNEA, possibilitando a construção de um maior número com o efetivo monetário disponível. Aliás, na solenidade já referida, foram expostos os custos destas construções, “saíndo à CNEA, na zona rural, um prédio com uma sala a Cr\$ 155.950,00 e com duas salas a Cr\$ 280.413,00”.³⁸

Um segundo aspecto a merecer destaque é o esforço pela melhoria do ensino elementar regular. Além de uma ação supervisora constante, em 1961, na sede do município, houve um atendimento especial às primeiras séries através da orientação e utilização do método Global de Contos. Tal atendimento foi feito por pessoal especializado e distribuído o material de apoio necessário. Dentro da descontinuidade e da falta de pesquisas sobre resultados que são marcantes nesses tipos de experiências, pode-se concluir, no mínimo, que deve ter contribuído localmente, através de um processo cumulativo, para o aperfeiçoamento do professor. Foi, porém, e isto é grave, experiência isolada, sem interesse de análise, adaptações ou aproveitamento pelos órgãos centrais do sistema. Convênios para ação complementar, embora assinados, não representam uma soma de esforços. As causas de fatos como este, comprovados historicamente, têm de ser refletidas para não serem repetidos em situações atuais.

Ainda no aspecto de melhoria do ensino e, principalmente, no enfoque de maior interesse a este estudo, cabe ressaltar a atuação especificamente rural. Estimulado pelo próprio sentido dado à escola rural, nos planos da CNEA, e sensibilizado pela verificação das deficiências e entraves a uma

(37) ANDRADE, Narcisa Veloso. *Exposição da atuação da CNEA na festa de Inauguração das Escolas construídas*. Timbaúba, 1962.

(38) *Idem*.

educação significativa para a população rural, o Centro Piloto de Timbaúba sentiu-se desafiado a um trabalho de educação da comunidade como reforço à ação escolar. Desafio imenso, se caracterizado: a) pela deficitária estrutura sócio-econômica com grande predomínio da monocultura canavieira e, em um dos distritos, o minifúndio improdutivo; b) pelas deficiências técnicas e financeiras, desde que seria tentado, através da atuação de professores (leigos na maioria) e mal remunerados como em geral; c) pela falta de um modelo, exigindo uma criatividade adaptadora aos seus objetivos específicos e concretos, de experiências estrangeiras (RUBIO/VENEZUELA), da teoria do Serviço Social de Grupo e de Comunidade, das formas de ação da ANCAR e SSR.

Em plano apresentado, tanto à Coordenação da CNEA, como à análise do Presidente do CR de Pernambuco do SSR, ficam bem claras a consciência da problemática e a limitação do que se pretende: "Problemas como a deficiente frequência escolar, o aluno doente, subalimentado e sem ambiente familiar, a reação dos pais a métodos novos de ensino e educação, e muitos outros, deviam ser resolvidos através da educação da Comunidade. A Escola teria de educar a Comunidade mais diretamente, pois, esperando a influência do aluno cairia num círculo vicioso, desde que este, influenciado fortemente pelas condições de fora, também não se educa na escola". (...) "Sem perder a consciência nítida de sua limitação, encarando realmente o problema de um verdadeiro desenvolvimento de comunidade sob dois prismas:

- a) medidas administrativas e reformas básicas (governo);
- b) mentalidade e formação comunitária (Educação de Base).

Esta experiência, iniciada pela escola, procuraria resolver o problema de formação, de Educação de Base. Claro que esta experiência dependeria de uma ação governamental sobre outros aspectos do contexto sócio-econômico, mas seria também uma preparação necessária à eficiência desta ação, não se permitindo contudo, logicamente, um prolongado compasso de espera".³⁹

O treinamento do professorado, através de cursos intensivos nas férias, de minitreinamentos enfocando assuntos e/ou pontos de atuação e de supervisão constante, foi básico. Mas, "uma atitude de coragem para iniciar a experiência mesmo modestamente, foi a resposta do professorado

(39) CENTRO PILOTO DE TIMBAÚBA. Setor de Educação Rural. Plano de desenvolvimento de comunidades. Experiência a ser realizada através das escolas rurais. Timbaúba (PE), 1962.

que levou a direção do Centro Piloto de Timbaúba à decisão de tentá-la".⁴⁰

Um ponto a ser destacado nesta atuação é que ela – consciente das limitações – teve sempre, em sua maior extensão e profundidade, um caráter facultativo para o professor e um sentido muito prático em suas abordagens. Partindo da experiência "em funcionamento nas Escolas, como instrumento legal para esta interrelação escola-comunidade, devidamente regularizado no ensino primário de Pernambuco, da Instituição do Círculo de Pais e Mestres",⁴¹ esta reunião, dinamizada e orientada, era convertida em instrumento de educação de base utilizado por todas as escolas sob a responsabilidade do Centro Piloto de Timbaúba. Tudo mais era na linha do facultativo: treinamento específico sobre Educação de Base, estudo e resposta de questionários sobre apostilhas adaptadas ao nível do professor leigo e voltadas a uma conscientização e conseqüente adesão ao programa, dias de estudo e conhecimento das comunidades etc. Ressalte-se ainda que eram realizações sem nenhuma facilidade ou vantagem financeira, antes exigindo desgastes à base de hospedagem em casa de amigos (próprios ou das dirigentes) ou "pic-nic". Isto se pode comprovar por dados representativos da aceitação e seriedade do professorado: "Para troca de experiências, pesquisa na área e verificação prática dos assuntos estudados, foram realizadas 8 reuniões de um dia em escolas diversas, sendo convidadas 10 professoras para cada escola selecionada. Facultativas, em período de férias docentes, estas reuniões tiveram, contudo, a presença de 68 professoras das 80 convidadas".⁴²

Ainda merece consideração e pode ser comprovado um relativo percentual desse professorado leigo que, além da motivação para uma melhor atuação, foi descobrindo, apesar de imensos e reais sacrifícios (até fome, conforme testemunho de uma, no dia da colação de grau), a necessidade de fazer cursos de formação para o magistério.

Diante do exposto, onde se evidenciam:

- a) a inexistência de uma análise precisa de resultados;
- b) a deficiência de recursos técnicos e financeiros;
- c) a imensa potencialidade de abertura, crescimento e ação de professores (até leigos!). Pode-se alertar aos responsáveis sobre a urgência de uma análise crítica das experiências realizadas no sentido de busca de novos meios, respondendo com recursos diferenciados às exigências educacionais das populações rurais.

(40) CENTRO PILOTO DE TIMBAÚBA. Setor de Educação Rural. **Plano de desenvolvimento de comunidades. Experiência a ser realizada através das escolas rurais.** Timbaúba, 1962.

(41) *Idem.*

(42) *Idem.*

2.2.4 – Atuação do Movimento de Educação de Base – MEB

Explicitando mais uma vez a interdependência do setor educação com todo contexto social da nação em cada etapa específica, bem como a influência de um indiscutível aceleração histórica dependente do maior desenvolvimento da tecnologia, impõe-se a compreensão do quadro político-econômico brasileiro em que se desenvolveu o MEB, ao lado de outras ações da educação popular, no período 1959/1964.

Através de proposta dirigida ao presidente eleito (11.11.60), foi sugerida a criação do MEB sob “a responsabilidade da Igreja, preocupada com a educação popular e já com experiências nas arquidioceses de Natal e Aracaju”.⁴³ Por Decreto nº 50.370/61, foi criado o MEB com atuação restrita às regiões subdesenvolvidas: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. “O Nordeste teve um papel predominante, enquanto nascedouro de muitas experiências que depois vieram a tomar vulto e repercussão em plano nacional. O fenômeno é perfeitamente explicável dados os níveis de tensão social presentes na área, principalmente visíveis na problemática rural”.⁴⁴

Analisando-se a conjuntura político-social desta época, podem-se detectar “estranhas e dialéticas composições:

- 1 – o poder oficial mais as pressões para as mudanças das estruturas desse poder oficialmente em exercício;
- 2 – as forças renovadoras do capitalismo internacional mais os setores mais reacionários da sociedade brasileira”.⁴⁵ Ainda será válido assinalar o quanto se voltavam todos (novas lideranças políticas, classes sociais, profissionais liberais, movimento universitário etc.) para um novo populismo surgido das aberturas políticas necessárias ao desenvolvimentismo marcante do governo J.K.. É na compreensão deste contexto que se pode distinguir as novas características da linha educacional nascente em comparação com o sentido das ações e experiências anteriores, de maneira geral e/ou preponderante: “Num, a função seria disciplinar o preenchimento do papel social das camadas populares no interior do modelo da sociedade mantida pela elite; noutro, a função seria convocar, mobilizar, dinamizar o movimento popular para: por um lado, aliar-se aos interesses (implícitos ou explícitos) da fração ameaçada de burguesia; e, por outro lado, aliar-se à luta pela apropria-

(43) PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

(44) BEZERRA, Afda. A questão política da educação popular; as atividades em educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.

(45) Idem.

ção da parcela de poder que o momento conjuntural oferecia como oportunidade a determinadas frações da classe média (que a nível de intenções pretendiam ser, por sua vez, aliadas aos interesses das camadas populares)".⁴⁶

O MEB, pelo seu regimento interno, deveria fundamentalmente "oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida que guiasse seu comportamento nas esferas pessoal, familiar e social, e uma mística de vida que atuava como uma força interior que assegurasse dinamismo e entusiasmo no cumprimento dos seus deveres e no exercício dos seus direitos".⁴⁷

O MEB "inicialmente tinha a visão mais limitada (face a outros movimentos de educação popular) quanto à interpretação do processo vivido pela nação na época; carregava uma ingenuidade maior quanto à extensão do rendimento político de sua intervenção. Ateve-se muito mais a montagem de um organismo para a prestação de serviços a uma clientela definida por decreto presidencial".⁴⁸ Contudo, participando de características comuns às ações de educação popular, como otimismo (nova utopia pedagógica do não-diretívismo e da conscientização) e ativismo (urgência da extensão das ações e da criatividade na ausência de formas preestabelecidas), viu-se diante de um dilema: "livrar-se do caráter de escolarização supletiva, de campanha de combate à ignorância e ao subdesenvolvimento, para se inscrever na demanda geral de mobilização popular".⁴⁹ Assim, "até 1962 reproduz em maior extensão e com maior sofisticação técnica as experiências iniciadas em 1958"; (...) "progressivamente refletem-se no movimento as transformações do pensamento dos cristãos no Brasil e, a partir de 1962, começa a caracterizar-se como um movimento de cultura popular e a buscar uma metodologia que transcendesse a mera organização de escolas radiofônicas". (...) "O Primeiro Encontro de Coordenadores, em dezembro de 1962, concluiu pela necessidade dessa reinterpretação, tomando como base a idéia de que a educação deveria ser considerada como comunicação a serviço da transformação do mundo. No Brasil, era necessário e urgente que a educação fosse um processo de conscientização que tornasse possível a transformação das mentalidades e das estruturas". (...) "A partir de então define-se o MEB como um movimento engajado com o povo num trabalho de mudança social, comprometido com o povo e nunca com qual-

(46) BEZERRA, Aída. *A questão política da educação popular; as atividades em educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

(47) PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

(48) BEZERRA, Aída. *A questão política da educação popular; as atividades em educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

(49) Idem.

quer tipo de estrutura social ou qualquer instituição que pretendesse substituir o povo". (...) "Recusava-se ao papel de mais um paliativo para o trabalho de amaciamento do povo em face da injusta situação sócio-econômica do nosso país, pois considerava que, do ponto de vista cristão, salvar homens, no Brasil, implica em que se lhes dêem condições de serem homens".⁵⁰

A transcrição da evolução do MEB, nas suas proposições teóricas, deve levantar questionamentos sobre possíveis defasagens objetivos/ações, desde que, na prática, sob as específicas coordenadas e políticas da época, "a transferência do saber das atividades educativas pode ter representado muito mais as aspirações de exercício do poder das próprias camadas médias da sociedade do que uma ascensão política dos grupos populares".⁵¹ Tais questionamentos deverão problematizar, ainda hoje, toda e qualquer intervenção educativa que, para ser autêntica, deve deixar "de ser meramente integrativa para ser criadora, situando o educando na plenitude de seu papel de sujeito da cultura".⁵²

Organizacionalmente, o MEB funcionava com uma unidade básica — O SISTEMA — "composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio que se encarregava da preparação dos programas e de sua execução através da emissora da diocese local e do contato com as classes. No funcionamento das escolas radiofônicas, estavam presentes os monitores — escolhidos na própria comunidade, treinados pelo MEB e encarregados de provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, de verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo — colaboradores voluntários do movimento".⁵³

Apesar do idealismo militante e dos exageros do não-diretismo, a verdade é que os esquemas de funcionamento do MEB foram se conformando cada vez mais ao dinamismo de um movimento permeável à participação popular. Os monitores e os grupos de base (salientando-se escolas radiofônicas) constituíram uma referência e um peso no interior da instituição. Era o seu lado povo influenciando sua atuação que era marcadamente regionalizada, procurando refletir, tanto quanto possível, as peculiaridades de cada região.

(50) PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

(51) BEZERRA, Arda. *A questão política da educação popular; as atividades em educação popular*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

(52) PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Ed. Loyola, 1973.

(53) Idem.

O registro desta atuação, situada em um delimitado contexto histórico, marcado por incontestáveis fatores políticos em uma época de crise econômica, contribui, sem dúvida, nos objetivos desta análise, para um posicionamento crítico-reflexivo em alguns aspectos principais: a) da autenticidade e viabilidade dos objetivos promocionais que integram as propostas educacionais para o segmento rural da sociedade hoje; b) do verdadeiro lugar do povo rural, tanto nas convicções dos que se envolvem na atuação como na práxis das realizações; c) da urgência de ações coerentes, purificadas, através da experiência histórica, tanto de acomodações como de possíveis utilizações do povo rural.

2.2.5 – Atuação da COOPERARTE

A transcrição das ações deste órgão justifica-se tanto pela diversidade prevista para a amostra, como por algumas características especiais: a) atuação educativa única e exclusivamente rural na zona canavieira de Pernambuco; b) surgida, em 1964, da iniciativa particular, somou recursos públicos e privados através de órgãos diversos até à perspectiva de um substancial convênio com o GERAN para atuação em 1969; c) deve ter incluído profundas contradições objetivos/viabilidades desde que, ainda vigente sua profunda dependência da classe empresarial, foi bloqueada, em 1969, por decisão do GERAN, retirando-lhe os recursos destinados a um novo convênio.

Uma primeira abordagem de suas ações deve prender-se ao seu próprio surgimento e ao necessário financiamento, caracterizado pela sua precariedade e, mais ainda, pela diversidade de fontes. Este último aspecto, se por um lado evidenciamos uma ampla aceitação de seus propósitos, por outro lado é determinante de uma instabilidade ameaçadora da própria continuidade, o que foi factualmente comprovado.

Face a trabalhos de colaboração entre o setor de Educação Rural da CNEA em Timbaúba e os Sindicatos Rurais da Zona da Mata de Pernambuco, houve um contato, em 1963, depois de extinta a CNEA, de pessoas ligadas ao trabalho do ex-Centro Piloto, com “um grupo de pessoas radicado na zona canavieira de Pernambuco que, conhecedor da situação sócio-econômica das Usinas de Açúcar, se dispôs, em 1963, a iniciar um trabalho que levasse o homem rural dessa zona a se promover pela melhoria de suas condições sócio-econômicas” (...) “Pensou-se inicialmente em incentivar o artesanato, não com a pretensão de solucionar o problema, mas de contribuir em parte, através da complementação da renda familiar” (...) “Num curto espaço de tempo, sem que se quisesse desvalorizar ou abandonar totalmente esta experiência, foi evidenciada a necessidade básica da educação do povo”. (...) “Em reunião de Produtores do Açúcar, foi debatida a experi-

ência realizada em Timbaúba" (...) "Aprovadas as grandes linhas de um trabalho daquele molde para a zona canavieira, em 1964 foi organizado o SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR COMUNITÁRIA, financiado pelo Sindicato da Indústria do Açúcar",⁵⁴ com colaboração do Governo do Estado, através da Secretaria de Educação, colocando à disposição dois funcionários do seu quadro.

Em 1965, pretendendo uma intensificação dos meios promocionais, "foi apresentado ao IAA um projeto que visava ampliar sua atuação com a formação de um teatro popular".⁵⁵ Em 1966, recebe do INA "verbas destinadas a treinamentos de professores".⁵⁶ Ainda em 1966, "firma convênio com o CNAE e recebe verba específica do MEC (através do PAMP) para melhoramento do nível do professor leigo das Usinas".⁵⁷ Em 1967, foi renovada a verba do IAA e, em 1968, "tendo em vista a soma dos objetivos da COOPERARTE com o GERAN, é celebrado o primeiro convênio entre as partes".⁵⁸

Acrescentem-se como forma de manutenção da COOPERARTE: a) o compromisso individual de cada Usina, envolvida no programa, para manutenção de um quadro de professores, na sede e nos engenhos, e ainda a disponibilidade de um professor, com qualificação mínima de formação do magistério do 2º grau, que funcionava como orientador local; b) verba do Sindicato da Indústria do Açúcar para gratificação de uma pequena equipe técnica até que o encargo foi assumido pelos convênios já referidos.

Outra abordagem compreensiva de sua ação será o acompanhamento do seu progressivo crescimento estrutural. Foi iniciada a COOPERARTE, em 1964, com um único SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR COMUNITÁRIA; em 1968, em consequência de revisões em sua atuação e renovação do convênio com o INDA, "a COOPERARTE sofreu modificação em sua estrutura desdobrando-se em dois setores: Orientação Escolar (SOE) e Orientação Comunitária (SOC)".⁵⁹ Atendendo ao que se previra no convênio celebrado com o GERAN, "a COOPERARTE teve necessidade de elaborar um plano, que por sua vez obrigava a uma nova reestruturação nos seus setores",⁶⁰ originando a estrutura que se segue:

(54) COOPERARTE — GERAN (Convênio). Plano Geral 1969. (Mimeografado e distribuído em reunião organizada pelo GERAN, integrando diversos órgãos envolvidos em ações na área canavieira). Recife, 1969.

(55) Idem.

(56) Idem.

(57) Idem.

(58) Idem.

(59) Idem.

(60) Idem.

"Coordenação Geral

- Órgãos Fins — Setor de Comunidade — Divisão de Organização de Grupos
 — Divisão de Sensibilização
 — Setor de Educação — Divisão de Educação Primária
 — Divisão de Educação de Adultos
 — Setor Cultural — Divisão de Teatro
 — Divisão de Divulgação
- Órgãos Meios — Administração
 — Secretaria"⁶¹

Face às abordagens feitas, pode-se inferir que foi uma ação experimental crescente, cujo plano geral para 1969 representa, mais do que uma ação futura, um verdadeiro relatório das ações realizadas e que, na perspectiva de maiores recursos e respaldo de reformas estruturais nas relações de produção da área geográfica, se transformaram — mais elaboradas e abrangentes — em metas do novo plano. Observem-se excertos do documento já referido, em sua INTRODUÇÃO:

"A atuação da COOPERARTE tem como diretriz principal atingir o elemento humano por processos educativos a fim de realizar seu objetivo geral: Colaborar na Promoção do Homem da Zona Rural Canaveira de Pernambuco. Esta diretriz se baseia na concepção de que o homem é o sujeito da história e que prepará-lo para integração nas metas do desenvolvimento sócio-econômico, proposta pelos planos globais do governo, principalmente pela atuação regional da SUDENE e do GERAN, é ação de validade incontestável". (...) "Como programação específica de educação, tem sentido sua limitação básica de não integração institucional em planos de desenvolvimento global, o que tem procurado superar por ligações acidentais, em linha horizontal, com órgãos atuantes na área. Celebrando porém, em agosto de 1968, um convênio com o GERAN, pode a COOPERARTE planejar educação com mais condições financeiras e principalmente com esperanças de modificação da estrutura agrária". (...) "Dentro deste objetivo geral, com o apoio advindo do convênio com o GERAN e interligação com

(61) COOPERARTE — GERAN (Convênio). Plano Geral 1969. (Mimeografado e distribuído em reunião organizada pelo GERAN, integrando diversos órgãos envolvidos em ações na área canaveira). Recife, 1969.

órgãos especializados (SUDENE, ANCARPE e DAC) pode a COOPERARTE salientar suas metas prioritárias para 1969:

- a) Atender 27 Usinas (sedes e engenhos – aproximadamente 480 professores e 19.900 alunos) com seu Programa de Educação Primária.
- b) Atender 27 Usinas (sedes) com seu Programa de Organização de Grupos.
- c) Atender 5 Unidades-Piloto, complementando a atuação dos programas já referidos com os Programas de Sensibilização e os do Setor Cultural.
- d) Atender 57 engenhos considerados PÓLOS DE IRRADIAÇÃO através de todas as Divisões.
- e) Instalar 150 classes de Educação de Adultos (24, no 1º semestre e 126, no 2º semestre).⁶²

Ainda como reforço, na demonstração das ações que foram realizadas, cabe salientar que, quase em sua totalidade, os projetos especificados no referido plano foram resultados de experiências vivenciadas em termos de busca de acerto – aferido sempre aos objetivos – através de reformulações constantes em um clima de motivação que, em parte, superava limitações as mais variadas.

Uma última observação sobre as ações da COOPERARTE deve voltar-se para o fato de que ela não continuou porque se extinguiu, bastando que se observem as ações comunitárias em algumas Usinas de Açúcar, podendo-se, entre outras, exemplificar com o DEPARTAMENTO DE AÇÃO SOCIAL (DAS), visando à “AÇÃO SOCIAL E PROMOÇÃO HUMANA INTEGRADAS”⁶³ da Usina Aliança, onde se encontram sementes plantadas durante a sua atuação.

3 – CONCLUSÕES

A tentativa de análise realizada mantém sua significação na esperança de que possa subsidiar as ações que se realizam hoje, face aos atuais desafios da educação rural. Ações que, como as de ontem, são plenas de intenções, carregam para si grandes generosidades, sofrem limitações profundas, mas que constituem ainda sinal de esperança na construção de um futuro de justiça e paz.

(62) COOPERARTE – GERAN (Convênio). Plano Geral 1969. (Mimeografado e distribuído em reunião organizada pelo GERAN, integrando diversos órgãos envolvidos em ações na área canavieira). Recife, 1969.

(63) ALIANÇA (PE) Usina Aliança. Ação social e promoção humana integradas. Aliança, 1980.

É tentando abrir um espaço para a reflexão crítica básica ao agir, que se farão comentários sobre alguns aspectos destas ações:

- a) Objetivos como soma de filosofia, aspirações e intenções das ações propostas.

Como abordagem inicial, nada mais oportuno do que a colaboração que se segue, tanto pela sua procedência oficial como pela sua atualidade: "Dentro do quadro da Política Social do Plano Nacional de Desenvolvimento 1980/85, a educação se compromete a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se, preferencialmente, para a população de baixa renda. Neste contexto assume caráter de prioridade a educação no meio rural, onde se concentra um dos focos de pobreza acentuada no País. Dadas as condições sócio-econômico-culturais do meio rural, a educação constitui um grande desafio, exigindo uma redefinição de políticas, numa abordagem de planejamento global e integrado que se fundamenta na descentralização e na participação".⁶⁴

É diante do que aí se propõe que as tentativas históricas, sem exclusão da abertura crítica às suas formas de realização, demonstram a defasagem acumulada e ainda atual entre os objetivos e a sua consecução.

Todo um possível questionamento sobre a autenticidade e as viabilidades contextuais desta afirmação oficial sobre a função educação-rural não deve ser obstáculo ao tentar-se hoje, corrigindo erros do passado, a necessária e cada vez mais urgente operacionalização eficaz dos objetivos previstos.

Há de se acreditar no homem rural e com ele descobrir, através da análise causal das limitações e exigências, formas de vencer o desafio. No mínimo a certeza de que, se o contínuo da problemática apresenta-se como força restritiva, novos meios devem existir e poderão ser inventados na medida em que o desafio for aceito pelos que atuam na educação rural.

- b) O aspecto comunitário na educação rural como respaldo à ação escolar.

Tanto nas exigências básicas de conhecimento e respeito diante dos contextos sócio-culturais específicos, como nas iniciativas educacionais, deve ser enfocada a dimensão de participação na vida comunitária, sem o que pouco ou nada pode ser esperado como resultado.

- c) A integração da iniciativa municipal em educação rural.

Numa visão estrutural, vale uma explicitação do interesse dire-

(64) BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural**. Brasília (DF), 1979.

cionado ao ensino municipal, desde que mais, quantitativamente, ligado às exigências das zonas rurais. Já o Decreto 408/58 acrescentou aos órgãos estruturais da SENEC/PE o "Órgão de Assistência Educacional às Prefeituras Municipais"; ainda em 1969, existiu, ligado à Assessoria de Programação e Orçamento da SEC, o "Programa de Integração da Iniciativa Municipal ao Plano Estadual de Educação". Atualmente os ÓRGÃOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO — OME — figuram como objeto e agentes de ações educativas da Secretaria de Educação em seus programas específicos para as zonas rurais, através do escalonamento de suas agências administrativas (SE/DERE).

Dadas as próprias indicações legislativas, cabe aos municípios a responsabilidade prioritária pelo ensino do primeiro grau e conseqüentemente pelo ensino rural. Suplementar, através da cooperação técnica e financiamento, a ação educativa municipal é atribuição constitucional (Const. 1970 — art. 140) do Estado de Pernambuco.

Tais constatações devem constituir fonte motivadora para todo um efetivo trabalho de integração, vencendo as eventuais dificuldades, sempre em vista da maximização dos resultados de todos os esforços empreendidos.

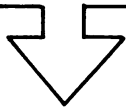
O desafio máximo que é a eficácia da educação rural, em vista das condições do contexto sócio-econômico, deve, para ser devidamente enfrentado, ser desdobrado em incontáveis desafios-meio e, dentre estes, o de efetivar esta importante integração.

d) A importância da educação regular e as possibilidades de uma extrapolação das funções do professor rural.

Parece haver consenso de que todas as medidas de urgência e/ou de caráter dramático vinculam-se às deficiências dos sistemas de ensino no efetivar o ensino regular. Naturalmente, educação é função conjuntural e as deficiências da escola não podem ser atribuídas apenas à própria escola, mas ao conjunto das condições sociais. Numa sociedade que se deseja aberta, e conseqüentemente marcada pela igualdade de possibilidades para todos, não se pode computar à educação a responsabilidade exclusiva pela reprodução das desigualdades sociais.

Diante disto, torna-se necessário enfatizar como prioritárias as mudanças estruturais relativas aos problemas de produtividade e distribuição de renda, mas cumpre valorizar-se todo o potencial da educação formadora do homem capaz de abrir-se a mudanças em si e no meio em que vive.

CAPÍTULO II



**SISTEMA INTEGRADO
DE EDUCAÇÃO RURAL – SIER**

1 – ELEMENTOS PARA DEFINIÇÃO DE UMA ESTRATÉGIA EDUCACIONAL

1.1 – Fatores determinantes na escolha da estratégia educacional

Três fatores devem ser primordialmente considerados na escolha de uma estratégia educacional para a região:

- a) o contexto sócio-econômico da população rural, especialmente no que se refere à produção e ao mercado de trabalho;
- b) as características e lacunas do sistema educacional vigente no setor rural;
- c) a configuração básica da estratégia de desenvolvimento rural pretendida para a área.

A determinação das necessidades educacionais da população, do hiato entre estas necessidades e o serviço educacional prestado e, por fim, o estabelecimento das reais possibilidades de melhoria, abertas pelo projeto, só se tornam viáveis através da análise combinada dos três fatores acima.

O diagnóstico sócio-econômico da população da região escolhida descreve o primeiro fator, cujos problemas centrais são a seguir resumidos para auxiliar o raciocínio seguido na escolha da estratégia educacional:

- Procura-se, através do diagnóstico, estudar a situação do setor mais pobre da população, caracterizado por rendas inferiores a 1 salário mínimo, por um sistema de trabalho no qual se registram, simultaneamente, a concentração e a pulverização da propriedade e da produção, pelo reduzido acesso à terra e pela concentração da maior parte da força de trabalho nas pequenas propriedades, cujo tamanho médio constitui-se em limitação para uma produção rentável;

(*) O Projeto SIER foi concebido para, a partir da região do Agreste Setentrional de Pernambuco, área-laboratório das primeiras experiências do Sistema e da implantação de um Plano de Desenvolvimento Rural Integrado – PDRI, promovido pelo POLONORDESTE.

- a população rural não tem acesso a outros fatores de produção. O aproveitamento das fontes de crédito e insumos tecnológicos é, via de regra, reduzido. Os intermediários detêm, quase sempre, a comercialização dos produtos, utilizando, muitas vezes, para financiar a produção, o crédito não formal. Por fim, é difícil o acesso às inovações tecnológicas;
- a educação geral da população está em níveis diferentes e há escassa qualificação agropecuária, o que provoca sérias limitações ao avanço da produção. Caracteriza-se, então, uma dificuldade real para a gestão econômica das unidades de produção, pois às carências acima se somam fatores limitantes de ordem cultural, impossibilitando o produtor de obter as possíveis vantagens do mercado. Acrescenta-se o fator das técnicas de administração e das oportunidades de mercado se encontram dimensionadas por unidades econômicas de maior tamanho.

Os fatores, acima descritos resumidamente, caracterizam um mercado instável de trabalho. A população adquire foros de multiatividade neste contexto estrutural, ao desempenhar papéis de produtora direta, de assalariada ou de migrante temporária a regiões mais próximas. A combinação dos mencionados fatores e da atração exercida pela cidade sobre o meio rural criam um decisivo impulso migratório, esvaziando o campo e inchando a periferia dos centros urbanos.

E ainda:

- educação formal qualitativa e quantitativamente insuficiente (inescolaridade, evasão e limitação das séries existentes), inadequada em certos casos (distorção de idade, várias séries por turma e por professor) e deficiente (existência de professores leigos, falta de materiais didáticos, etc.). Os currículos, calendários e métodos de aprendizagem são elaborados nos centros urbanos, o que torna problemática a sua adequação à realidade rural;
- educação de adultos insuficiente no que se refere à alfabetização, à educação geral e à oferta de qualificação para o desempenho das tarefas de produção agrícola;
- atividades de natureza comunitária escassamente integradas à ação educacional.

A análise do conjunto das medidas propostas no Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI), em implantação na área, permite, por outro lado, a visualização dos seguintes objetivos gerais:

- elevar os níveis de produção e obter um crescimento econômico mais rápido e auto-sustento;
- melhorar as condições de vida da população;
- obter uma melhor distribuição das oportunidades sociais;
- aperfeiçoar os níveis organizacionais da população em torno dos programas de desenvolvimento.

Outro dos objetivos do PDRI é o enfoque multissetorial, por meio da ação conjunta de distintos organismos. Sendo as transformações do sistema produtivo o objetivo central do projeto, as atividades das entidades, ou organismos, são articuladas em torno das referidas modificações.

A consecução dos objetivos viabiliza-se, principalmente, por meio de:

- aperfeiçoamento de tecnologia;
- incremento dos processos externos à unidade de produção, através da criação de infra-estrutura de apoio, colocando à sua disposição assistência técnica, crédito, serviços de comercialização e demais fatores;
- otimização dos recursos e utilização das melhores alternativas e oportunidades de mercado por meio do aperfeiçoamento dos processos de administração e gestão das unidades de produção de menor tamanho, integrando-as em organizações cooperativas maiores;
- implementação de atividades agroindustriais e artesanais no meio rural e não necessariamente ligadas ao setor primário.

Em termos de emprego, as medidas acima trazem um aumento de produtividade da força de trabalho existente e criam empregos adicionais no setor secundário do campo.

A melhoria dos níveis de vida e da saúde da população-alvo constituem ainda outros propósitos da estratégia visada.

É indispensável à implementação de PDRI um melhoramento das

capacidades e habilitações técnicas da população e um incremento global de seu nível de preparo e de conhecimentos, possibilitando assim:

- a percepção de necessidade de incorporar e dominar a tecnologia básica que permita o aumento da produtividade no local de trabalho;
- desenvolver a habilidade de manejar racionalmente os fatores produtivos e de aproveitar as oportunidades econômicas, o que implica em aumento da capacidade empresarial;
- meios de exercer atividades não agrícolas;
- incrementar a capacidade de organização das pessoas.

1.2 — Aspectos conceituais da estratégia educacional

Os objetivos acima definidos e o aperfeiçoamento do nível de conhecimentos e habilidades técnicas da população supõem uma ação educacional desvinculada do papel tradicional que a escola vem exercendo no setor rural.

Essencialmente, os aspectos conceituais podem ser assim resumidos:

- a Educação como processo social mais amplo que a Escola;
- a vinculação necessária entre Escola-Educação e o mundo do trabalho;
- a integração Escola-Educação na comunidade.

O primeiro aspecto tem sido caracterizado, tradicionalmente, e sobretudo no setor rural, por uma confusão entre Educação e escolarização, conceituando-se quem passou pela escola como educado e quem a ela não teve acesso como ignorante. A falsa associação fixa igualmente o papel que a escola exerce no processo de desenvolvimento, fazendo com que suas possibilidades de contribuir para a evolução econômico-social sofram limitações.

A educação como um processo mais amplo, que envolva a família, os grupos sociais, o mundo do trabalho e todo o conjunto de relações sociais, preparando a pessoa para a vida, envolve também a compreensão de que a escola é o seu complemento necessário e não se limita a ser uma agên-

cia de transferência de conhecimentos, ou seja, é fator necessário, mas não suficiente no processo de tornar a pessoa produtiva, útil a si mesma e à sociedade.

A escola se transforma em foco de irradiação para um processo de educação permanente, que se inicia no nascimento e se prolonga pela vida, ao ser eliminado o reducionismo restritivo que a envolve.

Transformações profundas nos conteúdos educacionais, nas metodologias de ensino-aprendizagem e na preparação do educando são exigências desta colocação conceitual da escola no setor rural.

Observa-se que a escola tradicional, no que se refere ao segundo aspecto conceitual, tem-se colocado como entidade à parte, desvinculada do mundo da produção e do trabalho. Isto tem levado a que o trabalho seja permanentemente visto como obrigação desagradável e imposta, e não como criação e satisfação, sobretudo o trabalho material e produtivo.

A pequena contribuição da escola ao aperfeiçoamento da atividade produtiva e ao aumento da produtividade do trabalho é resultante desta concepção. Muitas crianças são afastadas da escola pelos próprios pais, os quais a vêem como uma agência de conhecimentos inúteis à sobrevivência pelo trabalho. O desinteresse pela riqueza de conteúdos originados do trabalho faz com que a escola deixe de considerar novos elementos para a preparação dos alunos para o trabalho produtivo, sendo enfatizados, isoladamente, conhecimentos de leitura, escrita e aritmética.

A escolarização deve, portanto, munir-se dos conteúdos vivenciais do trabalho, contribuindo com elementos que permitam torná-lo mais eficaz, enquanto atividade fundamental de qualquer sociedade, dentro de uma estratégia de desenvolvimento que procura aumentar as habilidades técnicas dos educandos.

A transformação da escola em agência de transmissão de conhecimentos úteis ao setor rural é, portanto, fundamental no sentido de evitar a manutenção da transmissão de conhecimentos gerais desvinculados das atividades produtivas e difusoras de valores, aspirações e motivações próprias da cidade, para a qual a escola necessariamente não prepara, uma vez que não está adequada a dotar o aluno de habilidades de subsistência no mundo do trabalho urbano.

Ao lado de outras agências educativas, ou seja, a família, a igreja, grupos de amigos, meios de comunicação, etc., a escola a ser criada deve

ser uma célula educativa que prepare para a vida comunitária, estreitamente unida ao processo de produção e ao trabalho produtivo.

A estratégia educacional em vista supõe a ação simultânea e paralela da educação de adultos e crianças. Para os primeiros, são mais rápidos os efeitos a curto prazo e, para os segundos, assegura-se a continuidade do processo, sendo os efeitos a longo prazo gerados pelo melhoramento quantitativo da educação dos jovens.

Exige-se, da mesma forma, um processo permanente de pesquisa e estudo da problemática comunitária, como base de uma estratégia educativa que permita contribuições significativas à solução dos problemas acarretados pelo processo de desenvolvimento, através de novos conteúdos e métodos de ensino aprendizagem.

A estratégia educacional deve, por outro lado, levar em conta o processo básico de produção e as atividades de trabalho, ajustando-se a este processo e procurando elementos de conhecimento que contribua para tornar seu desenvolvimento mais acelerado. Decorre daí o maior relevo que possa assumir sua vinculação com outros aspectos da vida sócio-cultural da comunidade.

Sem que se limite à escola, a estratégia educativa se transforma em motivação para o aperfeiçoamento das habilidades técnicas e para a elevação do preparo geral da população, na medida em que se concretiza a dupla vinculação Educação-Trabalho-Comunidade.

1.3 – Objetivos do componente educativo

Melhorar as habilidades e capacidades técnicas da população da região e elevar, em geral, seu nível de conhecimento é o propósito central do componente educativo do PDRI. Em termos operacionais, isto implica em aperfeiçoar e ampliar ao máximo a ação educacional da área, seja no que se refere aos adultos como à população infantil.

Como decorrência dos propósitos gerais do PDRI, os objetivos específicos, expressos em termos educacionais, devem fazer com que a população da Região do PDRI:

- perceba a necessidade de incorporar tecnologia para aumentar seus níveis de produção e de produtividade;

- consiga dominar as tecnologias indispensáveis ao aumento de produtividade do trabalho que realiza;
- amplie sua capacidade empresarial, isto é, a capacitação para manejar racionalmente os fatores de produção, cujo acesso, uma vez facilitado, permite o aproveitamento das oportunidades econômicas existentes;
- possa preencher novas funções de trabalho em atividades não agrícolas, criadas pelos demais componentes do projeto;
- amplie, sobretudo nos aspectos econômicos, sua capacidade de níveis de organização.

1.4 — Linhas de ação

A proposta de um conjunto de linhas de ação, também consideradas como objetivos operacionais, pode ser imediatamente decorrente dos objetivos específicos acima mencionados.

Ao mesmo tempo em que se determinam segmentos da população, que se transformaria quando sujeito da ação educacional, pode-se representar as linhas de ação agrupadas em categorias:

- a) Ampliação e melhoramento da educação geral — supõe, na terminologia adotada, tanto a ampliação quantitativa quanto a melhora qualitativa do ensino escolar e supletivo, para os seguintes segmentos populacionais: população em idade escolar, e população adulta.
- b) Formação cooperativa e empresarial — proposta para os seguintes segmentos populacionais: produtores das áreas de concentração identificadas pelo PDRI, e produtores localizados em áreas onde existam cooperativas em organização.
- c) Capacitação em técnicas agropecuárias — nas áreas de ensino escolar e supletivo (vocacional agrícola). Esta linha de ação dirige-se à população escolarizada de ensino de 1º grau e 2º grau, e à força de trabalho nas áreas de concentração, operando em pequenas unidades de produção.
- d) Treinamento em artesanato e pequena indústria — Ensino Supletivo (vocacional não agrícola) destina-se à força de trabalho em áreas em que se implantam projetos artesanais e industriais.

- e) **Formação para melhoria do padrão de vida — programa orientado à saúde, melhoramento do lar, saneamento, etc., visando à população escolar e à comunidade em geral.**
- f) **Formação e aperfeiçoamento de recursos humanos que atuarão nas áreas de intervenção.**

A ampliação dos modos tradicionais em que a educação tem atuado no setor rural exige a preparação de um novo tipo de educador, conceitualmente convicto da validade da abordagem e manipulador de metodologias, técnicas e instrumentos que possibilitem viabilizar o novo modelo. Esta linha de ação dirige-se a todo pessoal técnico e auxiliar que trabalha nos Centros, seja em tarefas docentes, administrativas ou de promoção comunitária.

1.5 — Diretrizes para a estratégia educacional

As diretrizes estabelecidas, a seguir, devem ser permanentemente confrontadas com a ação educativa, de modo a que esta avaliação permita manter o componente educativo dentro dos marcos específicos que o tornam distinto dos demais componentes do PDRI:

- a) **o componente educação deve ser o fator integrador entre os interesses da comunidade e as ações promovidas por instituições externas, públicas ou privadas;**
- b) **a análise feita sobre a comunidade, seus problemas e interesses, deve ser a base dos projetos, programas, conteúdos educacionais ou calendários;**
- c) **a participação da comunidade é essencial, em todos os momentos, à programação educacional;**
- d) **a ação educativa deve fixar-se sobre o melhoramento da produção e da produtividade, sem interferir negativamente com os níveis de emprego;**
- e) **o trabalho na escola deve afirmar e estimular o trabalho produtivo, sem com ele competir;**
- f) **a ação educacional deve visar à máxima cobertura da população na área de intervenção;**

- g) a ação educativa deve estimular, favorecer e fortalecer a organização comunitária para a solução dos problemas concretos da comunidade.

2 – SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL – SIER

Uma estratégia educacional global, integral e integrada, flexível, participativa e vinculada à problemática concreta das comunidades supõe um desafio cuja resposta a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco poderá encontrar através da criação do conceito e da prática do Sistema Integrado de Educação Rural – SIER.

2.1 – Conceituação do SIER

Um Sistema Integrado de Educação Rural deve ser entendido não como uma construção de facilidades físicas ou identificado com uma escola mais sofisticada, melhor equipada em recursos humanos e materiais e localizada no setor rural, mas deve ser compreendido como um conceito mais amplo, que supõe, pelo menos, os seguintes elementos:

- a) um conjunto programado e integrado de ações educativas diversificadas e flexíveis;
- b) ações dirigidas a segmentos específicos da população-alvo;
- c) ações realizadas ou a se realizarem em uma região ou área rural determinada;
- d) ações estruturadas em três níveis operativos, interrelacionados e dotados de funções específicas para cada nível (Escola de Base – EB, Escola Intermediária – EI e Centro de Educação Rural – CERU);
- e) ações executadas por recursos humanos capacitados, conceitual e metodologicamente, para a programação, execução e avaliação das referidas ações educativas;
- f) recursos materiais e financeiros suficientes;
- g) ações integradas às comunidades rurais, representadas pelas populações-alvo;

- h) canalização, através de uma estratégia educacional unificada, de todas as ações educativas dirigidas à população da região, objeto do trabalho, sejam quais forem suas origens.

Esta conceituação do SIER excede, portanto, a simples ampliação quantitativa dos serviços educacionais ou a melhoria da ação escolar. O Sistema supõe uma transformação ampla do conceito de Escola Rural e sua redefinição como foco irradiador, como incorporador de toda a população no processo educativo (especialmente no que se refere à população adulta), e como integrador da comunidade à tarefa educacional.

2.2 – Elementos sistemáticos

2.2.1 – Programa pleno do SIER

O Programa de ação de cada SIER será elaborado com base em estudos realizados nas comunidades sobre a problemática sócio-econômica e educacional de cada uma delas.

É inviável, portanto, a constituição de um programa rígido e comum a todos os SIER.

2.2.2 – Clientela

A clientela preferencial dos SIER é, em termos gerais, a mesma do PDRI: o setor da população rural que não possui a terra ou que a possui com menos de 7 ha.

Deve-se salientar que as características específicas de cada segmento-alvo de ações educacionais precisam ser cuidadosamente consideradas para sua maior eficácia.

2.2.3 – Determinação de uma região, área ou subárea rural

É importante, tanto no desenvolvimento como na educação, a delimitação da área de educação a ser trabalhada. Critérios objetivos serão usados, tanto para determinar as áreas de concentração de ações, como os focos de irradiação e as áreas de influência. Tratar-se-á mais adiante desse elemento dentro do projeto, tendo em vista sua importância, e sendo descrito nos necessários detalhes.

2.2.4 – Estruturação em níveis operativos

A concepção do SIER utiliza três níveis sucessivos e interrelacionados estruturalmente, através de um conjunto de funções e relações sistemáticas:

- a) as Escolas de Base (EB)
- b) as Escolas Intermediárias (EI)
- c) os Centros de Educação Rural (CERU).

A Escola de Base – EB – constitui-se da pequena escola rural dotada de uma ou duas salas, que pode estar localizada tanto em vilas, povoados, sítios ou fazendas da área rural. São as seguintes as suas funções no Sistema:

- na área de ensino regular: ministrar ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, aperfeiçoando-o nos aspectos quantitativo e de métodos de ensino-aprendizagem, procurando minimizar a evasão e a distorção de idade, e adequar os conteúdos e calendários escolares ao processo produtivo;
- na área de ensino supletivo:
 - . funcionar como núcleo de alfabetização de adultos;
 - . servir de foco para a promoção cooperativa;
 - . tornar-se núcleo de organização comunitária, formando associações de pais de família, clubes de mães e clubes juvenis.

As Escolas Intermediárias – EI – representam elos entre os CERU e as EB, por sua localização e capacidade de irradiação comunitária perante as Escolas de Base, com as quais formam um conjunto. Incumbem-se do ensino regular de 1º grau, inclusive da 5ª à 8ª série, quando possível. Na área de educação de adultos, a principal função das EI é promover programas ou organização comunitária. É também local de ações para a formação de professores leigos e para o aperfeiçoamento geral do pessoal e dos animadores rurais.

A EI possui, além desta, uma função básica, qual seja a de dar apoio didático e pedagógico à EB, como órgão transmissor do SIER. Há, por fim, necessidade de que a EI esteja pronta a dar respostas a problemas sócio-econômicos, no raio da ação de suas áreas de concentração, contando para isso com o apoio do CERU.

O Centro de Educação Rural conta com instalações físicas e com uma equipe central, sendo suas principais funções as seguintes:

- Apoio técnico às EB e à EI;
- pesquisa e experimentação de currículos e materiais didáticos;
- estudo e planejamento das atividades a se afetuarem na área de influência do SIER, seja pelas EB, seja pelas EI;
- formação e aperfeiçoamento do corpo docente;
- coordenação das atividades de promoção comunitárias;
- orientação sobre constituição de cooperativas.

Quanto ao ensino regular, o CERU ministra, além do 1º grau, com todas as suas séries, o 2º grau, dando grande importância à formação profissionalizante específica para o meio rural.

O CERU coordena, no ensino supletivo, todas as ações ligadas à educação de adultos, à alfabetização, à promoção e organização comunitárias, ao cooperativismo, à formação de professores leigos e ao aperfeiçoamento do pessoal docente, bem como administrativo.

2.2.5 – Recursos humanos

A meta é de que o SIER se transforme em núcleo de aperfeiçoamento de seu próprio pessoal, isto é, que haja uma desvinculação do modo tradicional do ensino dos métodos e programas do Sistema.

Este é um componente da estrutura diretora dos programas e coordenadora de ações de formação de recursos humanos para todo o SIER, em uma ótica a mais prática possível, para o que se necessita a participação ativa e efetiva dos outros componentes estruturais.

2.2.6 – Recursos materiais e financeiros

Se não houver suficiente e adequada base física e financeira, não será possível empreender ação desta grandeza. Ainda que a maior parte das equipes e de materiais esteja situada no CERU, deverá ser posta à disposição dos demais níveis operativos.

Quanto aos recursos didáticos e materiais de ensino, torna-se importante salientar que sua carência reduz muito da eficácia do professor, mesmo levando-se em conta sua criatividade. Uma programação adequada

deverá, portanto, ser estabelecida pelo SIER, visando à obtenção dos materiais pedagógicos da sede central da Secretaria de Educação e Cultura ou sua produção, conforme os recursos existentes.

2.2.7 — Integração comunitária

A íntima vinculação com a comunidade é um dos aspectos vitais da ação do SIER. Esta deve se efetivar em todos os níveis da estrutura, sendo um dos elementos que diferencia a ação educacional do SIER de outras existentes no sistema escola tradicional. A ligação deve-se dar em cada momento da ação, seja na fase de estudos e pesquisas, na etapa de programação, através de ações formais ou não-formais e também na fase da avaliação dos resultados obtidos.

2.2.8 — Unificação da ação educacional na área do SIER

Toda a ação educacional na área da ação do SIER deveria ser, na medida do possível, por este orientada e ficar sob sua vinculação, seja ela produzida por organismo público ou privado. A viabilização desta medida decorrerá do poder de controle exercido pelo SIER sobre recursos financeiros alocados pelo Estado, em ações educacionais, formais ou não-formais.

Não é necessário, para a consecução deste propósito, que o SIER detenha o monopólio de execução direta de todas as ações educacionais efetuadas na região, o que seria inviável. Sobretudo no que se relaciona a aspectos da educação não-formal, a maioria dos programas do SIER será assumida pelas instituições governamentais a quem esta função é inerente, como, por exemplo, os programas de alfabetização de adultos, assistência técnica, etc.

2.3 — Vantagens do SIER

Tendo-se em vista a atuação educacional atualmente realizada nas áreas rurais, verifica-se que sobre ela o novo conceito do Sistema Integrado de Educação Rural apresenta as seguintes vantagens:

- a) o SIER abre a escola à comunidade e aos outros níveis educacionais e de conhecimento, rompendo o isolamento da educação rural e tentando responder às reais necessidades da área, ao mesmo tempo em que integra as soluções à demanda e unifica a ação educacional;

- b) o SIER procura estimular a comunidade a participar de decisões que envolvem sua própria educação. Assim, por exemplo, sem que à escola seja retirada sua função de formadora da criança, surge como um componente central do processo a educação de adultos, permitindo à comunidade uma consciência progressiva de sua responsabilidade na tomada de decisões sobre si mesma, através de sua auto-organização;
- c) o Conselho Técnico-Administrativo do CERU é o local que propicia a participação da comunidade e das instituições nele representadas;
- d) o SIER permite a superação do isolamento dos professores das pequenas escolas rurais ao integrá-los em uma rede técnica de apoio, contribuindo para melhorar significativamente o nível e a qualidade do ensino por eles ministrado;
- e) o SIER permite, igualmente, a experimentação permanente de currículos e de materiais educacionais, e possibilita maior facilidade de adaptação às necessidades e à problemática regionais;
- f) o SIER proporciona a infra-estrutura básica para a realização de atividades de educação de adultos;
- g) o SIER permite a promoção de atividades de formação e aperfeiçoamento de professores leigos, de forma flexível, com base nos problemas surgidos na realização do trabalho educativo.

2.4 — Educação de adultos

Através de uma análise da situação, verifica-se a existência de um grande contingente de população adulta rural, constituído por pequenos produtores de baixa renda (menos de 2,5 salários), sem qualificação para o trabalho e sem adequados níveis educacionais para mudar sua situação sócio-econômica. O problema fundamental desta grande faixa populacional é seu baixo nível de renda, ao qual se associam grandes deficiências de nível de vida e bem-estar.

A análise esquemática dos fatores, que determinam estes baixos níveis de vida e bem-estar, revela o seguinte:

- acesso inadequado à terra;
- fragmentação da propriedade da terra e da produção;
- baixa qualificação dos produtores para o trabalho produtivo;

- altos custos de produção da pequena propriedade;
- falta de alternativas econômicas para a população-alvo;
- baixa produção e produtividade dos cultivos tradicionais;
- baixo poder de negociação dos produtores frente ao mercado, tanto como vendedores de produtos agropecuários, como compradores de insumos e outros bens de consumo;
- limitado nível de organização da população.

Os programas educativos a serem criados nos SIER devem contribuir para que os fatores acima mencionados, determinantes do baixo nível de renda e bem-estar da população, sejam eliminados, pelo menos atenuados. Eles devem, em consequência, procurar:

- aumentar a disponibilidade de terras para a população;
- ampliar o tamanho da exploração agrícola, de modo a alcançar um mínimo desempenho econômico;
- aumentar os níveis de produção e melhor produtividade;
- baixar os custos de produção;
- criar novas alternativas de produção;
- aumentar o poder de negociação dos pequenos produtores tanto frente ao mercado, como aos serviços que o Estado deve prestar à produção.

A maneira mais viável e mais eficaz de alcançar estes propósitos é, no entanto, a organização sistemática da comunidade de produtores e o fortalecimento da mútua cooperação entre eles, de maneira a tornar o desenvolvimento autogerado e auto-sustentado.

O Programa de Educação de Adultos deverá, pois, como objetivo último, fortalecer a cooperação comunitária em todos os níveis de produção, da comercialização e do consumo, assim como estabelecer formas de cooperação para resolver os problemas que, de uma maneira ou de outra, estão vinculados à produção e à renda, tais como saúde, higiene, habilitação, lazer, etc.

A Educação de Adultos exercerá papel mediador e instrumental, em função da organização e cooperação comunitárias, sendo realmente uma educação para a ação comunitária organizada.

2.4.1 – Trabalho da comunidade

A formulação e experimentação de uma metodologia de trabalho com a comunidade deverá ser a culminância das tarefas mencionadas, no propósito de integrar a atividade educacional com a vida rural e, ao mesmo

tempo, procurar fazer com que a comunidade tome consciência das decisões relativas a sua própria educação.

O desenvolvimento de todo o projeto deverá contar, paralelamente, com a experiência de um método de trabalho que treine, progressivamente, as equipes nos três níveis anteriormente definidos: CERU, Escolas Intermediárias e Escolas de Base.

Apesar do Programa de Educação de Adultos objetivar, em última instância, o incremento da renda e dos níveis de bem-estar da população-alvo, mediante a eliminação ou diminuição dos fatores causados do baixo nível de renda do pequeno produtor, suas ações só se exercem indiretamente, por meio da educação para a organização e a cooperação comunitárias.

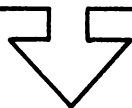
É necessário determinar linhas operacionais, pelas quais se pode alcançar o fortalecimento da cooperação comunitária, respondendo à pergunta: Que é necessário realizar para conseguir o objetivo final do programa?

- . Saúde
- . Educação materno-infantil
- . Alimento e nutrição
- . Administração do lar
- . Habitação
- . Água potável, esgotos e instalações sanitárias
- . Conservação do meio ambiente
- . Recreação e desportos
- . Eletrificação rural
- . Equipamentos e infra-estrutura urbana das pequenas comunidades rurais: mercado, calçamento de ruas, arborização, praças, etc.

Uma vez que a escolha e a priorização de qualquer destas áreas não dependerá dos SIER, mas de um trabalho de mobilização educativa da comunidade e de sua própria decisão, esta lista não implica em nenhuma prioridade ou pré-seleção, indicando simplesmente os vários âmbitos nos quais se pode dar uma ação comunitária organizada.

É importante ressaltar que o papel dos CERU, através de seus animadores, não é o de impor à comunidade rural a compreensão de problemas dos quais ela não está consciente, mas também não é o de aceitar quaisquer indicações da comunidade: exige do animador a capacidade de questioná-la, de discutir os problemas de tal maneira que seus membros percebam melhor sua problemática e tenham uma maior compreensão das alternativas disponíveis, podendo tomar uma decisão mais acertada, segundo seus interesses, possibilidades e recursos. Nisto consiste justamente o trabalho educativo para uma ação comunitária organizada.

CAPÍTULO III



**DIAGNÓSTICO SÓCIO-ECONÔMICO
E EDUCACIONAL DAS ÁREAS
DE INFLUÊNCIA DOS CENTROS
DE EDUCAÇÃO RURAL**

1 – PLANEJAMENTO GERAL DO DIAGNÓSTICO

O presente diagnóstico refere-se a 22 municípios da região do agreste pernambucano que correspondem à área de influência de 5 dos Centros de Educação Rural nela existentes, quais sejam: Limoeiro (compreendendo os municípios de Limoeiro, Cumaru, Feira Nova, Passira, Salgadinho e Surubim); Gravatá (compreendendo os municípios de Gravatá, Chã Grande, Glória de Goitá); Bezerros (compreendendo os municípios de Bezerros, Camocim de São Félix, Riacho das Almas e Sairé); São Caetano (compreendendo os municípios de São Caetano, Tacaimbó, Belo Jardim, Cachoeirinha e Caruaru) e Bom Conselho (compreendendo os municípios de Bom Conselho, Lagoa do Ouro e Teresinha).*

Todos esses Centros se situam na periferia de cidades com uma população superior a 5 mil habitantes. Foram determinadas as seguintes características:

- sócio-econômicas;
- de atendimento educativo;
- de projetos em desenvolvimento na área.

Da comparação desses três elementos, chegou-se à percepção das necessidades educativas gerais da área, e das prioridades de ação para os Centros.

1.1 – Características gerais

O processo de diagnose exige o atendimento prévio de diferentes aspectos, tais como a escolha do tipo de diagnóstico a ser feito, a seleção das indagações iniciais, a determinação de procedimentos e de etapas, etc., conforme, a seguir, resumidamente se indica.

Há três possibilidades teóricas distintas, quanto ao nível de complexidade em que pode ser elaborado um diagnóstico: diagnóstico em nível

(*) Os Centros de Educação Rural de Limoeiro, Gravatá, Bezerros e São Caetano estão localizados, segundo a divisão estabelecida pelo POLONORDESTE, no Agreste Setentrional. O CERU de Bom Conselho está localizado no Agreste Meridional de Pernambuco.

exaustivo, operacional e simples. A equipe da SEC que elaborou o presente trabalho optou pela segunda, ou seja, por um **diagnóstico em nível operacional.** Caracteriza-se este por ser motivado pela **necessidade de ação**, e tal motivação servirá de guia na seleção das indagações e dos dados básicos a serem investigados, valendo-se de dados secundários.

Para a formulação das **perguntas iniciais** de um diagnóstico como este, devem ser conjugados três elementos:

- **um raciocínio teórico** que explique o funcionamento das relações sociais e dos processos históricos em geral, e que indique as limitações e possibilidades da educação como agente modificador ou provocador de mudança;
- **um conhecimento prévio** dos problemas da realidade estudada, advindo da experiência e do contacto direto com o problema a ser estudado;
- **uma idéia das metas** desejadas pela comunidade e pela Secretaria de Educação.

Como um diagnóstico é o aprofundamento de um conhecimento já adquirido, o melhoramento sucessivo da percepção que se tem dos problemas, deve-se proceder por **sínteses sucessivas**, que determinarão e orientarão a própria pesquisa dos dados e o encaminhamento geral das ações.

Pelo fato de os problemas sociais serem captados de formas diversas, segundo a situação das pessoas e dos grupos, o trabalho deverá desenvolver duas tarefas principais, em etapas distintas. Na primeira etapa, **elaborar-se-á um diagnóstico técnico** baseado em dados secundários e em visitas ao campo. Na segunda etapa, **capacitar-se-á a percepção dos participantes** (professores e comunidade), através de seminários, entrevistas, etc.

Será imprescindível também que se faça a **comparação entre a oferta e a demanda**, entendendo-se por oferta as características qualitativas e quantitativas do atendimento educacional nas zonas rurais, e compreendendo-se **demanda** como a resultante da interpretação das características da realidade feita pelo técnico e pelas aspirações explícitas da população. Ter-se-á em vista que outros projetos em desenvolvimento, no mesmo meio, interferem nessas aspirações.

A realização deste diagnóstico constituir-se-á em uma experiência educativa tanto para as equipes dos Centros como para a comunidade. Por

isso a equipe assumirá não só a realização da pesquisa, como também fixará as bases de uma metodologia de ação.

1.2 – Estudos preliminares

Ao iniciar o projeto, a equipe partiu do seguinte **diagnóstico preliminar da realidade**:

- a) deficiências quanto ao serviço educacional e quanto ao setor agrário de Pernambuco levam à necessidade de agir no sentido de apoiar e fortalecer a educação rural;
- b) o problema detectado pode ser esquematizado como se segue:
 - pobreza e atraso no setor rural, em comparação com zonas urbanas;
 - correlação entre pobreza e baixa produção e produtividade;
 - correlação entre pobreza/atraso e um sistema fundiário que concentra o domínio da terra em poucos, restringindo a possibilidade de desenvolvimento de uma agricultura comercial moderna;
 - mercado de trabalho rural deficiente, caracterizado pelo subemprego de larga faixa da população;
 - forte pressão migratória, gerada pelas condições gerais de vida e problemas do mercado de trabalho;
 - correlação entre pobreza e doença, desnutrição, carência de infraestrutura mínima, tornando muito insatisfatórias as condições gerais de vida.

Face a essa realidade, são valores desejáveis:

- a) elevação dos níveis de produção e crescimento econômico acelerado;
- b) elevação das condições de vida da população rural;
- c) distribuição justa das oportunidades sociais;
- d) aumento progressivo da participação nas decisões, por parte da população rural.

Levam essas constatações à necessidade de verificação das condições em que se encontra a educação rural nesse contexto, e são os seguintes os problemas detectados:

- atendimento educativo insuficiente, com limitação das séries oferecidas e altos índices de evasão e inescolaridade;
- condições irregulares de escolaridade (descompasso entre faixa etária e série cursada, professores leigos, classes multisseriadas, supervisão deficiente, carência geral de recursos);
- baixo nível de ensino e inadequação à realidade em que se insere (currículo urbano e desvinculado das demandas regionais e da realidade psicossocial da zona rural).

Para se enfrentar o problema, dever-se-á:

- estabelecer a magnitude dos problemas nas áreas estudadas;
- verificar a existência de diferenças significativas entre as áreas estudadas;
- estabelecer e discutir possíveis soluções coerentes com as peculiaridades zonais.

Será importante, a seguir, como condicionantes do êxito do projeto:

- analisar as condições da população e o mercado de trabalho rural;
- estimar-se as possibilidades de melhoria das condições de vida;
- indagar-se sobre as condições gerais de bem-estar da população;
- analisar as características culturais da população rural;
- discutir-se e definir-se o tratamento a ser dado às relações entre educação e migração, traçando-se eventualmente para a educação rural duplo objetivo: preparar o aluno para a vida do meio rural, e para enfrentar, em melhores condições, o novo meio para onde migre.

2 – DETERMINAÇÃO DA ÁREA DE INFLUÊNCIA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL

Área de influência é a área dentro da qual o Centro desenvolve seus trabalhos, quer seja através das escolas intermediárias e de base (influência direta), quer através da difusão não institucionalizada de suas realizações e pesquisas (influência indireta).

Para cada um dos 5 Centros, em pauta, foram delimitadas duas áreas (A e B) de influência:

- A** — área de influência próxima, sobre a qual os Centros poderão trabalhar mais diretamente em sua primeira etapa, por oferecerem já condições e recursos para o desenvolvimento normal do trabalho;
- B** — área de influência ampla, sobre a qual os Centros só poderão atuar quando na plenitude de recursos e equipamentos previstos (meio de transporte próprio, equipes técnicas em tempo integral, etc.).

A importância da determinação das áreas de influência do Centro reside:

- na necessidade aproveitar ao máximo os recursos financeiros disponíveis, cobrindo a maior área possível, sem prejuízos da eficácia desejada;
- na utilidade de tal medida para a orientação e planificação de ações futuras (os próprios Centros auxiliarão a determinar critérios de expansão, dotação de recursos, etc.).

A determinação das áreas de influência deverá ser feita através da **utilização de dados secundários associada ao trabalho do terreno**; este último a fim de corrigir distorções, complementar e atualizar os dados secundários, obedecendo aos seguintes critérios:

- homogeneidade da área
- acesso e distância
- pontos de convergência da população
- divisão administrativa
- áreas de projetos de desenvolvimento
- distância com relação a outros Centros
- quantidade de escolas rurais.

Na região em pauta, são possíveis duas alternativas para a determinação da área de influência. Uma, respeitando o mais possível a atual di-

visão administrativa dos DERE e outra, em função da homogeneidade fisiográfica e produtiva, estabelecida na zonificação do POLONORDESTE.

Ambas as alternativas seriam viáveis; mas, como a segunda é politicamente mais difícil de implementar, optou-se pela primeira, mais viável a curto prazo, que é a seguinte:

– Áreas do Centro de São Caetano

A: São Caetano, Tacaimbó, Belo Jardim, Cachoeirinha e Caruaru.

B: Brejo da Madre de Deus, Santa Cruz do Capibaribe, Jataúba, Atinho, Agrestina, Toritama.

– Áreas do Centro de Bezerros

A: Bezerros, Riacho das Almas, Camocim de São Félix, Sairé.

B: São Joaquim do Monte, Bonito.

– Áreas do Centro de Gravatá

A: Gravatá, Chã Grande, Pombos, Glória de Goitá.

B: Barra de Guabiraba.

– Áreas do Centro de Limoeiro

A: Limoeiro, Passira, Salgadinho, Cumaru, Surubim, Feira Nova.

B: Santa Maria do Cambucá, Vertentes, Frei Miguelinho, João Alfredo, Bom Jardim.

– Áreas do Centro de Bom Conselho

A: Bom Conselho, Teresinha, Lagoa do Ouro.

B: Iati.

3 – DIAGNÓSTICO GLOBAL DA ÁREA ATENDIDA PELOS MENCIONADOS CENTROS

3.1 – Objetivos

Para que se realize um diagnóstico operacional que possa vir a determinar uma estratégia de ação para os Centros de Educação Rural, propõe-se:

- a) que se identifiquem os principais problemas sócio-econômicos da população da área (produção, mercado de trabalho, infra-estrutura);
- b) que se caracterize o atual atendimento educativo;
- c) que se caracterize a estratégia de desenvolvimento rural adotado para a área.

A partir desses três elementos, serão definidas as **ações educativas cabíveis e as prioridades imediatas de ação.**

3.2 – Características da área

3.2.1 – Sócio-econômica

Caracteriza a situação do Agreste uma deterioração geral das condições de vida, de trabalho e de produção, além de nível educativo mais baixo da população. Importa verificar como esses problemas se hierarquizam e interpenetram, e observar com que ênfase se apresentam nas áreas de influência dos Centros.

Pressupõe-se como origem dos problemas as formas de produção e acomodação da população ao meio, em dois aspectos principais: a **estrutura fundiária** e os **sistemas de produção** predominantes. Estes aspectos, por sua vez, marcarão sua influência no mercado de trabalho, nos aspectos infra e supra-estruturais (saúde, nutrição, serviços, etc.) e no fenômeno migratório.

3.2.2 – Fisiográfica

Os cinco Centros estudados ocupam uma área total de 7.422 km², sendo o maior – Centro de São Caetano. Localizam-se na região do Agreste de Pernambuco (24.714 km² – 25,1% da área do Estado) na microrregião do

Agreste Setentrional (Bom Conselho localiza-se no Meridional). O Agreste é banhado pelas bacias hidrográficas dos rios Capibaribe, Ipojuca e Una. O clima dominante é quente e subúmido, com temperatura média entre 22 e 24 graus centígrados. A alta variação interna e deficiências hídricas são fatores restritivos para culturas anuais, permanentes, de grande ciclo. As altitudes variam entre 100 e 800 metros e verifica-se a presença de processos erosivos generalizados. 5% da área total apresenta tipo de solo com restrições moderadas para a agricultura; 73% apresenta solo com restrições fortes e 22% apresenta solos inaptos para o cultivo. A vegetação se alterna entre caatingas e brejos.

3.2.3 – População

Aproximadamente 70% da população localiza-se na zona rural. A densidade demográfica média por área varia entre 146 hab/km² (Limoeiro) e 57 hab/km² (Bom Conselho), explicando-se o primeiro número pela proximidade com o Recife e Área Metropolitana, e o segundo, pela predominância da atividade pecuária. Predomina população infante-juvenil (0 a 14 anos). Observa-se uma taxa média de analfabetismo bastante elevada e uma permanência média de 1 a 2 anos dos que têm acesso à escola. A população dedica-se predominantemente a atividades agropecuárias (enfrentando problemas sérios de transporte e armazenamento). A estas segue-se a industrial. Há uma evolução econômica bastante desproporcional entre os municípios, e não se observa preocupação com desenvolvimento integrado. São quase nulas as atividades sociais e de promoção do Homem. A participação do trabalho feminino é também quase nula.

3.2.4 – Estrutura produtiva e mercado de trabalho

A região caracteriza-se pela convivência da agricultura e da pecuária, com tendência a um aumento progressivo desta última. A produção predominante no minifúndio é de cultivos; no latifúndio, é de pecuária. Ocorre significativo aumento de áreas de pastagens, acarretando o desaparecimento dos parceiros, o aumento da pressão por trabalho nas áreas de minifúndio, a diminuição das possibilidades de emprego (a pecuária ocupa pouca mão-de-obra) e o aumento da pressão migratória. A produção agrícola visa principalmente ao autoconsumo e, quando se dirige ao mercado, sofre a ação de grupos intermediários. O complexo latifúndio/minifúndio caracteriza as áreas estudadas, com concentração da propriedade nas mãos de alguns, enquanto grande parte da população tem escassas possibilidades de acesso à terra. A população não dispõe de capital, não sabe se valer das fontes de crédito existentes, desconhece os recursos da tecnologia moderna e não tem

qualificação profissional nem preparo educativo. A maioria da força de trabalho da área concentra-se nas pequenas explorações. Há uma taxa anual bastante baixa de criação de novos empregos; o analfabetismo e a desqualificação profissional dificultando ainda mais o aproveitamento dos recursos disponíveis, já de si escassos. De modo geral, a população ocupa-se como assalariado permanente ou temporário nas grandes propriedades, deslocando-se temporariamente nas épocas de plantio e colheita. As características do sistema produtivo e do mercado de trabalho, unidas a fatores de atração urbana, geram fortes fluxos migratórios que afetam a área de maneira fundamental.

3.2.5 – Desenvolvimento urbano

O maior centro urbano da área é Caruaru, concentrando a maior parte das atividades do setor secundário e terciário do Agreste. Há ainda mais sete cidades com população superior a 5.000 habitantes, quatro das quais com população entre 15 e 30 mil habitantes. Garanhuns, na área de influência de Bom Conselho (Agreste Meridional), conta com 50.000 habitantes e é centro de numerosas atividades na área. A produção industrial da região expressa-se em quatro gêneros: produtos minerais não-metálicos, produtos alimentícios, vestuário e mobiliário. As áreas mais favorecidas, em termos industriais, são — São Caetano e Limoeiro e a menos favorecida, Bom Conselho. Quase 60% dos estabelecimentos comerciais da região encontram-se nos municípios que correspondem às cidades de maior densidade demográfica. A área mais favorecida é também São Caetano, seguida de Limoeiro e Gravatá. As atividades de serviços são reparo/manutenção/conservação e serviços pessoais. Caruaru concentra quase 50% dos serviços da região. Observa-se, em geral, baixo padrão sanitário, com insuficiente e irregular distribuição de estabelecimentos hospitalares, para-hospitalares e de recursos humanos. O saneamento básico é praticamente inexistente, com deficiente distribuição de água nos centros urbanos e ausência dela no meio rural. Tal fato traz como consequência: comprometimento da nutrição, da educação sanitária, incidência de doenças endêmicas, elevadas taxas de mortalidade, principalmente infantil. Há grande incidência de óbitos causados por “doenças de massa” (enterites, tuberculose, doenças infecciosas e parasitárias transmissíveis), seguidas de doenças cardíacas, cérebro-vasculares e pneumônicas. É muito elevado o registro de óbitos causados por sarampo, lesões de parto e afecções perinatais. O Recife concentra 40% dos estabelecimentos hospitalares e para-hospitalares do Estado, bem como a maior parte dos recursos humanos. Em Caruaru, a situação é semelhante, estando entre as mais prósperas do Estado. Levando-se em conta os índices desejáveis, observa-se que o atendimento médico-odontológico é quase inexistente pa-

ra as 5 áreas estudadas. A alimentação básica da população constitui-se de feijão, milho e mandioca, com insignificante consumo de carne, ovos e frutas. Há altos índices de desnutrição de 1º grau em crianças de 0 a 6 anos. O consumo de leite é insignificante, toda a produção sendo comercializada para o abastecimento do Recife e Área Metropolitana.

3.2.6 – Infra-estrutura

Quatro dos cinco centros estudados estão ligados ao Recife por linhas regulares de ônibus, com vários percursos por dia (excetua-se Bom Conselho). Entre cada um dos cinco Centros e os municípios que constituem sua área de influência há transporte por ônibus ou “lotação”. Os carros particulares servem uma parcela mínima da população rural. Entre as cidades-sede e o Recife, há vias pavimentadas. As vias de penetração para o interior são geralmente de terras, em precário estado de conservação. Os deslocamentos são difíceis e demorados, especialmente nos períodos chuvosos. O setor rural em geral, carece de abastecimento de energia. 90% das propriedades rurais necessitam instalações de água potável e é generalizada a carência de instalações sanitárias. 50% dos veículos da área concentram-se em Caruaru. O número de veículos por mil habitantes oscila entre 16 e 2%.

4 – CARACTERÍSTICAS DO ATENDIMENTO EDUCATIVO NA ÁREA DE INFLUÊNCIA DO CERU

O diagnóstico foi realizado a partir de dados secundários, limitando-se a analisar os aspectos quantitativos para concluir sobre a oferta do sistema de ensino, o atendimento da população e a eficiência do sistema de ensino.

4.1 – Área de influência de São Caetano

Municípios: São Caetano, Tacaimbó, Caruaru, Cachoeirinha e Belo Jardim.

População total: 220.505 habitantes – 51% na zona rural;

população em idade escolar (7 – 14 anos): 57.224 – 48% na zona rural;

taxa de analfabetismo para o conjunto da área: 51%;

matrícula de 7 – 14 anos na zona rural: 43% da população nessa faixa etária (160 alunos p/5ª a 8ª séries).

Há grande disparidade entre zona rural e zona urbana no que se refere à taxa de escolarização.

Verifica-se alto nível de evasão escolar na zona rural, distribuindo-se mais equilibradamente a matrícula por séries na zona urbana, embora longe do ideal.

4.2 – Área de influência de Bezerros:

Municípios: Bezerros, Riacho das Almas, Camocim de São Félix, Sairé.

População total: 91.602 habitantes – 69% na zona rural;

população em idade escolar (7 – 14 anos): 71% na zona rural;

taxa de analfabetismo para o conjunto da área: 65,5%;

matrícula de 7 – 14 anos na zona rural: 50,5% da população nessa faixa etária (nenhum aluno p/5ª a 8ª séries).

As taxas de escolarização variam entre 32 e 51%, situando-se as mais baixas nas idades de 7 a 14 anos.

A evasão escolar é fenômeno idêntico à área de São Caetano.

4.3 – Área de influência de Gravatá

Municípios: Gravatá, Chã Grande, Pombos e Glória de Goitá.

População total: 120.645 habitantes – 63% na zona rural;

população em idade escolar (7 – 14 anos): 73% na zona rural;

taxa de analfabetismo para o conjunto da área: 68%;

matrícula de 7 – 14 anos na zona rural: 32% da população nessa faixa etária.

As taxas de escolarização variam entre 53 e 16%, situando-se as mais baixas nas idades de 7 e 14 anos.

Também aí ocorre o fenómeno da evasão escolar.

4.4 – Área de influência de Limoeiro

Municípios: Limoeiro, Caruaru, Passira, Feira Nova, Salgadinho e Surubim.

População total: 169.213 habitantes – 66% na zona rural;

população em idade escolar 7 – 14 anos: 69% na zona rural;

taxa de analfabetismo para o conjunto da área: variando entre 52 e 76%;

matrícula de 7 – 14 anos na zona rural: 12.311 (34 para 5ª a 8ª séries).

As taxas de escolarização variam entre 71 e 28%, situando-se as mais baixas nas idades de 7 a 14 anos.

O fenómeno da evasão, na distribuição da matrícula por série, é idêntico aos demais Centros.

4.5 – Área de influência de Bom Conselho

Municípios: Bom Conselho, Teresinha e Lagoa do Ouro.

População total: 68.757 – 75% na zona rural;

taxa de analfabetismo para o conjunto da área: 65%;

matrícula de 7 – 14 anos na zona rural: 29%

As taxas de escolarização variam entre 66 e 28%, com grande disparidade entre zona urbana e rural. As mais baixas situam-se aos 7 e 14 anos de idade.

Também aqui ocorre idêntico fenómeno de evasão escolar.

Pelo exame das características do atendimento educativo nos diferentes CERU, é possível concluir que:

- são semelhantes, em todas as áreas estudadas, os problemas do atendimento escolar;
- a taxa de analfabetismo da população ativa é bastante alta, sobretudo na zona rural, indicando o baixo nível de qualificação da população;
- a taxa de escolarização é baixa para todos os municípios, mesmo os mais desenvolvidos;
- a população de 7 – 14 anos, beneficiada pelo sistema, raramente completa as quatro primeiras séries do 1º grau; o maior índice de evasão localiza-se da 1ª para a 2ª série e na 4ª série; a matrícula para 5ª a 8ª série é quase inexistente. É bastante baixo o nível de qualificação do pessoal docente, não havendo pessoal capacitado para assumir as quatro últimas séries do 1º grau;
- o sistema de ensino carece de objetividade, estando desvinculado da realidade da zona rural.

5 — CONCLUSÕES

5.1 — Sobre trabalho e emprego

A comparação entre a oferta e a demanda leva a concluir que:

- a) os problemas centrais da população da área se originam na estrutura produtiva predominante, que beneficia alguns em detrimento da maioria;
- b) os estabelecimentos de grande porte ocupam pouca mão-de-obra, e a maioria da população depende das pequenas explorações e desempenha vários tipos de trabalho ao longo do ciclo produtivo;
- c) são reduzidas as possibilidades de expansão de empregos;
- d) a situação generalizada de pobreza e atraso no setor é congruente com a qualidade dos serviços e a dotação de infra-estrutura: estradas ruins, transportes deficientes, saneamento quase nulo, serviços de comunicação e sanitários concentrados quase que exclusivamente nas sedes dos municípios;

- e) o quadro geral da área gera um processo migratório significativo;
- f) as taxas de analfabetismo rural são bastante elevadas, limitando as possibilidades da população de aproveitar as ofertas de trabalho já existentes ou que venham a existir, e dificultando a absorção de uma preparação técnica ou empresarial que venha a ser oferecida à população.

5.2 — Sobre o sistema educativo

A análise das tendências do sistema educativo leva à verificação de problemas tanto no atendimento à população quanto na qualidade e eficiência do trabalho escolar.

O problema principal é a grande quantidade de crianças que permanecem à margem do sistema, fora da escola, e sua solução parece residir não só na extensão da rede como também na contenção de evasão escolar. Este fenômeno tem sua origem em fatores econômicos e sociais, mas poderia ser minimizado pela escola, se se promover o melhoramento dos métodos e materiais, a maior adequação do currículo escolar à realidade e o aperfeiçoamento de professores. Outra melhoria importante poderá advir da extensão do atendimento para 5ª a 8ª séries, cuja carência é total em distritos, onde se constata demanda.

Como a maioria se evade da escola após a 1ª série, são urgentes medidas que levem a uma melhoria dos métodos de aprendizagem da leitura-escrita e da aritmética, com modalidades que surtam efeito, apesar da baixa qualificação dos professores (apenas 27% possui alguma qualificação para o trabalho).

O sistema educacional deve partir do reconhecimento de que parte importante da população preparada emigrará para a zona urbana e, por isso, adotar conteúdos de ensino e atividades adequadas tanto à zona rural quanto à urbana.

5.3 — Sobre os projetos de desenvolvimento da área

As opções de desenvolvimento selecionadas para a área baseiam-se na realização de programas de desenvolvimento rural integrado. Esses programas mantêm a estrutura fundiária, o que limita as possibilidades de êxito de alguns projetos. Levando em conta essa limitação, a estratégia viável para elevar os rendimentos, a produtividade e os níveis de vida, deverá atuar sobre os seguintes fatores:

- a) o aperfeiçoamento de tecnologias;
- b) o aperfeiçoamento dos processos de gestão da pequena exploração;
- c) a criação de uma infra-estrutura de apoio ao pequeno produtor (comercialização, crédito e assistência);
- d) a criação de atividades rurais que não pertencem ao setor primário (artesanato, por ex.);
- e) aumento da produção e da produtividade nos mesmos pontos de trabalho atualmente existentes.

Faz-se necessária ainda a adoção de medidas que tornem possível à população:

- compreender a necessidade de incorporar tecnologia e manejá-la;
- desenvolver capacidade empresarial;
- aumentar sua capacidade decisória e de constituir organizações próprias;
- capacitar-se a aproveitar novos postos de trabalho.

No projeto POLONORDESTE do Agreste Setentrional, são enfatizados aspectos perfeitamente compatibilizados com esses objetivos.

5.4 — Sobre as prioridades de ação para os Centros e respectivas Escolas de Base e Intermediárias

As prioridades especificadas, a seguir, levaram em conta as necessidades educativas da população e a capacidade real das equipes. Em cada CERU, assumirão ênfase distinta.

5.4.1 — Educação de crianças de 1º grau

- a) Aperfeiçoamento na aquisição de mecanismos de leitura-escrita.

Grande parte dos alunos abandonam a escola sem haver aprendido satisfatoriamente a ler e a escrever. É preciso assegurar a qualidade do ensino para acelerar a aprendizagem e garantir uma prática que impeça o retorno ao analfabetismo. A tarefa deveria consistir em elaborar um método e um texto de leitura e escrita:

- que acelere a aprendizagem;
- que incorpore referências ao mundo rural;
- que contenha indicações acessíveis para o professor.

b) Reforço na aprendizagem das quatro operações aritméticas.

Trata-se de aperfeiçoar a qualidade do ensino das operações básicas, elaborando-se um material que supra as deficiências do professor e favoreça o trabalho individualizado em sala para várias séries.

c) Incorporação de programas para aquisição de informações úteis sobre o funcionamento da sociedade.

Trata-se de fornecer ao aluno um conjunto de conhecimentos práticos para interpretar e atuar no mundo da cidade (serviços hospitalares, correios, justiça).

d) Incorporação da atividade agrícola ao ensino de 1ª grau.

Trata-se de incorporar a atividade agrícola ao currículo de 1ª a 4ª série e definir qualificações agrícolas a partir da 5ª série.

5.4.2 — Educação de adultos

Levando-se em consideração a falta de experiência das equipes, poderia ser estabelecida a seguinte estratégia:

- a) diagnosticar as necessidades sócio-econômicas e educacionais no município-sede e, se possível, em toda a área de influência;
- b) trabalhar uma única linha de ação dirigida à comunidade (Ex.: um programa "pais e filhos", visando a integrar os pais na ação da escola, para conscientizá-los da importância da educação; um programa de melhoria do padrão de vida da comunidade, enfatizando aspectos como saúde, nutrição, saneamento; um programa de alfabetização e pós-alfabetização, coordenado com o MOBRAL e/ou entidades similares;
- c) uma vez adquirida certa experiência, poderia ser visada a capacitação empresarial, em ação integrada com outros organismos (EMATER, SENAC, e outros órgãos).

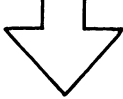
5.5 — Sobre as necessidades educativas gerais da área

As atuações educacionais na área deveriam orientar-se para cinco finalidades:

- a) Aperfeiçoamento da educação geral, em quantidade e qualidade, com ação simultânea sobre crianças e adultos, promovendo-se:

- a melhoria da qualidade dos professores;
 - a adequação curricular e metodológica;
 - ações específicas dirigidas aos pais;
 - preparação para atividades produtivas no 1º grau;
 - outorga de qualificações agropecuárias;
 - preparação para a vida urbana;
 - prioridade para a alfabetização, no caso de educação de adultos, seguida de pós-alfabetização;
 - a ligação da alfabetização com a atividade produtiva (capacitação empresarial);
 - identificação das necessidades mínimas em aritmética.
- b) Desenvolvimento da capacidade empresarial e organizacional da população, a ser feita principalmente nas áreas de concentração de pequenos produtores, determinadas pelo POLONORDESTE.
O treinamento incluiria:
- informação sobre processos econômicos, comerciais e administrativos referentes à atividade agrícola;
 - elementos de gestão de empresas pequenas;
 - educação cooperativa.
- c) Capacitação tecnológica polivalente adequada à pequena propriedade, através do ensino de técnicas simples relativas a cultivos consorciados.
- d) Capacitação em artesanato e pequena indústria, com a finalidade de criação de empregos adicionais não agrícolas, especialmente em casos de existência de projetos de desenvolvimento.
- e) Educação sobre os aspectos de saúde, alimentação, higiene e recreação.

CAPÍTULO IV



DIRETRIZES METODOLÓGICAS

1 – PROPÓSITOS DO SIER E FUNÇÕES DAS UNIDADES OPERATIVAS

1.1 – Propósitos gerais

No capítulo III foi feita uma breve síntese das características sócio-econômicas e culturais do Agreste, com indicação daquilo que se pretende atingir com a implantação do SIER e, examinadas as necessidades da mencionada região, optou-se por uma sistema que permite atender à:

- população com idade escolar, através do sistema de ensino formal, e a população adulta através do desenvolvimento de Programas de Educação não-formal (compreendida como um mecanismo de apoio ao desenvolvimento econômico e social das comunidades rurais, no desenvolvimento de projetos coletivos) e de ensino supletivo (incluindo alfabetização, pós-alfabetização, capacitação tecnológica e empresarial, voltados todos esses programas para as características da zona rural, do mercado de trabalho e das atividades econômicas predominantes).

É, pois, dentro deste contexto, que serão implantadas as unidades operativas do SIER com o propósito de:

- a) facilitar os processamentos educacionais formais e não-formais, ampliando o atendimento escolar e minimizando os obstáculos que condicionam a evasão e o baixo rendimento escolar;
- b) atender às necessidades da comunidade rural e associações comunitárias, entendendo-as como agentes beneficiários do processo de desenvolvimento econômico e social;
- c) programar suas atividades a partir de pesquisas sobre a problemática sócio-econômica e educativa das comunidades rurais, adaptando permanentemente sua programação às características e recursos destas;
- d) adotar métodos ativos que estimulem a criatividade nas atividades docentes-discentes, bem como a participação da comunidade no trabalho da escola;
- e) integrar, numa estratégia educacional unificada, todas as ações educativas, quaisquer que sejam suas origens, visando a atender as necessidades das comunidades rurais e propiciar o atendimento dos grupos da população que se deslocam, temporária ou definitivamente, do meio rural para o meio urbano.

Coerente com as proposições anunciadas anteriormente, o SIER tem os seguintes objetivos:

— **Gerais**

- a) Incrementar a oferta de serviços educativos para a população rural em idade escolar e para a população adulta;
- b) melhorar a qualidade de ensino e elevar o rendimento interno do sistema educativo;
- c) adequar a orientação dos programas de educação às oportunidades existentes e previsíveis no meio rural, sem perder de vista o meio urbano, levando em conta as perspectivas de migração;
- d) apoiar as organizações produtivas e comunitárias existentes e outras que surjam para a execução de projetos de desenvolvimento social e econômico;
- e) transformar a educação em um instrumento de revalorização das atividades agrícolas e de afirmação de identidade cultural do homem do campo.

— **Específicos**

- a) Coordenar as atividades educativas que se desenvolvam a nível de escolas e de comunidade, numa área ou espaço geográfico definido;
- b) favorecer a integração de todos os organismos regionais e locais que desenvolvam ações educativas formais ou não-formais, com a finalidade de apoiar a vida produtiva e a organização comunitária (EMATER, INCRA, MOBRAL, SENAC, etc.);
- c) assegurar a integração dos órgãos técnico-administrativos regionais da SE (DERE—CEDEPE)* e locais (OME), **a fim de otimizar a utilização dos recursos existentes, permitindo um melhor atendimento à população rural.

O SIER será acionado por três unidades operativas:

- os CERU
- as Escolas Intermediárias (EI)

* DERE — Departamento Regional de Educação
CEDEPE — Centro de Desenvolvimento de Pessoal
** OME — Órgão Municipal de Educação.

— as Escolas de Base (EB)

A seguir, será estudada cada uma dessas Unidades.

1.2 — Centro de Educação Rural — CERU

Os CERU são unidades encarregadas de coordenar, impulsionar, apoiar e avaliar todas as ações que se desenvolvam em sua área de influência. Para operar de forma eficaz e flexível, o CERU terá funções técnico-educativas e técnico-gerenciais.

1.2.1 — Funções técnico-educativas do CERU

- a) Oferecer ensino de 1ª e 2ª graus, regular e supletivo;
- b) dar apoio tecnológico e de experimentação às atividades das EI e EB, no que se refere a currículo, material de ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de docentes;
- c) impulsionar a organização comunitária e coordenar a programação de educação não-formal.

1.2.2 — Funções técnico-gerenciais do CERU

- a) Captar todos os recursos disponíveis na sua área de influência para atender às necessidades educativas da população rural;
- b) dinamizar, coordenar e avaliar as ações que se desenvolverão a nível de EI e EB e comunidade, integrando com outros mecanismos técnico-administrativos locais (municipais e estaduais) as atividades a serem desenvolvidas na área;
- c) integrar sua programação com aquelas desenvolvidas por outros organismos intersetoriais (estatais, paraestatais e particulares).

1.2.3 — Funções dos laboratórios do CERU

Para que o CERU desempenhe satisfatoriamente suas funções, optou-se pela criação de quatro laboratórios, cujos campos de operação, relacionados entre si, serão os seguintes:

1.2.3.1 — Laboratório de Educação Formal

- a) Realizar experiências na área de currículo, determinando com a participação das comunidades os conteúdos de aprendizagem para o ensino de 1ª e 2ª graus;

- b) adaptar permanentemente esses conteúdos em função da realidade sócio-econômica e cultural, de modo a organizá-los sempre em torno de problemas cotidianos e produtivos das diversas comunidades abrangidas por sua área de atuação;
- c) dar apoio aos professores para que, tomando por base os valores, experiências e interesses das crianças e dos grupos comunitários, planejem unidades de aprendizagem para o ensino de 1º grau compatíveis com as necessidades locais e regionais;
- d) criar e aplicar métodos ativos de ensino-aprendizagem, particularmente a nível de EI e EB, assegurando a entrega de material didático para sua aplicação, não só no que se refere à educação formal, como à não-formal;
- e) programar, em conjunto com as EI e EB, a realização de demonstrações práticas, tanto no campo educativo (técnicas e métodos de ensino-aprendizagem), como no produtivo (técnicas de cultivo e produção);
- f) propor adequação do calendário escolar e compatibilizar carga horária escolar às atividades produtivas dos alunos e das comunidades;
- g) experimentar técnicas coletivas de trabalho para o ensino rural, a fim de apoiar a tarefa dos professores, vinculando as atividades de educação formal e não-formal;
- h) ativar os círculos de pais e professores, levando-os a participar permanentemente na gestão e desenvolvimento do processo educativo.

1.2.3.2 — Laboratório de Educação Não-Formal

- a) Experimentar formas coletivas de trabalho com grupos, derivando daí métodos renovados de educação de adultos, de maneira que, através de tarefas grupais e de formação prática, modifiquem sua forma de trabalho e se integrem às experiências cooperativas para o desenvolvimento do meio rural;
- b) impulsionar a organização de grupos e/ou empresas comunitárias, apoiando-se no planejamento, execução e avaliação dos projetos produtivos, em função das prioridades do desenvolvimento rural integrado, dentro de suas áreas de influência;
- c) impulsionar programas de alfabetização, pós-alfabetização e capacitação tecnológica e empresarial, em função de projetos produtivos e interesses dos diversos grupos comunitários;
- d) organizar os programas acima referidos, organizando-os integralmente com as atividades das diversas unidades operativas, e pesquisando permanentemente os conteúdos, formas e técnicas para realizá-los;

- e) selecionar e indicar os conteúdos e tipos de material de apoio necessários ao desenvolvimento de projetos comunitários, formação tecnológica e empresarial.

1.2.3.3 – Laboratório de treinamento e materiais didáticos

- a) Desenvolver programas experimentais de treinamento em serviço, combinando técnicas operativas de formação em serviços e apoiando-as, quando possível, em meios de comunicação;
- b) favorecer a formação de grupos de professores, a nível de EI e EB, para desenvolverem programas de treinamento conjunto, empregando técnicas de laboratórios (trabalhos de pesquisa, grupos de estudo, dinâmicas grupais e outros);
- c) apoiar programas de aperfeiçoamento de supervisores, particularmente de supervisores locais, a fim de sugerir critérios para unidades de conteúdo de cursos a serem realizados;
- d) elaborar materiais de ensino-aprendizagem para educação formal, visando a apoiar a tarefa docente no conjunto de escolas que operam em sua área de influência;
- e) orientar e apoiar as EI e EB na confecção e uso de materiais didáticos para o ensino formal e não-formal, empregando recursos existentes em cada comunidade;
- f) elaborar, em conjunto com o pessoal do Laboratório Tecnológico, guias que orientem o planejamento, a avaliação e a execução dos projetos comunitários, para apoiar o trabalho de associações e empresas de pequenos produtores.

1.2.3.4 – Laboratório tecnológico e de extensão rural

- a) Programar o conjunto de ações de extensão agropecuária, agroindustrial, formação tecnológica e empresarial, recorrendo aos recursos humanos e materiais dos organismos que atuam a nível local (EMATER, SENAC, SENAI, INCRA e outros);
- b) propor orientações para o pessoal dos organismos que interagem com as ações do CERU, para utilização de técnicas e métodos de ensino coerentes com a estrutura CERU – EI – EB;
- c) elaborar propostas a serem estudadas pela equipe central da SE, de programas que visem a oferecer cursos supletivos compatíveis com os requisitos ocupacionais da realidade rural;
- d) programar, conjuntamente com as EI e EB, as atividades técnico-educacionais.

tivas e de extensão rural a serem executadas pelas unidades móveis do SIER.

No que respeita ao CERU, convém ressaltar finalmente que, numa primeira fase, esses quatro laboratórios constituirão um só e, progressivamente, irão se desmembrando. Incorporarão a seu trabalho a participação e contribuição de professores, alunos e pais, bem como representantes de grupos comunitários.

1.3 – Escola Intermediária – EI

A Escola Intermediária – EI – constitui elemento de ligação entre as Escolas de Base e o CERU, pois, graças à sua ação, será garantida a fidedignidade no cumprimento das normas e diretrizes expedidas por esta última unidade operativa.

A EI deverá dispor, no mínimo, de quatro salas-de-aula e de uma sala de leitura (Biblioteca) destinada a crianças, professores das EB e da própria EI, bem como à população adulta da comunidade.

A EI oferecerá ensino regular de 1º grau completo. Nas classes de 1ª a 4ª séries, desenvolverá ações similares às da EB; da 5ª à 8ª série enfatizará a Educação Especial (Práticas Agrícolas e Integradas do Lar, sem se descuidar das Práticas Comerciais e Industriais), visando a uma terminabilidade real (profissionalização a nível de 1º grau).

A EI desenvolverá programas de educação formal e não-formal. Quanto aos primeiros, além da oferta de ensino de 1º grau, desenvolverá atividades de experimentação de currículo, de materiais didáticos e de treinamento, irradiando os resultados positivos obtidos às Escolas de Base. Quanto aos programas de educação não-formal, será encarregada, através do agente educativo (professor, agrônomo, extensionista, etc.) especialmente preparado para tanto, de organizar e motivar grupos comunitários nucleados em torno de interesses sociais (ex.: grupos de mães, de jovens, etc.). Esses grupos deverão desenvolver progressivamente sua capacidade de elaboração de projetos rentáveis e de utilidade coletiva, até se organizarem em cooperativas, empresas comunitárias, clubes, centros, etc., articulando-se não apenas com a escola, mas com outros organismos (SENAC, SENAI, EMATER, etc.).

Pode-se dizer que, por sua função, a EI desenvolverá, basicamente, três tipos de atividades:

- cursos de programas educativos sistemáticos, adaptados, quanto a con-

teúdo e metodologia, às características e níveis educacionais dos diversos grupos da comunidade;

- jornadas ou campanhas de curta duração destinadas a grupos amplos da população (crianças, jovens e adultos), com o objetivo de difundir conhecimentos gerais nas áreas de educação, saúde e extensão agrícola;
- programas operativos de treinamento de professores da EI e da EB, em caráter de co-participação.

1.4 — Escolas de Base — EB

As Escolas de Base — EB — são as pequenas escolas rurais de uma ou duas salas-de-aula, localizadas em vilas, povoados, sítios ou fazendas. Propõem-se a oferecer ensino da 1ª grau (1ª a 4ª séries), com professores disponíveis, mas preparados para desenvolverem atividades curriculares que atendam às necessidades da vida produtiva e se ajustem às limitações impostas pelos diversos tipos de cultura e ciclos da produção. Desenvolverão também ações de educação não-formal, valendo-se da profunda e natural vinculação que existe entre o professor da zona rural e a comunidade. Oferecerão programas de alfabetização funcional, pós-alfabetização e programas de ensino supletivo, integrando-se ativamente na vida produtiva e comunitária. Sua programação dará prioridades a ações que congreguem pais e filhos, num mesmo processo educativo, voltado para as necessidades e interesses suscitados pelo meio. Assim, a organização curricular e o calendário escolar, neste tipo de unidade, deverão ser flexíveis, levando em consideração as características da comunidade a par do fato de que esta escola opera com classes multisseriadas e em regime de alternância (escola/vida produtiva). Educação e vida comunitária são, pois, um mesmo e único processo e, portanto, os conteúdos programáticos e os métodos de ensino deverão ser organizados e reajustados em função dessa concepção. Para tanto, receberão o apoio técnico das EI e dos CERU, além de supervisão destes últimos e dos organismos municipais, devidamente engajados no processo.

Vê-se, pois, que neste sistema proposto, o SIER — é de extrema importância a organização de GRUPOS COMUNITÁRIOS — GC. Cada uma das unidades que compõem o SIER deverá operar com grupos comunitários existentes e outros que possam a vir constituir, instrumentando-os para que trabalhem de forma segura, produtiva e autônoma. Embora se entenda por “comunidade” todos os habitantes que produzem em uma área comum da residência e possuem certa homogeneidade cultural e econômica, é preciso distinguir dois tipos de GC:

- a) grupos naturais, constituídos de forma espontânea e sem objetivos claros e precisos;
- b) grupos operativos ou instrumentais, organizados para desenvolver uma tarefa específica (educativa ou produtiva) e com ações previamente es-

tabelecidas ou definidas; a percepção de um problema comum, a necessidade de agrupar-se para solucioná-lo e a unidade da ação são elementos característicos de um grupo instrumental.

Vários critérios podem ser conjugados para a constituição dos GC que operarão com o SIER, tais como:

- Círculo de Pais e Professores do CERU, EI e EB deverão integrar-se no planejamento do currículo e das demais atividades da escola;
- Grupos de Jovens deverão ser formados na escola e iniciados no trabalho cooperativo e participativo na administração da unidade;
- Grupos de Pequenos Produtores (5 a 10 ha) Minifundiários deverão ser formados para a organização de cooperativas e empresas comunitárias;
- Grupos de Jovens Evadidos do Sistema Educacional deverão ser estimulados a se organizarem, com o objetivo de engajamento em programas de capacitação tecnológica e empresarial de participação no desenvolvimento rural, de promoção de elevação de nível de educação geral;
- Grupos de ambos os sexos deverão ser estimulados a se tornarem grupos instrumentais, ligados a alguma atividade produtiva (indústrias caseiras, artesanato, etc.). Estes grupos terão oportunidade de elevar seu nível educativo mediante a utilização mais adequada dos recursos de que dispõem e o desenvolvimento de atividades voltadas para os aspectos — saúde, nutrição, higiene.

Deve-se á dar prioridade aos grupos que, por sua localização na estrutura de produção e comunitária, possam engajar-se em projetos de desenvolvimento rural integrado ou projetos educativos, executados em benefício coletivo. Cada grupo escolherá oportuna e espontaneamente seus líderes.

Finalmente, convém destacar que o processo de dinamização desses grupos será iniciado nos CERU, estendendo-se gradativamente às EI e EB.

2 — COORDENAÇÃO DO PROJETO E SEUS NÍVEIS DE OPERAÇÃO

Não se pode, a rigor, no conjunto dos esforços a serem dispendidos para a implantação do Sistema Integrado de Educação Rural, proposto no Projeto, escalonar ou hierarquizar o nível de importância e de responsabilidade de cada uma das Diretorias e órgãos da Secretaria da Educação, uma

vez que, por sua própria natureza, este projeto só se tornará uma realidade tangível e operante se representar a soma total de todos esses esforços. Todavia, para que o Sistema proposto se viabilize, necessário será garantir-se uma coordenação técnica que assegure o interrelacionamento harmônico e coerente de todos os órgãos da Secretaria da Educação que, direta ou indiretamente, contribuirão para o “Fortalecimento dos Centros de Educação Rural”, evitando, assim, a dispersão ou diluição das ações que foram e que serão desencadeadas no processo de implantação do Sistema. Cabe esta função à DSE, por sua natureza eminentemente pedagógica e por ser órgão destinado a estabelecer diretrizes curriculares que, no presente projeto, ocupará papel de indiscutível relevância. Contudo, é sempre bom que se repita que isto não diminui o nível de participação dos demais órgãos envolvidos.

As demais Diretorias, dentro do seu campo de atuação, deverão assumir as ações que lhes são próprias, tendo em vista a consecução dos objetivos atribuídos ao SIER.

De forma análoga, os DERE e os OME desenvolverão tarefas específicas, principalmente estes últimos, cujo relacionamento com o CERU deverá ser o mais aproximado e intenso possível.

Assim, se se fosse representar graficamente as interfaces e fluxos do Sistema, ter-se-ia um esquema como o que se apresenta na pág. 110

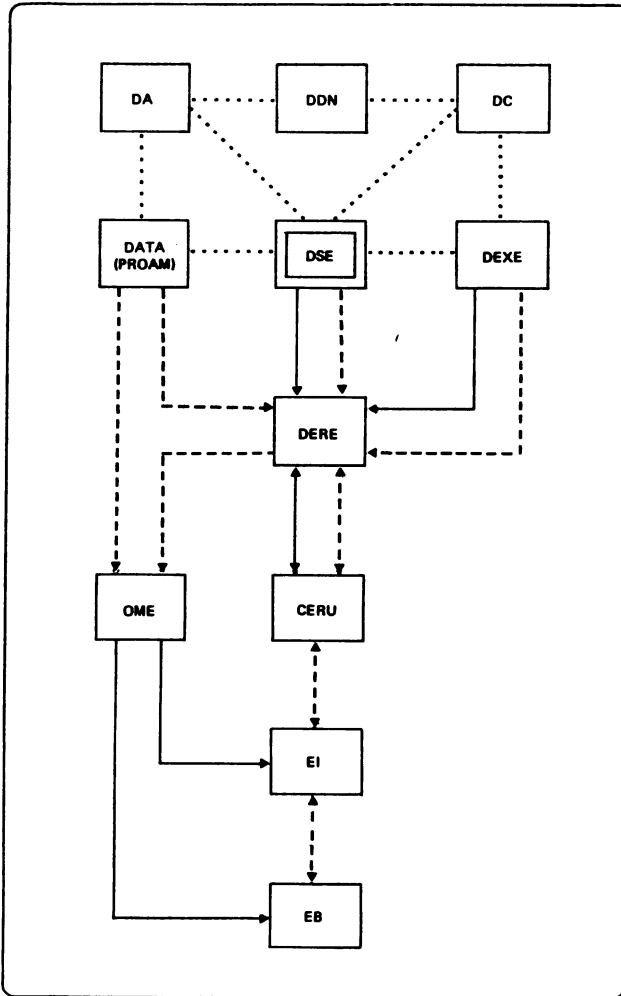
Serão examinadas, a seguir, numa visão vertical do fluxo do Sistema, as principais funções de cada um de seus níveis:

2.1 – Nível central

A nível central, o Projeto será implementado e coordenado por uma equipe constituída por técnicos das diversas Diretorias da SE. Segundo a competência de cada Diretoria, são funções dessa equipe:

- a) apoiar e orientar permanentemente o trabalho dos Grupos de Estudos – GE – (localizados nos CERU), mantendo-os informados sobre as diretrizes da política de educação para o meio rural e os projetos de desenvolvimento;
- b) analisar a programação educativa a ser desenvolvida pelo conjunto das unidades operativas;
- c) articular-se permanentemente com outras Secretarias de Estado e organismos intersetoriais, a fim de garantir a execução de ações conjuntas, mediante entrosagem e intercomplementariedade;
- d) interagir permanentemente com os vários órgãos da SE, mantendo-os informados e participantes da programação desenvolvida, propiciando

FLUXOGRAMA DO SIER



LEGENDA

- SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA ———>
- ORIENTAÇÃO TÉCNICA - - - ->
- ARTICULAÇÃO ? COMUNICAÇÃO ?>

- > SUBORDINAÇÃO ADMINISTRATIVA
- - -> ORIENTAÇÃO TÉCNICA
-> ARTICULAÇÃO ? COMUNICAÇÃO ?

- condições para maior flexibilidade administrativa destes no julgamento das ações desenvolvidas nos níveis regionais e locais;
- e) promover direta ou indiretamente atividades de pesquisa fundamental e aplicada, voltadas para problemas sócio-econômicos e culturais do meio rural, de modo a subsidiar e apoiar o planejamento do trabalho dos GE dos CERU;
 - f) apoiar as atividades dos GE e produzir com eles os seguintes recursos:
 - documentos técnicos, textos, materiais de ensino-aprendizagem e recomendações bibliográficas;
 - instrumentos orientadores de pesquisas participativas;
 - instrumentos e mecanismos de avaliação (das atividades e de auto-avaliação dos integrantes do processo).

2.2 – Nível regional

Observando-se o organograma proposto para o CERU, apresentado a seguir, encontram-se em evidência os dois agentes de importância fundamental na operação do sistema a nível regional, tal é o caso do Conselho Técnico-Administrativo e dos Grupos de Estudo ali sediados.

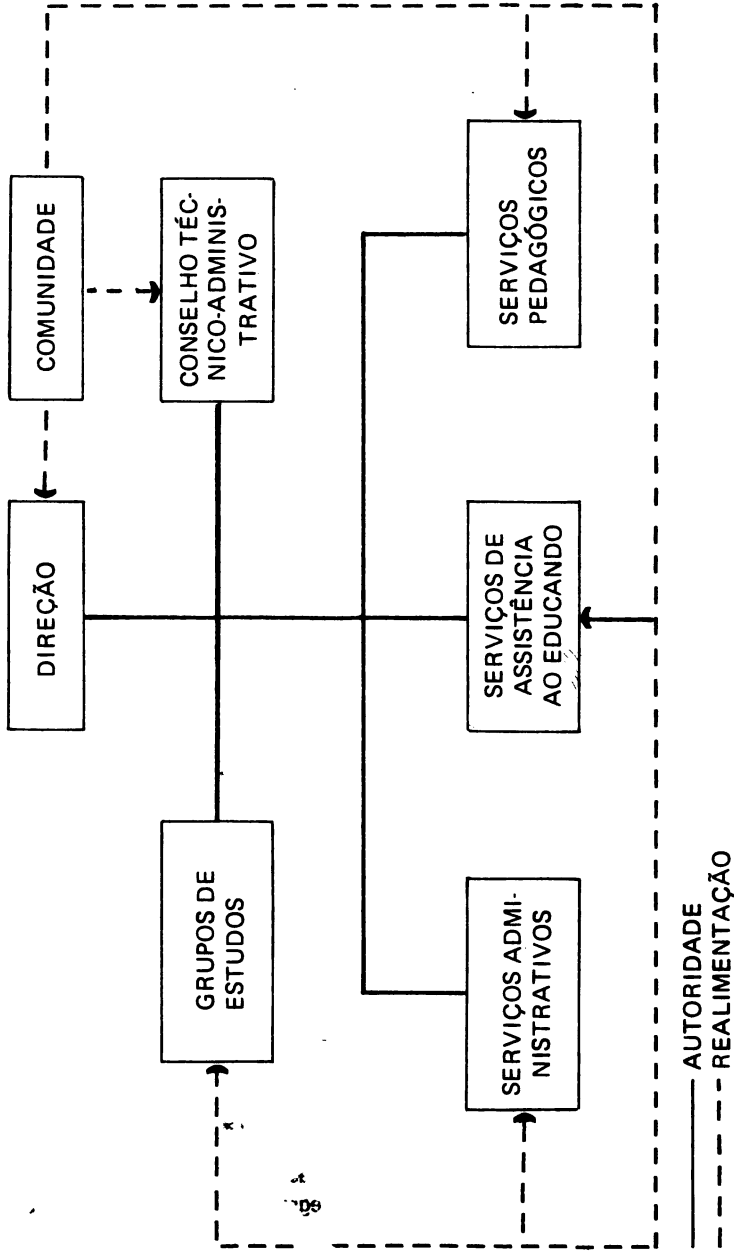
O Conselho Técnico-Administrativo – CTA – é um órgão de natureza consultiva e deliberativa, composto dos seguintes elementos com mandato de 3 anos:

- a) representantes do programa de Assistência Técnica e Financeira aos Municípios nos DERE;
- b) representantes de grupos comunitários;
- c) representantes das EI e EB;
- d) Diretor e/ou Vice-Diretor do CERU;
- e) Diretor de um dos Órgãos Municipais de Educação – OME (rodízio de mandatos);
- f) representantes de outros órgãos.

São funções do CTA:

- a) Analisar e aprovar a programação das diferentes unidades operativas;
- b) propor à Equipe Central, sempre que necessário, alternativas para reformulação dos programas das diversas unidades operativas;
- c) propor medidas que assegurem integração dos diversos órgãos envolvidos nas atividades educativas;

ORGANOGRAMA DO CERU



- d) propor à Equipe Central da Secretaria nome de candidatos para compor Grupos de Estudos e equipes dos laboratórios, considerando a indicação do Diretor do CERU.

Os Grupos de Estudos – GE – constituem a equipe técnica do CERU com competência para iniciar ações que possam tornar realidade a estrutura proposta. Essas ações terão como ponto de partida a identificação dos problemas, necessidades e expectativas das comunidades rurais. A partir disto, organizar-se-á uma programação que será submetida à aprovação do CIA.

São funções do GE:

- a) Planejar e executar os programas de educação formal e não-formal;
- b) compatibilizar a programação das ações educativas de educação formal e não-formal com as aspirações dos grupos comunitários e com as ações empreendidas pelos órgãos de desenvolvimento rural integrado;
- c) articular-se permanentemente com órgãos técnicos da administração estadual e municipal (DERE, CAMPE, OME), informando sobre sua programação e solicitando apoio;
- d) articular-se permanentemente com outros órgãos intersetoriais que atuam em sua área de influência, visando à execução cooperativa das ações;
- e) desenvolver atividades de pesquisa com a participação ativa da comunidade (baseando-se nas funções atribuídas a cada laboratório), visando a:
 - adequar os planos à realidade das comunidades rurais;
 - identificar projetos comunitários, prestando-lhes apoio e integrando-os aos seus planos;
- f) fornecer subsídios à Equipe Central da Secretaria (a partir de pesquisas) para a adequação de diretrizes curriculares;
- g) vincular-se ao CIMEA através das equipes de laboratórios, propondo a produção de materiais de ensino-aprendizagem para a educação formal e de material de apoio para a educação não-formal;
- h) oferecer subsídios e apoio técnico para a elaboração do plano municipal de educação e vincular-se permanentemente com a supervisão municipal;
- i) identificar (para a Equipe Central da Secretaria) a localização possível das EI;
- j) avaliar permanentemente o desenvolvimento das ações do CERU, enviando relatórios à Equipe Central da Secretaria.

3 – IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA

O SIER será implantado progressivamente, levando-se em consideração os recursos humanos e materiais disponíveis nas suas áreas de influência e a existência de agência ou organismos em operação na região.

As tarefas prioritárias, na fase de implantação do SIER, são:

1ª) Organização das equipes básicas dos CERU.
2ª) Indicação de localidade para a instalação de uma primeira EI, de acordo com os seguintes critérios:

- Distrito ou povoado com concentração de população;
- distrito ou povoado com infra-estrutura mínima que permita o desenvolvimento das ações educativas não-formais;
- distrito ou povoado com demanda potencial para o ensino de 1º grau, na faixa de 5ª a 8ª séries;
- distrito ou povoado de fácil acesso, que disponha de caminhos ou estradas que o liguem ao CERU.

Se várias EI se apresentarem em igualdade de condição, depois de aplicados esses critérios, poderão ser usados outros critérios, tais como:

- Comunidade onde exista alguma motivação para o desenvolvimento (o que implica ter sua população acesso à terra: terra própria, arrendada, cedida, etc.) e onde estejam sendo aplicados projetos de desenvolvimento integrado;
- motivação entre professores, detectada pela existência de trabalhos, com a comunidade e pelo esforço investido na melhoria do atendimento escolar.

3ª) Determinação da rede de Escolas de Base, que obedecerá aos seguintes critérios.

- Abranger um mínimo de 10 escolas localizadas a uma distância máxima de 5 km em relação à EI;
- possuir professores habilitados e leigos;
- compreender escolas estaduais e municipais.

4ª) Aprovação pela Equipe Central da localidade indicada para sede de EI (unidade-piloto).

5ª) Trabalho de diagnóstico feito pelo Grupo de Estudos, com a participação da comunidade, de acordo com diretrizes da Equipe Central, visando ao seguinte:

- determinação do perfil sócio-econômico e cultural da comunidade, incluindo grupos em idade escolar e população jovem e adulta;
- determinação dos valores, vivências, formas de expressão cultural e formas de organização social e produtiva dos grupos comunitários.

A partir desse diagnóstico, serão determinadas as situações-problemas da comunidade, sendo organizados grupos para debater esses problemas. Estes grupos deverão ser compostos por 10/15 elementos da comunidade, que não tenham funções decisórias ou administrativas (grupos de pais e mães, de professores leigos e habilitados, de alunos e de jovens, matriculados ou não). Cada grupo será coordenado e observado por dois elementos do GE do CERU, cada um com uma função específica. A função do coordenador será a de formular perguntas, estimular respostas e evitar a dispersão; e do observador, a de registrar detalhadamente as discussões e comportamento dos grupos, bem como as observações feitas e as sugestões apresentadas.

Os resultados obtidos por esse trabalho redundarão:

- na área de educação formal, em recolhimento dos subsídios para modificações curriculares, elaboração de material didático e de treinamento de professores;
- na área de educação não-formal, melhoria do nível educativo da população.

6ª) Preparação de propostas curriculares, de materiais de ensino-aprendizagem e de treinamento de pessoal a ser envolvido.

7ª) Planejamento de ações de educação não-formal, particularmente no campo de educação de adultos.

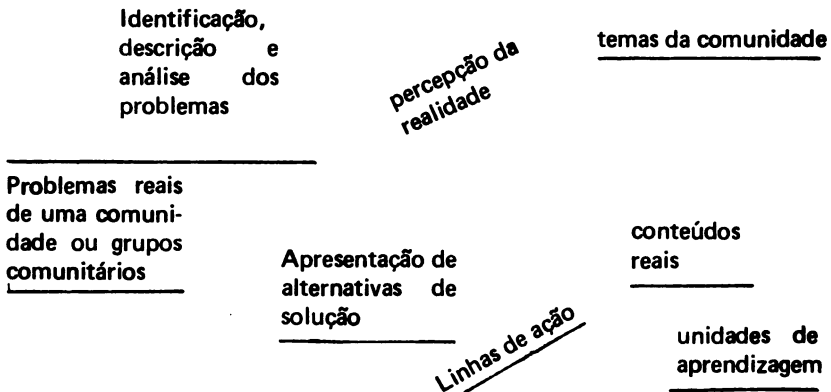
8ª) Execução do projeto.

4 – DIRETRIZES METODOLÓGICAS PARA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS ADEQUADOS À REALIDADE DO MEIO RURAL COM A PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES

A seleção de conteúdos e atividades que respondem às necessidades da comunidade e interesse dos alunos implica em sua participação na identificação e hierarquização daqueles problemas que inibem o seu desenvolvi-

mento e dos recursos disponíveis para buscar, coletivamente, alternativas de solução. Sua participação faz parte de todo o processo educativo, iniciando-se na pesquisa daquelas temáticas relacionadas com sua vida cotidiana, estendendo-se às etapas de programação e avaliação, de acordo com a seguinte seqüência:

- a) Identificação e formação de grupos comunitários instrumentais – de pais, professores e alunos – com o fim de identificar e descrever os problemas e fatores relacionados com a vida produtiva e a organização social da comunidade;
- b) análise coletiva desses problemas, busca de alternativas de solução, utilizando os recursos de que dispõe a comunidade e, em particular, redefinir as funções da escola para responder a um melhoramento geral dos níveis de vida da população;
- c) agrupar os problemas em um conjunto organizado e interrelacionado de temas que dizem respeito ao mundo real e apareçam como mais relevantes para adultos e crianças em termos de aperfeiçoamento de suas experiências cotidianas, e traduzi-los em ações dentro da comunidade e do trabalho produtivo;
- d) transformar o conjunto de temas que constituem o universo cultural da comunidade em unidades de aprendizagem, hierarquizadas e relacionadas entre si, que permitam aglutinar os diversos domínios do conhecimento em torno delas, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que contribuam para solucionar os problemas que enfrentam no meio;
- e) esquematicamente, esse processo de pesquisa coletiva dos temas da comunidade, para determinar conteúdos educativos, pode se exemplificar da seguinte maneira:



- f) entende-se por unidades de aprendizagem aquelas situações ou problemas próprios da realidade do meio rural que podem aglutinar um conjunto de disciplinas em torno de conteúdos que permitam uma abordagem multidisciplinária. Por se referirem a uma realidade concreta e variável, as unidades de aprendizagem não constituem um modelo imutável, mas sim estão sujeitas a contínuas revisões. Por sua flexibilidade, estas devem ser adaptadas, por cada professor, às características e interesses da população a que atendem, assim como às características sócio-econômicas e sócio-culturais da sua escola ou comunidade. O exemplo seguinte mostra a forma em que se pode dar a aglutinação de disciplinas diversas em torno de uma unidade de aprendizagem;
- g) o exemplo seguinte mostra a forma como pode ser desenvolvida uma unidade de aprendizagem:

– Seqüência metodológica:

Problemas reais da comunidade	Referente empírico	Análise coletiva da realidade Relações entre elementos da realidade	Conteúdos reais
-------------------------------	--------------------	--	-----------------

– Falta de terras e trabalho produtivo	<ul style="list-style-type: none"> - distribuição da terra - pulverização da propriedade - qualidade do solo - erosão, irrigação - falta de tecnologia - formas de organização da produção 	<ul style="list-style-type: none"> - homem/natureza - homens entre si - homens/meio de produção - homens/meio de produção - trabalho individual - trabalho coletivo 	<ul style="list-style-type: none"> - aspectos fisiográficos - aspectos sociais - aspectos técnicos - aspectos econômicos e culturais
--	--	---	--

– Desenvolvimento de uma unidade de aprendizagem:

Componentes do tronco comum	Desdobramento da unidade	Atividades
-----------------------------	--------------------------	------------

Comunicação e expressão:	Palavras-chave da unidade terra: aquelas de uso frequente que tenham relação com a vida cotidiana	<ul style="list-style-type: none"> — Identificação de palavras-chave — Ex.: légua, cuia.
Ciências: <ul style="list-style-type: none"> — Físicas e Biológicas — Matemática 	Características de meio: tipos de solo, e topografia, endrografia, vegetação, pragas e doenças veterinárias. Dimensão das terras, medição de superfície	Pesquisa e estudo do meio: análise do solo, rios, vegetação, acessos, distâncias.
Estudos Sociais:	Propriedade da terra, formas de trabalho produtivo e organização social	Conhecimento de instituições, recursos da comunidade, grupos na comunidade.
Ações não-formais:	Expressões culturais da comunidade	Artesanato, outras expressões artísticas de lazer, como: teatro de bonecos, forrós, pastoris, entre outros. Merenda escolar, treinamento de mães colaboradoras na escola.
	Nutrição	

5 — ELABORAÇÃO PROGRAMÁTICA

Em termos de elaboração programática, as unidades de aprendizagem permitirão a formulação de objetivos gerais e específicos, respeitando a estrutura do núcleo comum do currículo, estabelecendo relação entre as unidades concernentes à realidade local com temas mais amplos da vida sócio-econômica, política e cultural do Estado e do País, adequados à realidade de cada unidade operativa do SIER.

As unidades de aprendizagem permitirão determinar atividades sob os critérios apontados no item 4 deste capítulo, enfatizando as caracterís-

ticas locais ou comunitárias, integrando aquelas regiões em que habitualmente se desempenha o aluno (produzindo, comercializando, responsabilizando-se pelos trabalhos domésticos e outros), como parte da carga horária, e elaboração de planos pensados em termos de acelerar a aprendizagem, minimizando os obstáculos da carga horária e calendário escolar.

O ponto anterior deverá considerar, como parte da elaboração programática, a elaboração de pautas de avaliação, enfatizando a auto-avaliação com apoio dos pais e professores, a fim de verificar o ponto até onde o aluno atingiu os objetivos e tarefas a que se propuseram, e o grau em que suas atividades se integraram com a aquisição de conhecimentos a serem atingidos em cada unidade de aprendizagem.

As unidades de aprendizagem deverão hierarquizar os níveis de conhecimentos, adquirindo um caráter mais complexo entre uma e outra série até atingir, na série 8, alunos formados em práticas agrícolas a nível de primeiro grau.

À guisa de exemplo, na 1ª e 2ª séries, as UA permitem, com base na vida cotidiana do aluno, acelerar os processos de aprendizagem de leitura, escrita e matemática, centralizando os conteúdos no universo vocabular de crianças e adultos. Nesta tarefa, o professor desenvolve sua capacidade analítica e sintética ao registrar e escolher aquelas palavras geradoras, ligadas ao mundo concreto do aluno e que permitam integrar componentes curriculares. Ilustra-se esta afirmativa com a palavra geradora (LÉGUA que permite:

- a) comunicação e expressão – decomposição em famílias silábicas, classificação quanto ao número de sílabas, estudo de acentuação tônica, grupos vocálicos, distinção entre dígrafo – **guelra**, e ditongo crescente – **légua**;
- b) matemática – noções de medida linear (o metro), porque uma légua corresponde a 6 km, o quilômetro corresponde a 10 Hm, este a 10 Dam e daí por diante, metro, decímetro, centímetro e milímetro, ou seja, medidas maiores e menores que o metro (múltiplos e submúltiplos);
- c) estudos sociais – problemas relativos a vias de comunicação (estradas), transportes, preços de passagem em veículos coletivos, escoamento e armazenamento de produção, entre outros;
- d) ciências – conhecimentos de combustíveis, produtos inflamáveis, medidas de prevenção de incêndios, intoxicações, entre outros.

Coerente com o ponto anterior, as práticas da formação especial deverão ser gradativamente enfatizadas e integradas às UA, vivenciadas por alunos da 1ª à 4ª série, preparando-os para um desempenho melhor nas atividades produtivas em caso de evasão do sistema. Ao mesmo tempo, deverão incorporar unidades que reforcem os conhecimentos e habilidades

aprendidas, introduzindo mecanismos que permitam ao aluno retornar aos conhecimentos adquiridos. À medida em que avança nas séries, dar-se-á mais ênfase à formação especial, organizando-se as unidades de aprendizagem em torno de problemas derivados da qualidade da terra, conservação do meio, fertilizantes, formas de comercialização dos produtos agrícolas, problemas derivados do transporte, aspectos fisiográficos da zona, aspectos relacionados com atividades artesanais e industriais caseiras, hierarquizados de acordo com seu nível de entrada e desenvolvimento do educando.

Todos esses elementos devem ser determinados através de pesquisas sucessivas sobre a base da seqüência apresentada no item 5 deste capítulo. Os exemplos indicados aqui são elementos relacionados com a vida cotidiana do aluno no meio rural, como resultado da sua precoce incorporação à vida produtiva. Têm direta relação com as práticas agrícolas, integradas do lar, comercialização, serviços e práticas industriais, e reforçam a necessidade de integrar educação geral, especialmente na 1ª à 8ª série do primeiro grau.

A introdução e paulatina ênfase da educação especial, a nível de ensino de 1º grau – 2ª a 4ª série –, deverá preparar o aluno para desempenhar-se melhor nas atividades produtivas, manejando as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática em caso de evasão do sistema. Em caso de continuidade, deverá habilitá-lo para iniciar-se em tarefas mais complexas a serem desenvolvidas nas séries 5ª a 8ª, tendentes a formar um técnico especializado a nível de 1º grau (terminalidade real). Na medida em que essa atividade se relacione diretamente com a formação técnica – sendo assumida pela escola intermediária – far-se-á referência a ela posteriormente.

6 – ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE 1º GRAU – 1ª A 4ª SÉRIE

A organização, e operacionalização de um currículo, segundo diretrizes já referidas, requer a aplicação de métodos ativos que rompam a estrutura vertical professor/aluno e a situação rígida da sala de aula. Particularmente da 1ª à 4ª série, onde o professor rege classes multisseriadas, os métodos devem não só fomentar a sua criatividade, mas levá-lo a atender cada turma e/ou alunos em função de suas características e interesses. Nesse contexto, os métodos de ensino no 1º grau, particularmente nas EI e EB, devem:

- a) estimular a utilização de técnicas grupais (grupos diferentes em uma mesma série, por idade e maturidade), propiciando o trabalho coletivo em torno da solução de problemas derivados da vida cotidiana;

- b) viabilizar pesquisas sobre o meio, levando os alunos a identificarem e utilizarem os recursos disponíveis: criações, hortas, pomares, recursos naturais em geral para o estudo das Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, Estudos Sociais;
- c) propiciar estudo dirigido e semiprogramado para atender aos alunos que se afastam da escola (parte de horário escolar ou períodos pequenos) para trabalhar, de modo a que ele não seja prejudicado em termos de carga horária prevista por lei, adotando, quando possível, monitorias a cargo de alunos das últimas séries, para tal fim;
- d) viabilizar a ampliação do horário escolar, estimulando a aprendizagem em casa com a participação de pais e mães, mediante exercício de habilidades básicas em torno da produção familiar para o aumento do consumo, como por exemplo: minigranjas, criação de coelhos, de peixes e pomares;
- e) combinar aulas expositivas com os métodos ativos para reforço de aprendizagem;
- f) métodos centralizados na experiência cotidiana do professor rural e o domínio que este tem sobre costumes, valores, tradições, além das noções sobre práticas de culturas, criação de animais, etc.

7 – MATERIAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os materiais de ensino-aprendizagem para o 1º grau e, em particular, para as primeiras quatro séries deverão:

- a) caracterizar-se por sua simplicidade, baixo custo e fácil manejo, tanto para alunos como para professores;
- b) conter as indicações para o professor, de modo que possa segui-las com facilidade, visando a propiciar a maior exploração do meio e dos recursos existentes para facilitar sua tarefa;
- c) organizar-se de tal modo que permitam aos alunos avançar a diferentes ritmos, mas com domínio cabal da aprendizagem, admitindo o funcionamento de turmas multisseriadas em uma mesma aula, e propiciando o trabalho em grupos, segundo idade e série;
- d) incorporar unidades de trabalho coletivo a serem desenvolvidas em forma cooperativa e unidades a serem trabalhadas por pais e filhos, em torno de problemas da vida produtiva e cotidiana;
- e) constituir, ao mesmo tempo, unidades de aprendizagem e exercícios de tal modo, que desafiem a criatividade do aluno e do professor, e favoreçam o trabalho coletivo, tanto dentro como fora da aula.

Coerente com as diretrizes anteriores, o SIER deverá elaborar dois tipos de materiais para apoiar o desempenho do professor rural, além de subsidiar com antecedentes sobre a realidade rural do Estado, para a elaboração e/ou adaptação de textos de ensino para o meio rural:

- a) Materiais complementares, elaborados a nível de cada unidade operativa, através de um trabalho cooperativo, reunindo professores, alunos e pais, realizados com base nos recursos disponíveis na comunidade, que neste caso se constitui em fonte criadora e produtora dos referidos materiais.
- b) Materiais suplementares, elaborados pelos laboratórios especializados do CERU, de acordo com as diretrizes apresentadas, assegurando correspondência com os conteúdos e situações de aprendizagem. Em linhas gerais, a temática destes materiais serão aqueles temas relacionados com as características fisiográficas, culturais, produtivas, organizacionais, não apenas de uma comunidade e/ou município, mas do conjunto de municípios localizados em uma área de influência.

Como exemplos de materiais complementares e suplementares, apresentam-se os seguintes:

- Fichas-roteiro de conhecimentos e/ou descobrimento da realidade;
 - fichas de soluções de problemas;
 - fichas auto-corretivas;
 - guias didáticos para professores e alunos;
 - materiais produzidos com elementos naturais ou considerados imprestáveis (sementes, folhas, pedras, latas, garrafas, entre outros);
 - cartazes e murais;
 - narrativas simples das tradições, lendas, credences do povo.
- c) Os materiais básicos, textos de leitura, matemáticas, ciências e outros materiais, que respondam às necessidades do conjunto de escolas rurais de uma região ou do Estado, serão de competência da SEC, sendo subsidiária para ele pelos antecedentes trazidos pelos laboratórios respectivos em cada Centro, a fim de que esses se conformem ao nível de compreensão do educando, usando uma linguagem simples e direta, referindo-se sempre a problemas vividos pelos alunos.

8 – FASE DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Independente dos mecanismos de avaliação interna próprios de cada unidade de aprendizagem que se conformem ao currículo, a avaliação do

processo de ensino-aprendizagem corresponde à comunidade, em geral e, em particular, à comunidade escolar, devendo centralizar-se neste nível de ensino e, particularmente, nas quatro primeiras séries, nos seguintes aspectos:

- a) Avaliação coletiva dos aspectos formativos do currículo e grau de adequação às necessidades e interesses detectados pela comunidade ao iniciar-se o processo educativo;
- b) nível de aprendizagem do aluno e grau de utilização dos conhecimentos e habilidades adquiridas na vida cotidiana;
- c) reformulação comum dos conteúdos e atividades da escola, de acordo com as mudanças que foram verificadas no meio e/ou comportamento dos diversos grupos.

9 — DIRETRIZES PARA O ENSINO DE 1º GRAU — 5ª A 8ª SÉRIE NA EI E CERU

9.1 — Antecedentes gerais

Embora as EI dêem ênfase às séries — 5ª a 8ª, cabe assinalar que, no que concerne às séries — 1ª a 4ª, as unidades operativas do SIER observarão as diretrizes metodológicas já escritas no capítulo anterior; currículo, métodos e materiais de ensino serão iguais para ambas as unidades operativas. Do mesmo modo, a determinação de conteúdos para a elaboração do currículo sustentar-se-á na base de pesquisas participativas, considerando unidades de aprendizagem cuja forma metodológica de desenvolvimento equilibre experiências concretas e sistematização dos conhecimentos.

A respeito do ensino de 1º grau — 5ª a 8ª séries, cabe assinalar que o objetivo principal neste nível de ensino é enfatizar a formação especial, visando a uma terminalidade real (profissionalização no 1º grau). Prioritariamente essa profissionalização está voltada para o setor primário (formação agropecuária mono e/ou polivalente), tendendo à revalorização do trabalho produtivo do meio rural. Isto não significa descuidar-se das práticas relativas ao setor de serviços, visto que este tipo de ensino visa a preparar o aluno para se incorporar ao mercado de trabalho existente, desempenhar-se melhor em suas atividades habituais, ou migrar em melhores condições na busca de emprego. Neste sentido, vale salientar que a sondagem de aptidões dos alunos do meio rural e, particularmente na EI, deve considerar três elementos na seguinte ordem de prioridade:

- 1º) Necessidade e oferta de trabalho no setor secundário (agroindústrias ou outras indústrias a nível local e regional).
- 2º) Possibilidades reais de prosseguir em níveis superiores de ensino.
- 3º) Trabalho nas classes da 5ª à 8ª série, com reconhecimento de que, nas primeiras quatro séries, e mais intensamente nas últimas séries, do 1º grau, a educação se processa sob a forma de alternância.*

Os objetivos operativos do ensino da 5ª à 8ª série consistirão em:

- a) iniciar progressivamente o aluno na utilização de meios e na racionalização de recursos, proporcionando-lhe a aquisição de habilidades e conhecimentos relacionados com equipamentos agrícolas e atividades agropecuárias, através de atividades práticas;
- b) orientar o aluno para a compreensão do valor social e econômico das atividades do setor primário, familiarizando-o com as formas e meios de produção, fatores produtivos e ocupações. Paralelamente, deverá introduzi-lo no conhecimento das matérias-primas, processos industriais e atividades relacionadas às práticas comerciais que derivam do setor primário, estabelecendo a relação entre este e o setor de serviços;
- c) incentivar a capacidade criadora do aluno para que possa compreender os fenômenos derivados da produção agropecuária e agroindustrial e sua relação com o setor serviços, de maneira tal a adaptar permanentemente os conhecimentos e habilidades, assim como os meios de produção à sua realidade.

9.2 — Determinação de conteúdos e abordagem metodológica

Considerando os objetivos e uma abordagem metodológica que equilibre experiências práticas com sistematização de conhecimentos, nestas últimas séries iniciais (1ª a 4ª), dever-se-á, neste nível, observar, com maior profundidade, os problemas oriundos da produção, problemas esses a serem pesquisados e estudados conjuntamente por professores e alunos para selecionar e hierarquizar os temas das unidades de aprendizagem,

(*) Educação por alternância é aquela que combina a aprendizagem na sala de aula com o trabalho produtivo do aluno. A incorporação do aluno à produção facilita este procedimento, aproveita a experiência prática e enriquece a formação especial preconizada pela escola.

transformando-os em estudos de caso,* organizando em torno deles as unidades de aprendizagem.

De acordo com o que foi dito anteriormente, nessas séries se dará prioridade ao estudo de fenômenos derivados do processo de produção, enfatizando as linhas de conteúdo que digam respeito:

- a) à conservação de solos, técnicas apropriadas para eles e combate à erosão;
- b) à criação de animais de acordo com a necessidade de uma zona ou região (avicultura, bovicultura, cunicultura);
- c) a temáticas relacionadas com as práticas veterinárias (vacinações, prevenção de doenças e pragas).

Ênfase especial se dará à formação técnica propriamente dita, que se relacione com a produção e um melhor rendimento produtivo. Como exemplos, podemos citar: ajuste e uso de ferramentas, combinação de fertilizantes, técnicas de arado, seleção de sementes.

Em segundo lugar, dar-se-á ênfase às técnicas relacionadas com o setor serviços, representado este tão-somente como elementos de apoio e abertura para a vida urbana.

A alternativa metodológica para estas séries deverá desenvolver a capacidade analítica do educando, através de estudos de casos concretos em estabelecimentos rurais no raio de ação da escola. Demonstrações práticas devem estimular a capacidade de observação e análise, derivando daí conceitos e técnicas, combinando o conjunto de diretrizes metodológicas para o ensino da 1ª à 4ª série. A seqüência metodológica para o desenvolvimento das unidades de aprendizagem, sustentado em um processo de pesquisa e ação, compreenderá:

- a) iniciação à análise e exploração de um ou mais processos produtivos da agropecuária, agroindústria, identificando os problemas existentes (erosão, qualidade do solo, poluição ambiental e outros) dos fatores que intervêm no processo. O objetivo pedagógico nessa etapa se concentrará em desenvolver a capacidade de identificar, descrever e definir problemas derivados dos processos produtivos pesquisados no terreno;
- b) planejamento e desenvolvimento de atividades, compreendendo uma fa-

(*) Os estudos de caso referem-se a um problema concreto da produção, sentido pela comunidade, que permitem integrar em torno deles as diversas disciplinas da turma comum. Formam parte das unidades de aprendizagem às quais se fez referência anteriormente.

se de reflexão e análise dos problemas e uma etapa de experimentação. A primeira fase deverá habilitar o aluno a localizar os fatores internos e externos que incidem nos problemas (relações de causa e efeito), desenvolvendo a capacidade de identificar os mesmos problemas em um contexto amplo de desenvolvimento econômico-social da região, Estado, País. Na segunda fase, estabelecidas e analisadas as causas e conseqüências do problema, desenvolver no aluno a capacidade de estabelecer um conjunto de medidas corretivas que levem à superação dos problemas;

c) avaliação do processo ensino-aprendizagem em função dos objetivos gerais e específicos levantados para as etapas anteriores (análise/exploração, planejamento e desenvolvimento) e uma avaliação de grupo, verificando:

- conhecimentos dominados e habilidades adquiridas;
- adequação dos métodos e técnicas utilizados, se favorecerem ou não a integração dos conhecimentos previstos.

Essa abordagem metodológica se concretizará em níveis de complexidade da 5ª à 8ª série — o aluno será colocado em contato com fenômenos e/ou problemas, antes de um estudo mais sistemático e aprofundado. Esse contato poderá ser na sala de aula, enriquecido com explorações na comunidade, a fim de orientar o aluno no domínio da metodologia de trabalho e exercitá-lo em certas habilidades básicas, como por exemplo: elaborar planos completos de excursões com objetivo de estudos sobre o meio ambiente, atividades produtivas (no campo, comércio, indústria e outras).

Progressivamente, a partir da 6ª série, os conteúdos (educação geral e formação especial) deverão ter mais profundidade, ao mesmo tempo que serão mais freqüentes e complexas as observações e contatos com fenômenos, problemas e situações de trabalho, levando o aluno, na medida do possível, a optar pelo que quer aprender, tendendo-se assim à profissionalização. Nessa etapa do ensino de 1º grau, seguindo essa linha, a escola estará considerando interesses e aptidões do educando para determinadas disciplinas e/ou setores de ocupação (primário, secundário, terciário). Este é o momento em que o aluno já deve dividir o seu tempo com trabalho escolar e a atividade profissional para a qual optou (estágio), e assim o ensino de 1º grau poderá oferecer uma profissionalização (técnico a nível de 1º grau).

9.3 — Métodos e técnicas de ensino-aprendizagem

Na medida em que os conteúdos de cada disciplina partem dos

problemas locais e/ou regionais e das necessidades da comunidade escolar, os métodos e técnicas pedagógicas combinarão demonstrações práticas e trabalho na sala de aula.

As demonstrações práticas terão como objetivo pedagógico a observação sistemática e análise de fenômenos físicos e/ou produtivos, visando ao desenvolvimento da capacidade de observação e a habilidade de manipular meios de produção em forma apropriada, adaptá-los à realidade e/ou combinar diversas possibilidades técnicas para a solução de um problema derivado da atividade produtiva.

O trabalho na sala de aula terá por objetivo desenvolver a capacidade reflexiva e analítica, além de propiciar a execução de tarefas de forma cooperativa. Os métodos na sala de aula deverão:

- a) entregar progressivamente informações e conhecimentos necessários ao trabalho prático, estruturando-os em torno das disciplinas da parte de educação geral e formação especial;
- b) exercitar os hábitos de leitura, escrita e de outras disciplinas através de relatórios de avanço (feitos pelo aluno sozinho, grupos de alunos e professores com aluno e/ou alunos);
- c) favorecer a livre expressão do aluno a respeito dos problemas em estudo e estimular sua capacidade criativa e o trabalho cooperativo, levando-o a tomar decisões e atuar junto aos outros grupos;
- d) estimular nos grupos a busca de soluções a um ou mais problemas, combinando alternativas e possibilidades e concretizando suas opções em atividades de experimentação em terreno;
- e) estimular, com fins avaliativos, o intercâmbio de experiências entre grupos, e comparar trabalhos individuais a fim de propiciar a auto-avaliação e verificar a qualidade do trabalho realizado e o nível de conhecimentos adquiridos.

9.4 – Materiais de ensino-aprendizagem

As diretrizes gerais para os materiais do ensino da 1ª à 4ª série são as mesmas que regem o ensino da 5ª à 8ª série. Acrescentam-se alguns materiais complementares tendentes a apoiar o trabalho de experimentação e atividade de sala de aula que requeiram acompanhamento ou registros mais complexos. Entre eles podem ser assinalados os seguintes:

- a) fichas de observação e registro de problemas produtivos;
- b) tabelas, quadros de levantamento de dados sócio-econômicos, demográficos, fisiográficos, contábeis, variações de temperatura, entre outros;

- c) quadros para afixar nas salas de aula ou outro ambiente da escola e da comunidade, onde serão registrados objetivos e metas de projetos em desenvolvimento;
- d) cartazes para síntese de planos de trabalhos elaborados conjuntamente pelos alunos e professores;
- e) gráficos para explicação de fenômenos relacionados com os fenômenos em estudo ou problemas em torno dos quais estruturam-se as áreas de conhecimento.

Os CERU, em seus laboratórios, elaborarão materiais suplementares para as últimas séries do 1º grau, bem como para o 2º grau, com efetiva participação dos próprios alunos, aproveitando-se essa atividade para domínio de conteúdos programáticos do currículo.

Entre esses materiais pode-se assinalar:

- a) mapas da região e do Estado de modo a permitir estudos de relevo, hidrografia, clima;
- b) esquemas para pesquisas bibliográficas na base dos recursos existentes;
- c) maquetes para demonstrações sobre a base de materiais de baixo custo e disponíveis a nível de cada CERU;
- d) instrumentos e subsídios simples, tais como estiletes, compassos, fil-tros, entre outros;
- e) manuais para o professor, elaborados em conjunto, com base em temas relacionados à vida cotidiana, integrando diversos domínios do conhecimento para facilitar o trabalho de análise e síntese.

9.5 — Considerações gerais sobre o CERU e o ensino de 2º grau

Embora não seja de maior prioridade, o ensino de 2º grau deve ser levado em consideração, visto que se pretende a preparação de mão-de-obra qualificada, coerente com o atual estágio de desenvolvimento das áreas de influência do CERU piloto. Isto implica em tomar algumas medidas de forma que os CERU se voltem, prioritariamente, para a área de formação agropecuária, oferecendo aos adolescentes oportunidades de habilitação profissional a fim de ocupar empregos onde existam projetos de desenvolvimento rural integrado (como é no caso das áreas de concentração do PDRI/Agreste Setentrional).

A abordagem metodológica constituirá uma continuação e aprofundamento da que foi proposta para as últimas séries do 1º grau.

A ênfase de oferta de habilitações, considerando-se os dados apon-

tados pelo diagnóstico, deve ser para as áreas de agricultura, agropecuária, saúde e formação de magistério.

9.6 — Perfil do professor no meio rural e diretrizes para sua formação

As possibilidades de êxito de uma estratégia educativa diversificada e flexível depende do tipo do educador que implementa as ações. Sua formação e/ou atualização constante, além da provisão daqueles instrumentos que tornem mais eficaz sua ação, são elementos que definem a mudança da prática educativa nas escolas rurais, integrando-se à vida produtiva e comunitária.

No meio rural, o professor deve ser, antes de tudo, um agente de mudança, dinamizador da comunidade e um elemento de ligação entre esta e a escola. A estratégia de ação do Sistema Integrado de Educação Rural requer um professor treinado para concretizar seus objetivos. A formação desse professor deve enfatizar o desenvolvimento das seguintes habilidades e conhecimentos:

- a) A respeito de sua personalidade, o treinamento desenvolverá sua capacidade criativa, visando a:
 - aproveitar em um meio pobre todos os recursos disponíveis para impulsionar o processo educativo;
 - adequar as normas e diretrizes vigentes à realidade por aquelas que mais contribuam para facilitar o processo ensino-aprendizagem.

- b) Sobre sua habilitação profissional, o treinamento deverá desenvolver a capacidade de:
 - adequar permanentemente os objetivos educacionais àqueles mais dirigidos para a melhoria das condições de vida e do trabalho da população rural;
 - derivar os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas na escola a partir da vigência da comunidade, integrando-a à gestão do processo educativo;
 - elaborar materiais de ensino-aprendizagem com base nos recursos reais e disponíveis na comunidade, integrando os alunos e pais nesse processo;
 - identificar e aproveitar todas as expressões próprias da comunidade, microrregião, Estado e até do País (quando necessário), como instrumentos efetivos de aprendizagem.

- c) Em relação a comportamentos e atitudes técnico-administrativos, os programas de atualização e treinamento deverão desenvolver a capacidade de:
- identificar todos os organismos técnico-administrativos existentes, a nível regional (CAMPE, DERE) e centros intersetoriais a nível local (OME) e outros intersetoriais, para a eles recorrer tornando mais efetivas as suas tarefas;
 - conhecer cada uma das unidades operativas do SIER (CERM — EI — EB), identificando suas características e funções, a fim de solicitar apoio, bem como subsidiá-las com antecedentes informativos para suas respectivas programações.

No contexto descrito, a formação dos professores rurais deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes:

- a) Considerar a prática e a experiência do professor como elemento central de sua formação, organizando os conteúdos programáticos em função de sua vivência. Deverá exercitá-lo em conhecimentos e habilidades a partir daquela prática e experiência, para que possa imprimir-lhe uma nova percepção da sua realidade e do papel que lhe cabe no processo de desenvolvimento;
- b) formar professores com base em técnicas e materiais que os habilitem a criar e aplicar processos de ensino-aprendizagem que equilibrem o emprego de técnicas de salas de aula com atividades de caráter mais instrumental;
- c) dar preferência aos treinamentos em serviço, desligando o menos possível o professor de sua realidade (não adotar técnicas nem materiais sofisticados), assegurando, dessa forma, que o próprio instante de trabalho seja um meio para o aperfeiçoamento do docente.

Os conteúdos programáticos deverão orientar-se para atingir uma percepção crítica dos fatores do desenvolvimento rural e o papel da educação e da escola na vida produtiva e comunitária. Como tal, esses conteúdos deverão:

- a) ser bem dosados e referir-se a questões ecológicas, econômicas, sociais, culturais, sempre orientados para a relação homem/meio;
- b) não se constituírem especializações em disciplinas ou matérias, mas configurarem conjuntos integrados de conhecimentos, de utilidade mais imediata e objetiva. Por exemplo, ao invés de conhecimentos de tecnologias agrícolas ou agropecuárias sofisticadas, como mecanização da lavoura, adotar conhecimentos que levem a orientar melhor a utilização

- da aração de tração animal e outras técnicas mais simples de trabalho;
- c) recorrer a explorações e experimentações, em colégios agrícolas ou junto a famílias rurais, suscetíveis de serem observadas e estudadas;
 - d) levar a entender que a produtividade, o proveito imediato, é importante, mas também fomentar atitudes e conhecimentos em termos de proveito a médio e a longo prazo, como por exemplo o cuidado com reflorestamento, rotatividade de pecuária, com lavoura no mesmo espaço geográfico, com vistas ao equilíbrio ecológico e sócio-econômico e cultural;
 - e) reconhecer no homem um componente do seu próprio meio, dando relevância aos fatores psicossociais na tomada de decisões e execução de atividades de extensão.

10 – EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO CONTEXTO DO SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO RURAL – SIER

10.1 – Antecedentes gerais

Como já se indicou, a educação não-formal tem por clientela principal aqueles grupos que, havendo superado o limite de obrigatoriedade escolar, não tiveram acesso à escola ou desertaram em idade muito cedo, incorporando-se às atividades produtivas. O comportamento desses grupos, face ao aproveitamento de meios operacionais relacionados com os esquemas de produção e exploração agrícolas, é deficitário, devido a seus baixos níveis educativos e a quase inexistência de organizações e/ou de empresas comunitárias de produção que permitam uma racionalização dos recursos disponíveis e um melhor aproveitamento de oportunidades econômicas que possam existir (cf. Diagnóstico).

Nesse contexto, e de acordo com os objetivos gerais do Sistema Integrado de Educação Rural (SIER), a educação não-formal deverá ter como objetivos prioritários:

- i) Capacitar a comunidade e os grupos comunitários para que possam participar ativamente nos processos de desenvolvimento rural, racionalizando a utilização dos recursos disponíveis, dominando as tecnologias indispensáveis para aumentar os níveis da produção e produtividade, melhorando sua capacidade de tomar decisões e a gestão cooperativa dos fatores de produção;
- ii) desenvolver, na comunidade e nos grupos que a compõem, a capacidade de identificar suas necessidades, priorizar e planificar um curso de ação para

satisfazê-las, identificar as habilidades básicas e tipos de conhecimentos que precisam adquirir para alcançar os objetivos e executar as tarefas que sejam criadas pelos projetos planejados em seu próprio benefício;

iii) desenvolver formas de organização cooperativa, econômicas e sociais, visando a uma valorização do uso de instrumentos básicos — leitura, escrita e noções básicas de matemáticas — em função das atividades produtivas e organizacionais.

Operacionalmente, estes objetivos se podem traduzir, para cada unidade operativa do SIER, em desenvolvimento de ações tendentes a:

- a) sensibilizar a comunidade para assumir tarefas coletivas e formar grupos instrumentais nucleados, em torno de problemas comuns — econômicos e/ou sociais — para pesquisar conjuntamente os problemas que inibem seu desenvolvimento, buscando soluções coletivas para os mesmos. Esse processo organizacional deverá ser desenvolvido no marco de projetos comunitários que levem em conta para sua priorização os seguintes critérios:
- critério econômico: o projeto deve ter um impacto positivo para a comunidade e/ou grupos comunitários, seja a curto ou médio prazo, incidindo numa melhoria de seus níveis de rendimento. Para isso, deverão ser levados em conta:
 - o custo do projeto em relação a outras alternativas existentes (custo baixo vs. custos alternativos);
 - o grau em que o projeto permitirá aumentar os níveis de produção e produtividade dos beneficiários; e
 - o grau em que o projeto crie, direta ou indiretamente, novas fontes de emprego e/ou trabalho para os beneficiários;
 - critério social: o projeto deverá ter uma influência positiva no aumento dos níveis organizacionais da comunidade e no desenvolvimento de sua capacidade decisória, devendo:
 - envolver a comunidade em seu conjunto, fomentando sua participação na análise de seus problemas e na tomada de decisões a respeito de sua solução;
 - propiciar a permanência dos grupos e o domínio progressivo das decisões que dizem respeito à vida produtiva e a comunitária, assim como aos processos educacionais em geral;
 - critério sócio-cultural: o projeto deverá criar condições para uma tomada de consciência por parte da comunidade acerca dos fatores internos e externos que inibem seu desenvolvimento e para determinar sua situação atual, assegurando:

- possibilidades reais de que a comunidade e os grupos comunitários conheçam e compreendam os processos econômicos, sociais e culturais que ocorram na sociedade, e as formas pelas quais se expressam a nível nacional, regional, local e comunitário;
- possibilidades reais de transferência à comunidade de conhecimentos e aptidões intelectuais e manuais, que permitam acelerar um melhoramento econômico e social;
- possibilidades de abertura a outras atuações, a serem desenvolvidas coletivamente e irradiadas a outros grupos e comunidades, a fim de acelerar os processos de desenvolvimento rural.

A combinação desses critérios deverá ser entendida como diretrizes para comparar e priorizar o desenvolvimento de projetos comunitários, e como indicadores para avaliar o êxito ou o fracasso de um projeto em suas fases de evolução e em sua etapa de culminação (processo e produto).

No contexto anterior, todas as atividades educativas que venham a se desenvolver como parte constitutiva de projetos comunitários deverão ser entendidas em função dos mesmos, e terão, portanto, um caráter instrumental e uma função de apoio ao desenvolvimento geral da comunidade. As ações tendentes a proporcionar habilidades e conhecimentos básicos para o bom funcionamento de um projeto comunitário, e o desenvolvimento progressivo dos grupos, compreenderão:

- a) processos de alfabetização e educação integrada, relacionados ao domínio dos instrumentos de leitura, escrita e domínio das operações básicas de matemática, funcionais ao tipo de atividade desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos comunitários;
- b) formação tecnológica relacionada ao conjunto de meios que permitam uma maior eficácia nos esquemas de exploração e produção agropecuária e/ou agroindustrial, comprovadas e adaptadas às possibilidades reais de utilização que das mesmas possam fazer os grupos comunitários;
- c) formação empresarial relacionada a todos os aspectos que se refiram a habilidades e destrezas que grupos e indivíduos devam empregar para o manejo eficiente dos processos de gestão e operação de um projeto produtivo e uma empresa comunitária, relacionadas com técnicas de administração de empresas, planejamento, programação, finanças, contabilidade, comercialização, entre outros;
- d) formação social e cultural relacionadas a todos os aspectos que envolvam a comunidade em seu conjunto e, particularmente, a família rural, e que sejam concernentes às áreas de saúde, higiene, nutrição e educação materno-infantil.

Na medida em que o conjunto dessas atividades constitui parte inte-

gral de processos organizacionais, não serão elas compreendidas como atividades iniciais ou geradoras de projetos de desenvolvimento comunitário, porém como processos decorrentes da organização da comunidade. Esta determinará, através de uma auto-investigação permanente, seus problemas, as formas de organização adequadas para solucioná-los, e o tipo de conhecimentos e capacidades de que necessitam para isso. Em última instância, isso permitirá a localização de carências, a determinação de suas necessidades, e a programação de ações educativas adequadas à prática produtiva e à vida comunitária.

10.2 — Diretrizes metodológicas gerais para a programação de atividades de Educação Não-Formal

Os pontos anteriores constituem as bases para o trabalho com comunidades dentro do SIER. Os critérios de seleção desses grupos e suas características foram resenhados no capítulo que estabelece as funções gerais de cada uma das unidades operativas. Ali se assinalou que os grupos existentes no meio rural raramente têm um caráter instrumental. São grupos naturais, suscetíveis de se transformarem em grupos instrumentais com base na percepção de um problema comum e na necessidade de se agruparem para solucioná-lo, estabelecendo um determinado curso de ação.

Os processos de organização de grupos comunitários são, em si, um processo lento, que se sustenta numa auto-aprendizagem que integra sensibilização, formação e informação, como elementos que asseguram sua permanência e a progressiva afirmação de comportamentos e atitudes para o desenvolvimento de ações cooperativas. Os processos de sensibilização da comunidade e de promoção do trabalho coletivo ocorrem através da ação de um agente externo (técnico, professor, extensionista rural e/ou algum outro profissional envolvido em atividades de desenvolvimento rural), a quem, de conformidade com as ações a serem desenvolvidas pelo SIER com as comunidades rurais, se atribuiu a função de agente educativo. Será esse profissional o encarregado de impulsionar a organização dos grupos, orientar seu trabalho, apoiá-los com os elementos necessários para assegurar o funcionamento eficiente destes, e avaliar, juntamente com eles, os resultados da atuação. O que será realizado por meio do uso de técnicas participativas que deixem em mãos dos grupos a localização e a formulação dos problemas que os afetem, a busca de alternativas de solução, a formulação de objetivos e de tarefas, e a avaliação dos resultados de sua ação.

Este processo de pesquisa e ação comunitária constitui um mecanismo simples de determinação de problemas e busca de soluções baseadas na análise conjunta da realidade sócio-econômica e cultural dos grupos, e na

elaboração de itinerários de ação. A seqüência metodológica compreende um conjunto de passos que se detalhará, a seguir, e que constituem orientações gerais suscetíveis de serem modificadas em função das realidades em que se localizam as diversas unidades operativas do SIER:

a) **Sensibilização Comunitária: a pesquisa participativa com comunidades.**

- O marco referencial do agente educativo.
Como em toda pesquisa, é indispensável um quadro de referência teórico para dar início às atividades com comunidades rurais e grupos comunitários. Isso implica num raciocínio baseado no conhecimento que já se tem da realidade comunitária, reforçado por diagnósticos macrossociais existentes (isto é, diagnóstico de necessidades educativas nas áreas de influência dos CERU) e sustentado sob o fundamento de que educação, escolas e comunidade não são componentes isolados na sociedade, porém constituem uma estrutura interrelacionada com outros fatores sócio-econômicos que devem ser levados em consideração ao analisar os problemas da vida produtiva e comunitária. Assim, juntamente com uma descrição dos problemas do meio (econômicos, sociais, físico-ecológicos e culturais), se faz mister considerar as formas em que se organiza a vida produtiva e comunitária daqueles grupos engajados na produção de bens materiais para a satisfação de necessidades básicas, bem como as relações que se estabelecem entre eles. Os processos de produção econômica são os que condicionam, substancialmente, os comportamentos, valores e percepções de comunidades e grupos comunitários, sendo necessário, portanto, tomá-los como ponto de referência ao se dar início a atuações tendentes a modificar condutas individuais por comportamentos que dêem ênfase ao trabalho coletivo, propiciando novas formas de agir e de pensar nas comunidades rurais, visando a sua organização a fim de atingir um melhoramento geral em seus níveis de vida.
- Pré-diagnóstico comunitário: segunda fase da pesquisa participativa.
A análise global da realidade comunitária, o estabelecimento de objetivos e prioridades permitem iniciar um pré-diagnóstico a nível de comunidades. Para isso, selecionar-se-á uma ou mais comunidades estratégicas, entendendo-se por estas as que, pelo lugar que ocupam nas zonas prioritárias de desenvolvimento (ou seja, áreas de concentração de projetos de desenvolvimento rural integrado), têm maior possibilidade de irradiar sua ação a outras zonas e/ou comunidades

dentro de área de influência. Essa aproximação ou sondagem comunitária deverá ser realizada através de entrevistas com grupos e líderes da comunidade, utilizando instrumentos simples (fichas-roteiro, diários de campo) que permitam registrar o perfil sócio-econômico dos diversos grupos, suas formas de organização, comportamentos e aspirações, visando, juntamente com esse registro preliminar, a interessar os diversos grupos, naturais ou instrumentais, num trabalho de pesquisa e ação educativa para identificar os problemas que os afetam e buscar alternativas de solução. Os antecedentes recolhidos através desse pré-diagnóstico deverão permitir ao agente educativo descobrir:

- os principais problemas enfrentados pela comunidade e pelos grupos comunitários, a fim de obter melhorias em seus níveis de vida;
 - os recursos humanos e materiais existentes na comunidade e formas de utilização dos mesmos, incluindo a força de trabalho dos diversos grupos; e
 - os tipos de organização formal ou não-formal que se criaram na comunidade para a solução de seus problemas. Tais problemas deverão ser hierarquizados para serem discutidos coletivamente, permitindo, através de técnicas que envolvam a todos os agentes (enquete-participativa, dinâmica de grupos, círculos de estudo), pôr em evidência marcos de referência, e confrontar idéias e experiências. Essa análise coletiva constitui a fase de retroalimentação do processo de pesquisa participativa, à qual se fará referência adiante.
- A retroalimentação no processo de pesquisa participativa (feedback) --
- Análise dos dados com participação comunitária.
- À fase de determinação dos problemas percebidos pela comunidade e/ou grupos comunitários, seguir-se-á uma fase de relacionamento entre esses e a conseqüente ampliação dos quadros de referência dos grupos. O instrumento mais utilizado para isso é o denominado círculo de estudos, dinâmica grupal, onde se apresentam os problemas detectados no pré-diagnóstico e outros que, embora não tenham sido incluídos, constituem elementos importantes na mudança comportamental e de atitudes, objetivando uma ampliação de conhecimentos sobre a realidade e obter maiores antecedentes sobre a forma pela qual são visualizados os problemas. Os grupos nesta fase deverão tentar localizar as causas que determinam os problemas e as possibilidades viáveis de solução no marco dos projetos de desenvolvimento existentes e com os recursos disponíveis. O papel do agente educativo não é o de ensinar ao grupo como propor

soluções e/ou tarefas. Deverá aproveitar sistematicamente o que o grupo, ou membros do grupo propõem, para devolvê-lo sob a forma de perguntas, incentivando uma redefinição de problemas em função de fatores causais, utilizando uma estratégia de ação que mantenha o grupo dentro dos limites do possível. A sistematização progressiva das conclusões obtidas no debate e a determinação de novos problemas devem viabilizar a priorização entre os problemas iniciais e os definidos pelos grupos, compatibilizando o desejável e o possível, a fim de determinar uma estratégia de ação e as formas de organização adequadas para a consecução dos objetivos perseguidos.

Os grupos naturais existentes numa comunidade se transformam em grupos instrumentais, uma vez que seja definido um plano de ação comum. A ação é o critério de validade do processo educativo, que se inicia no momento em que se incorpora à comunidade o conhecimento de sua realidade. Como já se indicou acima, os grupos podem se organizar com o propósito de levar a cabo projetos específicos de desenvolvimento comunitário (programas de construção ou de recuperação de escolas, melhoramento das estradas, conservação do programa médio de educação materno-infantil, programas educativos pais-filhos, que revertem em benefício de toda comunidade); ou grupos de caráter específico, com objetivos econômico-sociais precisos (formação de cooperativas ou empresas comunitárias de artesanato, de industrialização de produtos caseiros, centros juvenis, centros de mães para o apoio de tarefas comunitárias, entre outros). Quaisquer que sejam as ações a serem desenvolvidas, a organização de grupos comunitários implica na determinação de objetivos específicos da ação, a seleção de atividades conducentes a tais objetivos e o detalhamento de tarefas que compõem cada uma dessas atividades. A partir delas serão determinadas as funções que cada membro do grupo deverá executar, com base em suas experiências e conhecimentos prévios, identificando-se também os tipos de formação e/ou habilidades e conhecimentos que ele precisa adquirir para levar a bom termo suas tarefas. Essas necessidades educativas definidas em carências reais, tomando por base os conhecimentos que derivam da experiência dos grupos, deverão ser atendidas por organismos competentes, através de programas específicos de formação (formação por objetivos).

Nesta etapa, será função do agente educativo apoiar e orientar a atuação dos grupos em termos de:

- distinguir entre o que constitui um objetivo (tendente a satisfazer uma necessidade) e uma tarefa (conjunto de meios a serem utilizados e ações a serem desenvolvidas para atingir os objetivos propostos);

- precisar os objetivos operacionais a fim de que respondam às necessidades descobertas pelos grupos, distinguindo entre objetivos principais e secundários e precisando, em face de cada tarefa, um ou mais objetivos operacionais a serem atingidos pelo grupo;
- orientar o grupo na definição de funções que deva assumir cada membro, e entregar elementos de esclarecimento a respeito da organização interna do grupo, definição de papéis e conhecimentos e habilidades mais adequadas para o bom desempenho das tarefas e objetivos propostos;
- informar e orientar o grupo a respeito dos recursos disponíveis para atender às necessidades educativas e/ou de assistência técnica, credtícia, e comunitária em geral, visando ao aproveitamento dos recursos que já existam na comunidade e os que poderão apoiar instrumentalmente a ação dos grupos (ou seja, alfabetizadores do MOBREAL, extensionistas da EMATERPE, agentes de saúde da FUS/AM, e outros que operem no raio de ação das comunidades);
- informar e orientar os grupos sobre os métodos e técnicas mais eficazes para apoiar o desenvolvimento de tarefas assumidas coletivamente.

10.3 — Métodos de trabalho do grupo

No que diz respeito ao ponto anterior, mister se faz assinalar que o processo anteriormente descrito se sustenta sobre o trabalho coletivo, incentivando permanentemente a participação dos grupos e/ou comunidades, na identificação e análise dos problemas que os afetam, na proposição de soluções e na determinação de necessidades educativas. Algumas das técnicas de trabalho foram enunciadas em itens anteriores, apontando-se a função do agente educativo na tarefa de estimular a reflexão e apoiar a ação dos grupos, a fim de que estes assumam progressivamente, sob sua responsabilidade, os projetos propostos e sua própria organização. Entre os métodos e técnicas, que poderão ser utilizados para propiciar a organização e formação grupal, indicam-se os seguintes:

- a) círculos de Pesquisa e Estudo, entendidos como grupos amplos de membros de uma comunidade reunidos com o propósito de analisar problemas derivados da vida cotidiana das comunidades, e estimular sua participação com base em dinâmicas grupais;
- b) laboratórios de Organização de Grupos, compreendendo técnicas de trabalho coletivo, visando ao desenvolvimento de capacidades e mudança de atitudes no marco de projetos concretos de organização cooperativa ou formação de empresas comunitárias. Via de regra, tem como

- objetivo conseguir uma aprendizagem coletiva das características e projeções de modelos de trabalho cooperativo e desenvolver uma atitude de adesão ao modelo;
- c) dinâmica de Relações Internas, técnica de trabalho coletivo, visando a uma definição, pelos grupos, de papéis e relações dentro de uma comunidade ou organização comunitária;
 - d) **enquete-participação**, método de pesquisa coletiva da realidade social e econômica de uma comunidade, utilizando instrumentos de fácil manejo, elaborados pelos agentes do processo, visando a um conhecimento objetivo da realidade e a uma programação de ações educativas e/ou de desenvolvimento;
 - e) círculos de cultura, método de pesquisa coletivo, baseado em codificações (gráficos, tabelas, desenhos) que representam situações vivenciais, reais, da comunidade, e que são analisadas (decodificadas) coletivamente, para daí deduzir temas ou conteúdos programáticos de formação básica (alfabetização e pós-alfabetização), técnica e/ou empresarial;
 - f) oficinas de análise organizacional, destinadas a grupos comunitários organizados com finalidades produtivas (cooperativas), onde não existe estruturação prévia de conteúdos. Os grupos trabalham conforme uma pauta, analisando um problema central, buscando antecedentes, criticando sua validade e recorrendo a especialistas para obter informações mais amplas. O trabalho conclui com um informe e com proposições concretas para a ação;
 - g) em todas essas modalidades de trabalho, o agente educativo tão-somente conduz as discussões, e os grupos realizam as atividades de análise e elaboração de projetos. À medida que eles se baseiam num enfoque metodológico participativo, e são parte integral de um processo de ação e formação, modificam o papel de educadores e educandos, transformando-se em métodos efetivos de Educação de Adultos, nos quais grupos comunitários e agentes educativos confrontam, permanentemente, suas marcas de referência.

O objetivo é conseguir uma síntese que se traduza num projeto comum e que envolva, de forma permanente, os grupos comunitários e os agentes educativos.

10.4 — Produção de meios e irradiação

Ao longo do processo narrado de descrever e analisar os problemas que afetam grupos e comunidades, **dever-se-ão** produzir meios pedagógicos que apóiem esse processo de formação-ação, reunindo e classificando, em

ordem lógica, os antecedentes trazidos pela análise da realidade, e produzindo ou adaptando materiais que permitam registrar a informação, apoiar instrumentalmente os grupos, e irradiar os conhecimentos até então adquiridos.

O tipo de material contará com a participação da comunidade em seu conjunto e variará de acordo com o tipo de projetos a que se achem vinculados. A utilização de todos os elementos que possam ser trazidos pela comunidade deverá permitir abrir novas perspectivas na utilização dos recursos existentes.

A tarefa do agente educativo será apoiar os grupos na determinação de conceitos e seu ordenamento numa seqüência lógica. Deverá, ademais, orientá-los na escolha de exemplos simples, emprestados da experiência cotidiana, coletiva ou individualmente, e que reflitam interesse da comunidade em seu conjunto.

O ideal seria que os materiais e meios pedagógicos fossem elaborados a nível de cada grupo ou comunidade. Para atuação do SIER, no entanto, dever-se-á combinar a elaboração de material pelos e para os grupos com os que são utilizados por organismos especializados, particularmente na formação tecnológica e empresarial. Assim como, para a educação formal, se fará a distinção entre materiais complementares, suplementares e básicos. Distinguir-se-ão, igualmente, materiais diversos, segundo tipos de projeto e/ou organização comunitária. Tanto os materiais complementares como os suplementares constituem mecanismos de apoio a projetos específicos de desenvolvimento comunitário:

- a) O material complementar será elaborado pelos grupos e agentes educativos, e constituir-se-á de guias ou módulos para o apoio a projetos educativos e/ou produtivos. Ente eles cabe assinalar:
- guias metodológicos de experiências para sua irradiação posterior, que permitam registrar ações desenvolvidas por agentes educativos e grupos comunitários;
 - guias de apoio aos processos de alfabetização distribuídos pelo MOBREAL, elaborados com a finalidade de reforçar os aspectos relacionados com a produção e formação técnica;
 - guias de apoio para introduzir os grupos a formas diversas de produção e uso de tecnologias simples e adequadas ao meio e aos recursos existentes;
 - guias técnicos para apoiar o trabalho de cooperativas e empresas comunitárias nos seguintes aspectos:
 - elaboração de um projeto produtivo rentável, utilizando recursos humanos e materiais existentes na comunidade;

- registro de detalhes técnicos para planejar, executar e avaliar um projeto, retroalimentando cada uma de suas etapas.
- b) O material suplementar, para ser utilizado no trabalho comunitário, será elaborado no laboratório de materiais do CERU, subsidiados pelas necessidades de grupos e agentes educativos:
- guias metodológicos para o trabalho em grupos, indicando, de maneira simples, os diversos métodos e técnicas de trabalho com grupos, formas de organização existentes, normas e legislação, e organismos de apoio externo;
 - manuais ou guias técnicos para o apoio a projetos produtivos, contendo elementos simples de contabilidade em empresas comunitárias; instrumentos simples de planificação e programação; e elementos relacionados com as vantagens comparativas do trabalho cooperativo;
 - manuais de organização e administração de empresas para serem utilizados pelos agentes educativos;
 - folhetos de divulgação técnica e cooperativa.
- c) Os materiais básicos constituem o material que é trazido por outros organismos que atuarão de forma integrada no SIER. São os materiais do MOBREAL, os utilizados pelo SENAC, SENAI, EMATERPE, FUSAM e outros. Devem ser utilizados em função dos níveis educativos dos grupos, subsidiando os agentes educativos aos organismos especializados sobre as características, necessidades e interesses dos grupos com os quais trabalham.

10.5 – Processo de avaliação

Enquanto os programas de educação não-formal serão produtos da ação coletiva de grupos comunitários, a avaliação do processo corresponderá também aos mesmos e forma parte do processo de formação-ação.

Para isso, os grupos, apoiados pelo agente educativo, deverão elaborar indicadores que permitam verificar o grau no qual se atingirão os objetivos iniciais. Referir-se-ão ao número de reuniões realizadas para:

- descrever e analisar problemas comunitários;
- decidir sobre as formas de organização adequadas à consecução dos objetivos postulados;

- organização proposta e formas de organização interna (distribuição de funções e tarefas, planificação de atividades, determinação de necessidades);
- tipos de formação exigidos e grau em que se desenvolverão os programas educativos (alfabetização, formação técnica, formação empresarial);
- eficiência e eficácia no funcionamento das associações de base constituídas.

A combinação desses elementos permitirá comparar a situação inicial e verificar os progressos dos grupos. Permitirá, igualmente, precisar novas necessidades, fixar novos objetivos e priorizar novos cursos de ação, visando a alcançar maiores níveis de organização. A avaliação concebida como uma atividade permanente deve se sustentar no registro periódico que grupos e agentes educativos façam sobre suas atividades.

10.6 – Níveis de formação, programas educativos e itinerários

Nos pontos anteriores, indicaram-se as diretrizes gerais que deverão ser levadas em conta para a organização de grupos comunitários e a determinação das necessidades básicas que precisam ser satisfeitas através de programas educativos. Esses programas deverão ter objetivos pedagógicos precisos, relacionados ao tipo de habilidades e conhecimentos que os membros de um grupo precisam dominar, seja para desempenharem-se de forma eficiente em algum cargo ou ocupação e/ou participarem da elaboração de um projeto comunitário, compatibilizando seus objetivos com as limitações de recursos disponíveis, e estabelecendo os mecanismos de administração e controle que permitam a evolução interna e terminal do projeto.

O processo de auto-investigação da realidade, a determinação de cursos de ação e necessidades de formação constituem um trabalho a ser desenvolvido permanentemente com os grupos, a fim de propiciar-lhes a participação na solução dos problemas que os afetam. É, em si, um processo de formação permanente para assumir tarefas em forma coletiva, porém não constitui um mecanismo de capacitação. Isto é, não habilita os indivíduos ao desempenho de uma ocupação (ou seja, manejar conhecimentos básicos de administração, contabilidade e/ou conhecimentos técnicos relacionados com a produção: epidemias, vacinação, técnicas de rega, fertilizantes, etc.).

Portanto, é evidente que, para atingir um determinado nível ou tipo de conhecimentos, indivíduos e grupos necessitarão aprofundar determinados aspectos, adquirindo conhecimentos que se relacionem a seu trabalho e interesses. Devido a este último fator, esses processos de aprendizagem não se realizam antes de terem início as etapas de autoformação e aná-

lise da realidade descritas nos itens anteriores, entendendo-se, ao invés, como parte integral de tais processos.

Uma vez iniciados os processos de autoformação, o SIER deverá considerar, em sua programação, os seguintes tipos de formação para atender às necessidades educativas de grupos e indivíduos:

- a) Formação básica relacionada com a aprendizagem da leitura, escrita e noções matemáticas (alfabetização e educação integrada), que deverão ser organizadas com base nas temáticas reveladas ao longo do processo de auto-investigação da realidade. As palavras-chave para a alfabetização deverão ter relação com o mundo real do educando, aprofundando a análise dos aspectos já descobertos no processo de pesquisa participativa. Do mesmo modo, as noções de aritmética deverão ser funcionais à realidade e à atividade produtiva do educando. Essas ações deverão ser realizadas em coordenação com o MOBREAL, subsidiando os alfabetizadores desse organismo com os antecedentes necessários para adequar seus programas à realidade detectada conjuntamente com os grupos;
- b) formação especializada, isto é, os programas ou cursos relacionados com a capacidade técnica e empresarial tendentes a especializar indivíduos ou grupos numa área de trabalho particular ou em aspectos gerais sobre a organização cooperativa. Tais cursos serão distribuídos por organismos especializados como EMATERPE, SENAC, INCRA, SENAI, SENAR, ou outros, de conformidade com as necessidades. Embora a programação, particularmente nos aspectos tecnológicos, deverá responder às necessidades dos grupos e os esquemas de exploração inexistentes nas diversas comunidades que integram uma área de influência, cabe assinalar que:
 - a capacitação técnica deverá, nas áreas de concentração de projetos de desenvolvimento rural integrado, centralizar-se de preferência nas técnicas e meios de produção necessários para os tipos de cultivo priorizados para os mesmos (isto é, no caso de Agreste Setentrional: cultivos de mandioca, feijão, milho, tomate, pepino, chuchu e pasta-gem);
 - em áreas onde não existam projetos de desenvolvimento rural integrados, os programas de formação tecnológica se adequarão aos esquemas de produção existentes em cada área de influência, combinando tecnologias simples relacionadas com cultivos consorciados, atendendo às necessidades da policultura e da multiatividade da força de trabalho;
 - em ambos os casos, a capacitação de produtores deverá ser com base

nas tecnologias provadas e adaptadas ao meio, visando a responder à capacidade real de utilização que têm os grupos comunitários a uma formação que os planos de desenvolvimento ponham a seu alcance;

- a respeito desse ponto, a programação do emprego de tecnologia deverá atender às necessidades e à realidade dos grupos de produtos, na determinação de tecnologias adequadas para cada caso, levando em conta as tecnologias já existentes que possam ser usadas em educação;

- c) formação empresarial, fazendo-se necessário distinguir dois níveis de formação: cursos para dirigentes e cursos para administradores (gerentes) de cooperativas. A formação ou capacitação cooperativa para produtores será parte constitutiva dos processos organizacionais descritos nas diretrizes metodológicas para a programação de ações de educação não-formal, enfatizando a formação na ação centralizada na compreensão e análise de um modelo de trabalho cooperativo, suas vantagens no aproveitamento de recursos tecnológicos, a compreensão de papéis e mecanismos de relação interna, distribuição de poder e mecanismos de participação. Competirá a organismos setoriais (SENAC, INCRA) a formação especializada, através de cursos ou programas, a formação de comandos de nível médio e dirigentes em técnicas de administração, planejamento, contabilidade, programação e controle de produção e comercialização de produtos. Como parte integral dessas linhas de capacitação, contemplar-se-á uma linha de formação básica para reforçar os hábitos de leitura e escrita, e exercitar os beneficiários em operações matemáticas. Esta deverá integrar-se aos processos organizacionais da população adulta;
- d) formação profissional através de cursos de ensino supletivo, preparados em função das necessidades dos grupos, e enfatizando a linha de formação tecnológica através de cursos de qualificação (qualificação de mão-de-obra a nível de 1º e 2º graus, sem preocupações de estudos de cultura geral) e aprendizagem (formação para o trabalho, visando à profissionalização, sem preocupações de educação geral). Na medida em que os cursos especializados visam a atender aos grupos comunitários que se organizam para desenvolver formas cooperativas de produção, estes atenderão a grupos comunitários de jovens e adultos que não tenham seguido ou concluído a escolarização regular, proporcionando ensino de 1º e 2º graus, ênfase especial na formação para o trabalho produtivo no setor primário e secundário. Será dada atenção prioritária de atendimento aos grupos que se situam na faixa etária de 15 a 29 anos, habilitando-os para um desempenho mais eficiente nos postos

que ocupam e/ou aproveitamento da criação de novos postos de trabalho.

A respeito da realização de cursos, necessário se faz assinalar que, na medida em que eles são resultantes de um processo de auto-investigação que incide na modificação de percepções e comportamentos face ao trabalho coletivo, os programas de educação por objetivo deverão combinar, em seu desenvolvimento, os seguintes critérios:

- a) Aprendizagem no trabalho e pelo trabalho, e assistência técnica integrada aos projetos comunitários e/ou produtivos, adaptando permanentemente os conteúdos à realidade vivida pelos beneficiários;
- b) tecnologias que impliquem num trabalho de aula deverão priorizar o trabalho de laboratório, favorecendo a utilização de métodos de demonstração e sistematização de conhecimentos;
- c) cursos especializados de curta duração, seja na área tecnológica ou empresarial, dar-se-á prioridade ao trabalho de aula não estruturado ou semi-estruturado, isto é, cursos organizados em função de problemas vividos pelos grupos e definidos por eles.

Dessa forma, os cursos deverão ser iniciados com um diagnóstico prévio das necessidades, interesses e características do grupo, realizado conjuntamente pelo professor e os participantes. A tarefa do técnico, extensionista ou professor do organismo que ministra o curso é dimensionar os problemas apresentados e integrá-los em um ou mais núcleos temáticos.

Na medida em que os cursos são realizados a partir de um problema concreto do grupo, o tratamento dos conteúdos não se adaptará necessariamente ao esquema lógico ideal, porém será entregue conforme a ordem que se depreenda dos interesses e motivações do grupo. Isto, evidentemente, é válido para todos os casos em que não exista absoluta necessidade de precedência entre um conteúdo e outro.

10.7 – Campanhas e jornadas

Os baixos níveis sócio-econômicos e culturais, evidenciados pelo analfabetismo e precárias condições de saúde, higiene e alimentação, além dos baixos níveis tecnológicos da população rural, levam a propor ações coletivas de reforço que atendam ao conjunto da população (crianças, jovens e adultos), difundindo conhecimentos gerais sobre os aspectos acima referidos.

Os programas de saúde e saneamento, higiene e puericultura, nu-

trição e educação materno-infantil, assim como a difusão de técnicas simples de produção agrícola, serão prioritários. A elas se agregarão demonstrações práticas de técnicas de ensino-aprendizagem para professores e alunos. Essas atividades servirão como motivação ou sensibilização dos grupos para formar grupos comunitários e aproveitar coletivamente os projetos existentes e os recursos disponíveis.

Neste particular, as unidades móveis do SIER constituem um elemento básico na tarefa de difundir esses conhecimentos gerais, recorrendo ao apoio de médicos, assistentes sociais, odontólogos e outros profissionais, segundo as necessidades. A difusão de técnicas educativas estará a cargo dos professores de cada laboratório dos CERU.

A difusão agropecuária tem importância especial que se enfatizará na divulgação de conhecimentos para um melhor aproveitamento de culturas e criações. Nesse sentido, vale salientar que, no que se refere a demonstrações, estas deverão adaptar-se à realidade das diversas comunidades, enfatizando mais na possibilidade de fabricação artesanal de implementos agrícolas e/ou uso de ferramentas de baixo custo, ou o melhoramento de cultivos com os recursos existentes. Na área da difusão tecnológica, as unidades móveis deverão, através da ação de um agente educativo, desenvolver modalidades de rodízio que assegurem um funcionamento regular das tecnologias adaptadas a cultivos mono ou polivalente que existam nas áreas de operação.

10.8 – Perfil do agente educativo e diretrizes para sua formação

Tal como no caso do professor rural, o agente educativo é, acima de tudo, um agente de mudanças de comportamento e conduta nos grupos comunitários, visando a incentivar sua participação em processos de desenvolvimento rural.

Como tal, devem eles ter determinadas características pessoais, profissionais e sociais que lhes permitam o desempenho de suas funções. A formação deste pessoal deverá dar ênfase ao desenvolvimento das seguintes habilidades e conhecimentos:

A respeito de sua personalidade, o treinamento desenvolverá sua capacidade de:

- manejar com objetividade e efetividade os problemas e situações que decorram da participação de grupos comunitários na gestão e desenvolvimento de processos educativos;
- aplicar técnicas operativas de trabalho, aceitar valores, crenças e motivações dos diversos grupos, confrontando, permanentemente, seu marco de referência com aquele dos grupos, a fim de chegar a uma síntese teórico-prática;

- comunicar e apresentar problemas, a fim de derivar dos grupos tarefas a serem desenvolvidas colaborativamente, buscando alternativas de solução.

A respeito de sua habilitação profissional, o treinamento desenvolverá sua capacidade de:

- inventariar os recursos da comunidade, a fim de propiciar uma utilização racional desses recursos, por parte dos grupos, adaptando conteúdos, atividades e métodos à realidade e necessidades dos grupos;
- propiciar a participação e capacidade decisiva dos grupos com que trabalha;
- manejar técnicas de trabalho com grupos, instrumentos básicos de investigação social e dominar algumas tecnologias a fim de apoiar o trabalho produtivo dos grupos;
- conhecer as normas e regulamentos vigentes para a organização de associações de base, a fim de orientar os grupos a respeito de papéis e relações dentro de uma organização comunitária;
- determinar perfis de conduta com referência aos diferentes hábitos da vida produtiva;
- compreender o sentido das formas cooperativas de organização e conhecer suas projeções para o desenvolvimento rural;
- colher informações e utilizá-las para uma melhor instrução dos grupos com os quais trabalha;
- selecionar os instrumentos mais adequados para o exercício de habilidades básicas (leitura, escrita, matemática), e produzir materiais de apoio para o exercício dessas habilidades;
- avaliar a eficiência do processo educativo e a eficácia econômica de projetos produtivos, verificando seu estado de avanço em função dos objetivos gerais e específicos;
- descobrir com os grupos os tipos de habilitações e necessidades educativas, e orientar as agências especializadas sobre o tipo de conhecimento e habilidades que indivíduos ou grupos precisam desenvolver.

Com relação a comportamentos e atitudes técnico-administrativas, o treinamento deverá prover:

- informação acabada sobre o SIER e as características e funções de cada uma das unidades operativas;
- identificar e conhecer o tipo de ações desenvolvidas pelos organismos que operam em seu raio de ação, a fim de integrar em uma linha comum os esforços de diferentes agências que desenvolvam atividades de educa-

ção não-formal e evolução comunitária (MOBRAL, EMATERPE, INCRA, FUSAM);

- vincular-se permanentemente à atividade da escola e confrontar sua experiência com os professores, a fim de intercambiar técnicas e métodos de trabalho numa tentativa de ligar a educação formal e a não-formal numa mesma linha de objetivos.

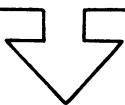
De acordo com tais características básicas, a formação de agentes educativos deverá orientar-se para as seguintes diretrizes:

- Propiciar uma formação em serviços, combinando-a com estágios para reforçar os aspectos técnicos que exijam especialização;
- centralizar a formação em aspectos relacionados com a elaboração, execução e avaliação de projetos de produção rentáveis para os grupos com que trabalha;
- considerar os problemas que derivam de sua prática com grupos comunitários, organizando os conteúdos programáticos com base nos mesmos;
- habilitar os agentes educativos para a produção de materiais que apoiem o desenvolvimento de seu trabalho com grupos.

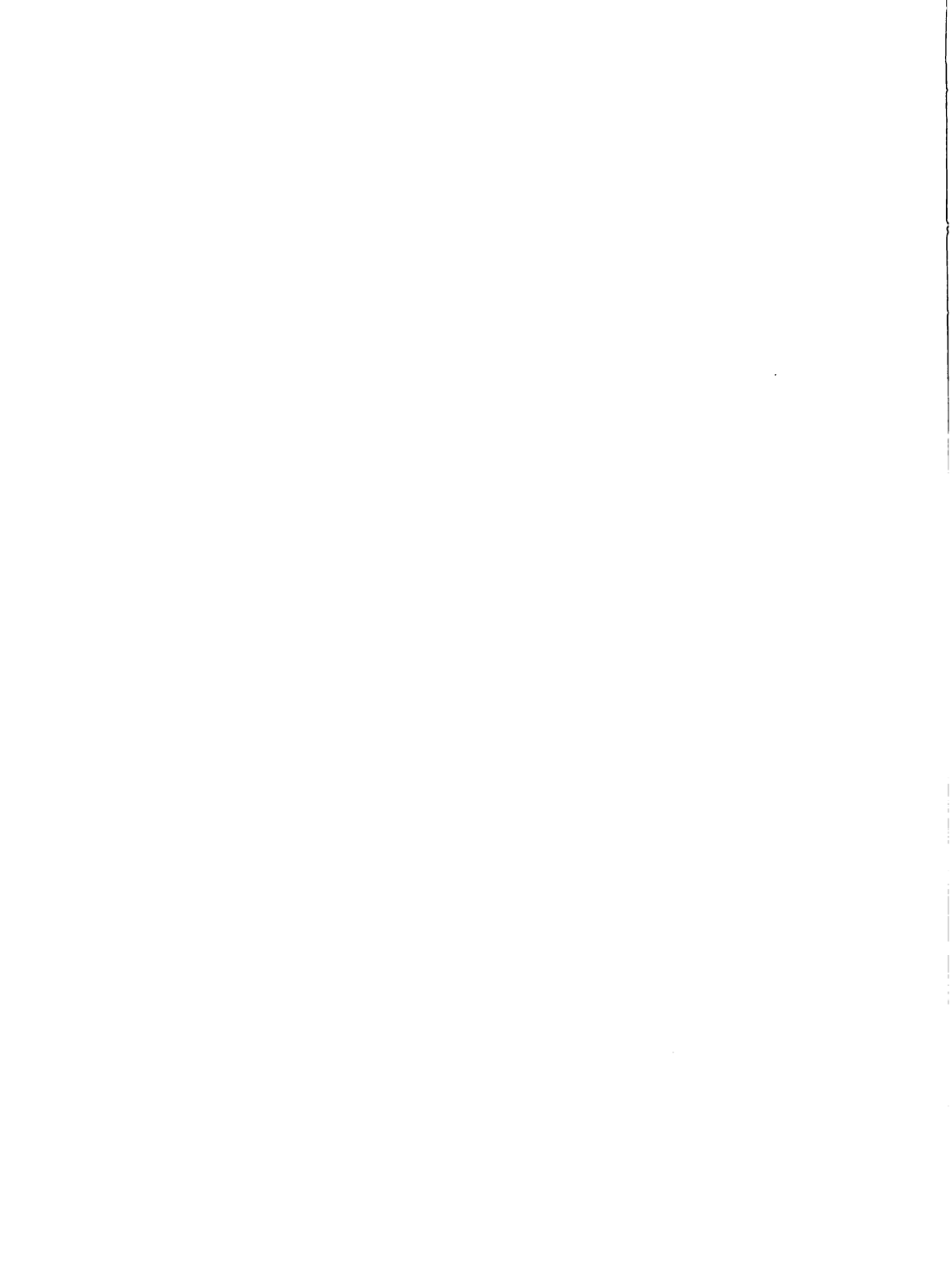
As linhas de conteúdo para a formação de agentes educativos compreenderão os aspectos considerados em geral para a formação do professor rural, acrescentados de:

- temáticas relacionadas às características psicossociais dos grupos que compõem as comunidades rurais;
- temáticas relacionadas ao desenvolvimento econômico-social das áreas onde opera, características e implicações dos projetos de desenvolvimento existentes na região;
- técnicas de produção agrícola e noções gerais sobre aspectos relacionados com saúde, nutrição, higiene ambiental e prevenção contra enfermidades;
- conhecimentos sobre tipos de organização comunitária, organização interna, legislação vigente, políticas de apoio externo, e agências especializadas de apoio instrumental.

CAPÍTULO V



DIRETRIZES CURRICULARES



1 – CURRÍCULO

1.1 – Conceito

A abordagem mais ampla seria encarar Currículo do meio Rural como instrumento funcional, através do qual a ação educativa se realiza de maneira formal, não-formal ou informal.

Nesse caso, o Currículo seria a série de experiências vivenciadas pelo indivíduo dentro e/ou fora da escola, cujos objetivos estariam intimamente vinculados às suas aspirações e interesses e às necessidades da sociedade em determinado momento histórico. Neste caso, Currículo poderá ser considerado:

- o ambiente em ação no qual está inserido o indivíduo, para a sistematização do processo educativo;
- o instrumento através do qual o homem se habilita a realizar-se como pessoa e atuar conscientemente no contexto de sua realidade;
- conjunto de experiências através das quais o indivíduo busca satisfazer seus interesses, resolvendo situações novas de vida e atuando como agente de mudança de sua comunidade.

Nos casos acima mencionados, constatamos:

- que, na construção do Currículo, quatro elementos são fundamentais:
 - os objetivos que se pretende alcançar;
 - as experiências que poderão ser proporcionadas a fim de que tais objetivos sejam atingidos;
 - como essas experiências deverão ser efetivamente organizadas;
 - como determinar a concretização dos objetivos.

1.2 – Princípios

a) Adequação à realidade

Neste caso, supõe-se que a elaboração do Currículo não será mera adequação dos conteúdos do meio urbano ao meio rural, mas deve estar

intimamente vinculada à realidade do campo, seus problemas, necessidades e interesses, suas aspirações e expectativas.

Adequação à realidade significa que o Currículo deve:

- estar ligado às variáveis que interferem no meio, considerando as diferenças locais e regionais;
- ser uma resposta aos problemas e necessidades das comunidades rurais em determinado momento histórico (padrão sanitário, formas de organização comunitária, saneamento básico, habitação, etc.);
- desenvolver experiências educacionais inovadoras que permitam uma constante atualização e atendam aos diferentes estágios de desenvolvimento comunitário rural;
- integrar-se à dinâmica cultural, sendo instrumento de preservação e revitalização dos valores da cultura regional;
- promover a conscientização para a necessidade de preservação dos recursos naturais, tendo em vista o equilíbrio ecológico e aproveitamento racional desses recursos, bem como a preservação e revitalização dos valores da cultura regional.

b) integração

O princípio da integração curricular considera que a vida é interdependência e que as experiências não ocorrem isoladamente, mas resultam de múltiplas interações. Os seguintes aspectos devem ser considerados:

- A análise integrada dos fatores intervenientes da realidade, e a sua repercussão na vida da população, é ponto de partida para a elaboração dos objetivos;
- a articulação interna deve-se processar em sentido vertical e horizontal;
- a integração vertical deve garantir continuidade, seqüência e gradação das experiências, assegurando a organização longitudinal do currículo;
- a integração horizontal possibilita a unidade curricular nos diferentes momentos de aprendizagem e deve ser assim especificada:
 - por um conjunto de situações de aprendizagem relacionadas com um foco integrador (problemas, interesses e necessidades);
 - pela compatibilização dos esforços para desenvolvimento integrado das áreas rurais, articuladas com os demais setores da atividade econômica e social, principalmente saúde, agricultura e extensão rural, considerando que a ação educativa somente terá sentido se atingir os conjuntos mais amplos da população.

c) Continuidade e terminalidade

Os Currículos deverão proporcionar condições para:

- oportunizar e favorecer a continuidade ao processo educacional, se o aluno assim desejar;
- oferecer condições de terminalidade educacional para que, no momento em que contingências sociais forcem o aluno do meio rural a abandonar a escola, ele possa ingressar na força do trabalho do meio rural, o que ocorre muito cedo;
- permitir a conciliação das atividades produtivas do aluno com o horário de suas atividades escolares;
- promover meios que possibilitem escolaridade para todos, através da alternância de períodos de atividades escolares com período de atividades produtivas, sobretudo na época de plantio e colheita.

d) Flexibilidade

Pelo princípio de flexibilidade, sugere-se:

- que se dê a liberdade de realizar modificações a partir da identificação de necessidades, interesses e problemas do aluno e da comunidade;
- que a flexibilidade não tenha caráter de excepcionalidade, limitando o homem nos limites do contexto rural, se não for essa sua opção.

e) Exeqüibilidade

Não importa um currículo bem elaborado, se não pode ser aplicado a uma realidade.

Neste caso, o currículo tem sentido, se:

- considerar prioritariamente os recursos materiais e humanos disponíveis;
- for acessível à compreensão e interpretação dos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades.

1.3 – Sistemática para elaboração de currículo

Currículo, como processo de participação e integração, resulta das várias ações de elementos direta e indiretamente envolvidos no processo educativo. Implica não somente numa articulação interna do sistema nos

vários níveis de decisão, como também numa articulação externa, sobretudo dos programas de desenvolvimento econômico e social.

Relacionado à sistemática para elaboração do currículo do meio rural, importante é ressaltar a necessidade de coerência interna das ações a serem desenvolvidas através do encadeamento das decisões que se realizam em diferentes níveis, tornando-se imprescindível, para sua efetivação, conhecimento dos níveis de desempenho dos vários órgãos envolvidos e o comprometimento de toda a comunidade local nas decisões. Isso contribuirá certamente para a realização de um currículo dinâmico, flexível e adequado à realidade.

PROCESSO CURRICULAR E MEIOS DE DECISÃO

Níveis de Decisão	Responsabilidade	Atribuições
Nacional	MEC - - - - -	<p data-bbox="687 786 958 871">Análise da realidade e diagnóstico das necessidades;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="687 897 958 951">— formulação dos objetivos nacionais; <li data-bbox="687 977 958 1062">— estabelecimento de referências para elaboração das alternativas; <li data-bbox="687 1088 958 1198">— articulação do processo curricular aos programas de desenvolvimento; <li data-bbox="687 1224 958 1365">— orientação dos órgãos regionais p/ execução das linhas de ação, definindo objetivos e funções educativos;

Continua

Níveis de Decisão	Responsabilidade	Continuação Atribuições
Nacional	MEC -----	fornecimento das diretrizes gerais das ações a serem realizadas.
Estadual	SE/PE -----	Assessoramento às Equipes do DERE e dos CERU na obtenção de informações que subsidiem a construção do currículo; <ul style="list-style-type: none"> — análise de sugestões; — estabelecimento de diretrizes para execução do currículo; — elaboração da proposta curricular.
Departamento Regional e Órgão Municipal de Educação	Supervisão Regional Municipal -----	Participação nas especificações e estabelecimento das prioridades; <ul style="list-style-type: none"> — supervisão e avaliação das ações desenvolvidas; — garantia para a continuidade dos trabalhos.
Centro de Educação Rural	Grupos de Estudos dos CERU -----	Coleta de subsídios para elaboração do plano curricular; <ul style="list-style-type: none"> — participação nas decisões a nível local; — coordenação técnico-pedagógica de atividades dos CERU/EI/EB, articulando-se com as equipes locais; — assessoramento às EI e EB; — apresentação de sugestões para o Currículo; — acompanhamento e

Continua

Níveis de Decisão	Responsabilidade	Atribuições
Comunidade Escolar	Alunos, professores, famílias e grupos comunitários	<p>desenvolvimento das atividades.</p> <p>Fornecimento de informações;</p> <ul style="list-style-type: none"> – emissão de opiniões; – integração no processo do planejamento do currículo; – participação da elaboração dos objetivos; – sugestões de experiências de aprendizagem; – participação no processo de avaliação.

Etapas

Considerando o currículo como instrumento funcional, através do qual o processo educativo se realiza, deverá certamente estar relacionado com o meio no qual será aplicado e desenvolvido, exigindo uma seqüência de atividades, adiante explicitadas.

Etapas

- . Pesquisa
- . Desenvolvimento
 - Inovações
 - Esboço ou esquema
 - Avaliação
- . Divulgação
 - Disseminação
 - Demonstração
- . Adoção
 - Execução e julgamento
 - Concordância de adoção
 - Instalação
 - Institucionalização

Pesquisa

- Estudo da realidade e identificação das necessidades:
 - . análise das informações do diagnóstico sócio-econômico;
 - . caracterização da comunidade escolar e local;
 - . consulta à comunidade escolar e local, sobretudo integrantes de órgãos de desenvolvimento social e econômico.
- Estudo do nível de capacitação de pessoal.
- Exame dos dados, dos materiais e das dificuldades na área de currículo.
- Estudo das determinações legais para selecionar os materiais convenientes.

Desenvolvimento

- Estabelecimento dos objetivos, metodologia, conteúdos programáticos que melhor atendam às necessidades e imperativos legais definidos.
- Congregação de elementos indispensáveis à execução das inovações.
- Experimentação da inovação sob condições apropriadas.

Divulgação

- Execução de um programa de informações capaz de gerar no pessoal: consciência de inovação/objetivos, operações.
- Oferecimento de oportunidade para exame e avaliação da inovação.

Adoção

- Execução do novo currículo.
- Adaptação do novo currículo.
- Colocação do material necessário à disposição do professor.
- Assistência permanente ao professor a fim de garantir a operacionalização das inovações.
- Institucionalização do currículo como parte integrante do sistema de ensino.

Avaliação

- Avaliação diagnóstica.
- Avaliação formativa.
- Avaliação somativa.

2 – DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE 1º GRAU**2.1 – Justificativa**

As informações levantadas para subsidiar a elaboração de novas diretrizes curriculares para as escolas rurais dos municípios de Bezerras, Limoeiro, Gravatá e São Caetano, evidenciam que:

- a) a área de influência do SIER é caracterizada pelo complexo latifundiário – minifúndio, pelo êxodo rural, pelo difícil acesso à terra, pela mão-de-obra não qualificada, pela desnutrição, pelo alto índice de mortalidade infantil, pela falta de assistência médico-hospitalar, pela falta de educação alimentar, pela precariedade de habitação, pela carência de meios de transporte e comunicação, pela precariedade de condições sanitárias, pela escassez de recursos financeiros e materiais para trabalhar a terra, pela ausência de assistência técnica aos pequenos agricultores, pelo analfabetismo, pelo número insuficiente de escolas, pelo alto índice de repetência e evasão, pelos currículos inadequados;
- b) as escolas não dispõem de espaços adequados, de área externa, de saneamento básico;
- c) os recursos humanos são insuficientes: o pessoal não tem a qualificação desejada, é mal remunerado e não dispõe, no ambiente de trabalho, de condições para realizar suas tarefas;
- d) a clientela já trabalha no campo e é muitas vezes obrigada a abandonar a escola na época da colheita, não conseguindo, desta forma, acompanhar o exigido na programação escolar;
- e) as famílias desejam e esperam que seus filhos, além de aprender a ler, escrever e contar, sejam treinados numa atividade produtiva para, no futuro, ter uma vida melhor.

Os dados levantados estão a indicar que dificilmente se pode-

rá melhorar os padrões de vida da população rural, se aquelas condições não forem modificadas. A ampliação do nível de escolaridade, o treinamento de professores, a modificação de planos curriculares e a construção e ampliação de novos prédios não irão modificar ou solucionar a problemática rural. Uma mudança em currículo irá apenas exigir outras mudanças, o que poderá dar origem a uma melhoria no serviço de EDUCAÇÃO.

O estabelecimento de diretrizes e recomendações, quanto ao currículo para uma realidade social, requer uma reflexão sobre as dimensões que o conceito de currículo envolve: OBJETIVOS, CONTEÚDOS e INSTRUÇÃO.

Quaisquer que sejam os objetivos a serem alcançados, deve-se levar em conta o indivíduo, a sociedade e o papel que a agência educacional desempenha na cultura e na sociedade.

Os objetivos devem ser concebidos com relação às circunstâncias sociais; devem centrar-se nas necessidades humanas básicas; não devem ser contraditórios em seu interrelacionamento e devem ser conscientes com os valores e ideais da sociedade.

Ao se considerar a segunda dimensão do currículo – conteúdos – é necessário que sejam indicados os referenciais básicos para a tomada de decisões com relação a esta dimensão: Interesses e necessidades individuais, sociedade (valores e instituições) e organização do conhecimento (matérias).

2.2 – Objetivos do currículo de 1º grau

- a) Compreender e encontrar alternativas para solucionar os problemas sociais, econômicos e políticos de sua comunidade;
- b) integrar-se em seu ambiente físico e cultural;
- c) liderar, e participar de movimentos de reestruturação do meio rural;
- d) contribuir para o aumento da produção e da produtividade da comunidade;
- e) promover a participação e o cooperativismo na comunidade;
- f) integrar-se em outras realidades;
- g) participar de ações que promovam equilíbrio ecológico e preservem os valores culturais.

2.3 – Estrutura curricular – Ensino de 1º grau

O Ensino de 1º grau para a zona rural dos municípios de Bezerros, Limoeiro, Gravatá e São Caetano poderá ser operacionalizado através do ENSINO REGULAR e do ENSINO NÃO-FORMAL.

A estrutura curricular proposta para os dois tipos de ensino com porta estágios e níveis, que serão a seguir indicados e caracterizados:

ENSINO REGULAR

ESTÁGIOS	NÍVEIS
II	INTERMEDIÁRIO
I	BÁSICO II
	BÁSICO I

ENSINO NÃO-FORMAL

ESTÁGIOS	NÍVEIS
II	SUPLETIVO (EXAMES OU CURSOS)
I	MODULAR II
	MODULAR I

2.3.1 – Organização curricular do 1º grau – Ensino Regular

ESTÁGIOS	NÍVEIS	CARACTERIZAÇÃO	REQUISITOS
I	BÁSICO I	<ul style="list-style-type: none"> – duração de 2 anos – desenvolvido na ESCOLA BASE – ênfase em ALFABETIZAÇÃO – aprendizagem por ATIVIDADES que desenvolvam capacidade de percepção do meio. 	Idade – 7 a 10 anos
	BÁSICO II	<ul style="list-style-type: none"> – duração de 2 anos – desenvolvido na ESCOLA BASE – trabalho desenvolvido por ATIVIDADES e por ÁREAS DE ESTUDOS AFINS que integrem o indivíduo a seu meio, e que forneçam instrumentos para uma opção profissional. 	Conclusão do Básico I
II	INTERMEDIÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> – duração de 4 anos – desenvolvido atualmente nos CERU e futuramente nas ESCOLAS INTERMEDIÁRIAS – trabalho desenvolvido por ÁREAS DE ESTUDO e por DISCIPLINA que forneçam instrumentos para o ingresso na força de trabalho da comunidade local. 	Conclusão do Básico II

2.3.2 – Currículo do 1º grau – Ensino Regular

2.3.2.1 – Estágio I – Nível Básico I

a) Considerações Gerais

O Currículo proposto para este nível dá ênfase à **ALFABETIZAÇÃO** e objetiva o desenvolvimento da **COMUNICAÇÃO, EXPRESSÃO e INTEGRAÇÃO** do indivíduo à realidade que o cerca.

A **ESCOLA BASE** e a **COMUNIDADE** integram o ambiente físico onde este nível do currículo será desenvolvido.

O currículo é de **ATIVIDADES** centradas na **EDUCAÇÃO GERAL** que devem possibilitar a continuidade dos estudos e a integração do meio social e cultural.

b) Objetivos Gerais

- . Usar várias linguagens como meio de expressão criadora, de desenvolvimento pessoal e integração social.
- . Evidenciar desenvolvimento das habilidades de análise/síntese que integram os processos de leitura e escrita.
- . Ler e escrever palavras, frases e pequenos textos que relatem sua vivência ou situações relacionadas com a vida rural.
- . Integrar-se ao grupo e ao meio em que vive.
- . Aplicar conhecimentos adquiridos na conservação da saúde e dos recursos naturais.
- . Compreender conceitos e estruturas básicas da Matemática.
- . Usar convenientemente as horas de lazer.

c) Objetivos Específicos

– ALFABETIZAÇÃO

- . Usar a comunicação oral, elaborando e transmitindo mensagens simples, de forma clara, com correção e em seqüência lógica.
- . Ler silenciosa e oralmente, com compreensão, palavras, orações e pequenas histórias e textos.

- Interessar-se pela leitura, utilizando-a como fonte de recreação e informação.
- Escrever corretamente palavras do vocabulário básico.
- Registrar, através da escrita, mensagens simples, de forma clara, com correção e em seqüência lógica.
- Comunicar-se usando as linguagens visual, verbal, sonora e corporal.

– MATEMÁTICA

- Identificar, formar, comparar e completar conjuntos de vários tipos.
- Compreender o uso social dos sistemas de numeração decimal e monetário.
- Compreender e aplicar convenientemente os princípios relacionados ao sistema de numeração decimal.
- Realizar operações fundamentais de soma, subtração, multiplicação e divisão com números inteiros (fator fundamental).
- Ler e escrever corretamente numerais que apresentam quantidades e quantias.
- Usar medidas de comprimento, capacidade, massa e tempo.
- Representar figuras geométricas simples.
- Aplicar os conhecimentos adquiridos na solução de problemas.

– SAÚDE, LAZER E INTEGRAÇÃO SOCIAL

- Evidenciar hábitos de higiene pessoal.
- Identificar condições adequadas ao saneamento básico.
- Identificar seres vivos que ajudam ou que prejudicam a saúde do homem.
- Combater os seres vivos que causam doenças e cultivar e criar vegetais e animais que facilitam e colaboram com a vida do homem.
- Participar espontaneamente de atividades recreativas, sociais e cívicas na escola e na comunidade.

Sugestões Complementares

– ALFABETIZAÇÃO

- Desenho, pintura, modelagem, recorte, construção.
- Exercícios de discriminação visual, auditiva e motora.
- Audição de estórias e poesias, seguida de comentários e análise das situações apresentadas.
- Conversas, em grupos, sobre suas próprias experiências, temas relativos à comunidade e outros.

- . Dramatização e pantomimas de situações de vida.
- . Elaboração de frases simples a partir da observação do ambiente e de gravuras.
- . Exercícios rítmicos, jogos cantados e cantos diversos.
- . Interpretação de desenhos e outros trabalhos realizados pelos alunos.
- . Leitura silenciosa e oral de palavras novas, frases e pequenas histórias organizadas pelos alunos e registradas pelo professor, cartazes e avisos, pequenos textos de livros de história e leitura informativa.
- . Leitura silenciosa para responder questões.
- . Exercícios relacionados com leitura para fixação do vocabulário e desenvolvimento de habilidades de compreensão.
- . Escrita de palavras, frases e pequenos textos.
- . Composições orais e escritas. Exercícios de ditado, autoditado e organização do vocabulário.
- . Exercícios de aspectos lingüísticos que ajudem na elaboração de composição.

– MATEMÁTICA

- . Conversas e discussões sobre situações que envolvam o emprego de conceitos matemáticos.
- . Observação dirigida e representação de conjuntos de vários tipos.
- . Uso de cartazes e cartões com fatos fundamentais.
- . Uso do flanelógrafo, quadro “valor do lugar” para compor e decompor números e para introduzir as operações.
- . Uso de material manipulativo para trabalhar com conjuntos, fatos fundamentais, sistema de medidas e outras situações.
- . Jogo de exercícios envolvendo contagem, conjuntos, fatos fundamentais, medidas, quantias.
- . Resolução de problemas simples de soma, subtração, multiplicação e divisão.
- . Organização de ambiente (lojas, mercadinhos) para trabalho em situação simples de compra e venda.

– SAÚDE, LAZER E INTEGRAÇÃO SOCIAL

- . Conversas e discussões sobre problemas de higiene, alimentação, saúde, animais e plantas que ajudam ou que prejudicam o homem.
- . Demonstração e realização pelos alunos de atividades como:

- escovar os dentes, cortar as unhas, pentear e lavar os cabelos, refeições (merenda, almoço escolar) e outras.
- Entrevistar profissionais da comunidade sobre problemas de saneamento básico, água, lixo, dejetor.
- Organização de álbuns e cartazes, pelos alunos, relacionados com os temas discutidos.
- Observação de aspectos da comunidade.
- Realização de campanhas, envolvendo escola e comunidade para resolução de problemas relacionados com saneamento básico.
- Realização de jogos, utilizando bolas, cordas e outros materiais.
- Exercícios de corrida, salto, movimento de braços e pernas.
- Comemorações cívicas, sociais e religiosas na escola e na comunidade.

2.3.2.2 – Estágio I – Nível Básico II

a) Considerações Gerais

O currículo proposto para este nível dá ênfase ao estudo da problemática da vida rural e objetiva integrar o indivíduo à realidade através da ação do meio ambiental.

A ESCOLA BASE e a COMUNIDADE integram o ambiente físico onde este nível do currículo será desenvolvido.

O currículo é de ATIVIDADES e ÁREAS DE ESTUDO de EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECIAL.

b) Objetivos Gerais

- Usar várias linguagens como meio de expressão criadora, desenvolvimento pessoal e integração social, e como instrumento de aquisição de novos conhecimentos.
- Ler com compreensão para levantar informações e recrear-se.
- Usar o pensamento lógico e a criatividade na identificação de alternativas para a solução de problemas do meio.
- Participar das atividades escolares e da comunidade, evidenciando capacidade de integração, liderança e cooperação.
- Avaliar a situação da comunidade rural em que vive, identificando soluções alternativas para a sua problemática.
- Investigar e compreender os fenômenos naturais, os fatos científicos e conhecer os recursos naturais.

- . Evidenciar hábitos de higiene pessoal e ambiental.
- . Compreender e aplicar conceitos e estruturas básicas da matemática.
- . Comunicar conceitos matemáticos com clareza e correção.
- . Evidenciar habilidades necessárias à realização de atividades produtivas.

c) Objetivos Específicos

– COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

- . Usar a comunicação oral com vários objetivos, utilizando formas corretas de linguagem.
- . Usar a comunicação oral, elaborando e transmitindo mensagens com correção, em seqüência lógica, empregando vocabulário adequado.
- . Ler oral e silenciosamente, observando as habilidades específicas destes tipos de leitura.
- . Utilizar corretamente o índice de livros, glossários e dicionários.
- . Interessar-se pela leitura, utilizando-a como parte de informação, recreação e com objetivo de estudo.
- . Escrever corretamente as palavras de seu vocabulário.
- . Escrever pequenas histórias, trechos descritivos, bilhetes, cartas, cartões, com criatividade, seqüência lógica e correção.
- . Comunicar-se utilizando as linguagens: visual, verbal, sonora e corporal.

– MATEMÁTICA

- . Formar, comparar, realizar operações com conjuntos de vários tipos.
- . Compreender e aplicar os princípios de numeração decimal na leitura, escrita.
- . Utilizar o sistema de numeração decimal e o monetário em situações práticas na escola e na comunidade.
- . Realizar operações de soma, subtração, multiplicação e divisão com números inteiros e qualquer tipo de dificuldade.
- . Compreender e representar as frações.
- . Realizar operações de soma, multiplicação e divisão de frações e números decimais.
- . Utilizar medidas de superfície e de volume.

- . Aplicar os conhecimentos adquiridos na solução de problemas.
- . Composição e decomposição de números inteiros e decimais.

– SAÚDE, LAZER E CONHECIMENTOS GERAIS

- . Evidenciar hábitos de higiene pessoal e ambiental.
- . Aplicar conhecimentos na solução de problemas de saneamento básico da comunidade.
- . Compreender os fenômenos naturais mais comuns na região e preservar os recursos naturais.
- . Identificar e procurar soluções alternativas para os problemas mais comuns que o homem rural enfrenta.
- . Identificar as relações que a sua comunidade mantém com outras comunidades próximas e distantes.
- . Participar espontaneamente de atividades recreativas, sociais, cívicas, na escola e na comunidade.

– TRABALHO

- . Planejar e realizar tarefas, individuais e em grupo, socialmente reconhecidas como trabalho.
- . Utilizar ferramental apropriado com acerto e facilidade.
- . Aproveitar recursos do meio na extensão de atividades.
- . Evidenciar atitude favorável ao trabalho.
- . Perceber o rendimento do trabalho no plano social e pessoal.

d) Sugestões Complementares

– COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

- . Desenhos, pintura, recortes, construção, modelagem.
- . Conversas e discussões, em pequenos grupos ou em grandes grupos, dirigidas pelo professor ou pelo aluno.
- . Audição de histórias, contos de experiência, poesias seguidas de comentário.
- . Leitura silenciosa e oral de textos do livro básico, livros de histórias, contos, poesias, informações em jornais, livros, revistas.

- . Exercícios relacionados com a leitura para interpretação de textos, análise e discussão de aspectos lingüísticos.
- . Composições orais e escritas.
- . Composições práticas e criadoras de cartas, bilhetes, cartões, contos e outras.

– MATEMÁTICA

- . Conversas e discussões sobre situações que envolvam o emprego de conceitos matemáticos.
- . Observação dirigida de situações quantitativas.
- . Uso do quadro “valor do lugar”, flanelógrafo, quadro de giz, material manipulativo para concretizar os conceitos a serem formados.
- . Exercícios de fixação dos assuntos estudados.
- . Resolução de problemas de soma, subtração, multiplicação e divisão, usando números inteiros, frações e decimais.
- . Prática das ações de compra e venda em situação real.

– SAÚDE, LAZER E CONHECIMENTOS GERAIS

- . Observação de aspectos da escola e da comunidade.
- . Conversas e discussões sobre problemas de higiene, saneamento, saúde, habitação, alimentação e educação da comunidade.
- . Realização de campanhas na escola e na comunidade, relacionadas com problemas identificados na comunidade.
- . Leitura em revistas, jornais e livros.
- . Entrevista com pessoas da comunidade.
- . Realizações de jogos e outras atividades recreativas.
- . Comemorações sociais, cívicas e religiosas, na escola e na comunidade.

– TRABALHO

- . Planejamento cooperativo de tarefas.
- . Execução de tarefas individuais e em pequenos grupos.
- . Criação de clubes e cooperativas.

- . **Observação** e visitas a sítios, fazendas, chácaras da região.
- . **Confecção** e venda de produtos artesanais.
- . **Instalação** de hortas e canteiros na escola.
- . **Planejamento** e instalação de hortas caseiras.
- . **Relatórios** de trabalhos realizados.
- . **Confecção** de boletins informativos e outros.

2.3.2.3 – Estágio II – Nível Intermediário

a) Considerações Gerais

Ao programar as ÁREAS e DISCIPLINAS para este nível, o professor poderá tomar como foco as ATIVIDADES PRODUTIVAS DA COMUNIDADE, tentando integrar, quando for possível, os conteúdos.

Os CERU, as ESCOLAS INTERMEDIÁRIAS, a COMUNIDADE constituem o ambiente físico onde este nível do currículo será trabalhado.

Integram o currículo a EDUCAÇÃO GERAL e a FORMAÇÃO ESPECIAL, trabalhadas como áreas de estudos e disciplinas.

b) Objetivos Gerais

- . **Comunicar-se** utilizando, de maneira criativa, as várias linguagens.
- . **Ler com compreensão** e rapidez para levantar informações, estudar e recrear-se.
- . **Usar o pensamento lógico** e a criatividade na solução de problemas do meio.
- . **Promover a participação** e o cooperativismo na comunidade.
- . **Conhecer a comunidade** em suas relações com outros municípios, o Estado e o País.
- . **Investigar e compreender** os fenômenos naturais e os fatos científicos.
- . **Preservar os recursos naturais** e o equilíbrio ecológico.
- . **Utilizar corretamente** as estruturas matemáticas.
- . **Contribuir para o aumento da produção** e da produtividade da região.

c) Sugestão de quadro curricular do 1º grau – Ensino Regular

Ano letivo – 36 semanas – 180 dias

Semanas – 05 dias

COMPONENTES CURRICULARES		5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série	
		CH S	CH anual	CH S	CH anual	CH S	CH anual	CH S	CH anual
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Língua Portuguesa Educação Artística	05	180	05	180	05	180	05	180
		01	36	01	36	01	36	01	36
ESTUDOS SOCIAIS	Estudos Sociais Geografia História Educação Moral e Cívica	02	72	02	72	—	—	—	—
		—	—	—	—	02	72	02	72
		—	—	—	—	02	72	02	72
01	36	01	36	—	—	—	—		
CIÊNCIAS	Matemática C. Físicas e Biol. e Prog. Saúde	04	144	04	144	04	144	04	144
		02	72	02	72	02	92	02	72
ÁREAS DE TRABALHO (OPCIONAIS)	Sugere-se Técnicas Agropecuárias Artesanato Regional Cooperativa (organ. e funcionamento) Saúde (Primeiros Socorros, Puericultura, Enfermagem)	04	144	04	144	04	144	04	144
EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO RELIGIOSO (*)	Atividades Recreativas	01	36	01	36	01	36	01	36
		F	F	F	F	F	F	F	F
TOTAL		20	720	20	720	21	756	21	756

(*) Facultativo (F) para o aluno.

2.3.3 – Currículo do 1º grau – Ensino Não-Formal

2.3.3.1 – Estágio I – Modular I e II

a) Considerações Gerais

O Currículo proposto para estes níveis tem como diretriz os objetivos gerais sugeridos para o Básico I e II, diferindo, porém, a abordagem metodológica que deve propiciar a realização de atividades programadas, módulos e, até quando possível, a teleeducação.

As atividades devem ser centradas na ALFABETIZAÇÃO e na preparação para o TRABALHO a partir dos interesses individuais e das necessidades da comunidade local, atendendo também ao que estabelece o Conselho Estadual de Educação.

A duração destes níveis deverá ser bastante flexível e dependerá da possibilidade real de permanência do aluno na escola, ou da realização de atividades curriculares à distância, quando o aluno estiver impossibilitado de freqüentar a escola por estar trabalhando temporariamente. Isto será possível, uma vez que os alunos matriculados nestes níveis estão numa faixa de idade superior aos que ingressam nos níveis básicos (ensino regular) e já se encontram incorporados à força do trabalho.

b) Trabalho*

- . Manejar e realizar tarefas, individuais e em grupo, socialmente reconhecidas como trabalho.
- . Utilizar ferramental apropriado com acervo e facilidade.
- . Aproveitar recursos do meio na realização de tarefas.
- . Evidenciar atitude favorável ao trabalho.
- . Perceber o rendimento do trabalho no plano pessoal e social.

* Considerando que as expectativas da família e dos alunos não se identificam com as necessidades sociais, esse assunto deve ser retomado e aprofundado na busca de definições mais concretas com relação às áreas de trabalho a serem implantadas na escola.

2.3.3.2 – Estágio I – Modular II**a) Objetivos**

- . Planejar, executar e avaliar atividades de uma área específica de trabalho.
- . Aplicar técnicas adequadas à realização de atividades.
- . Selecionar e utilizar, adequadamente, o instrumental de trabalho.
- . Utilizar recursos do meio na execução de atividades.
- . Racionalizar tarefas.
- . Evidenciar atitude favorável ao trabalho e espírito de cooperação.

b) Sugestões de Atividades de Trabalho

- . Planejamento cooperativo de tarefas.
- . Execução de tarefas individuais e em pequenos grupos.
- . Criação de clubes agrícolas e instalações de hortas e canteiros na escola.
- . Visitas a fazendas, chácaras e sítios da região.
- . Entrevistas com fazendeiros, funcionários de órgãos técnicos, pais de alunos.
- . Confeção e venda de produtos artesanais.
- . Organização e funcionamento de um setor de primeiros socorros na escola.
- . Relatórios e discussões de visitas, entrevistas e leituras.
- . Confeção de boletins informativos.
- . Acompanhamento do trabalho que o aluno realiza na comunidade.

c) Sugestão de quadro curricular do 1º grau – Ensino Não-Formal

ESTÁGIOS	NÍVEIS	CARACTERIZAÇÃO	REQUISITOS
	MODULAR I	<ul style="list-style-type: none"> - duração flexível - desenvolvido na ESCOLA BASE - ênfase em ALFABETIZAÇÃO - trabalha com atividades programadas, módulos, e utiliza instrumentos de teleducação - preocupa-se com a iniciação profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos que ingressam na escola com mais de 10 anos. - Alunos já incorporados à força de trabalho. - Alunos com alfabetização iniciada e que deixaram a escola.
	MODULAR II	<ul style="list-style-type: none"> - duração flexível - desenvolvido na ESCOLA BASE - utiliza atividades programadas, módulos e instrumentos de teleducação - preocupa-se com a qualificação de mão-de-obra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão do Módulo I. - Alunos já incorporados à força de trabalho.
II	SUPLETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - duração flexível - EXAMES ou CURSOS 	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusão do Módulo II ou do Básico II.

2.4 – Conteúdos curriculares

Identificação dos problemas, definição das necessidades da comunidade, manifestações culturais, expectativas e experiências trazidas pelos alunos, aspirações das famílias, constituirão as bases para seleção e organização dos conteúdos.

No que se refere à seleção, prioridades deverão ser dadas a aspectos relacionados à nutrição e saúde, habitação, saneamento básico, conservação do solo, atividades produtivas, festas religiosas, artesanato e outras manifestações artísticas, etc.

Quanto à organização, será recomendável a definição de temas em torno dos quais uma programação seja desenvolvida não somente em Educação Geral como Formação Especial, independentemente do nível de escolaridade da clientela. Efetuar-se-á uma integração vertical que permita seqüência lógica dos conteúdos em diferentes níveis de dificuldade.

O grau de profundidade estará na dependência do comportamento de entrada demonstrada pelo aluno, considerando sua prematura incorporação no mundo do trabalho.

A integração horizontal deverá estar prevista na organização dos conteúdos de Educação Geral — Formação Especial e atividades extra-escolares que deverão perseguir uma mesma linha de objetivos, podendo se apresentar sob a forma de unidade de aprendizagem:

- unidades ativas globalizadas;
- unidades ativas correlacionadas.

Os conteúdos curriculares, para a área de influência do SIER, podem ser centrados:

- a) na problemática da vida rural;
- b) nas manifestações culturais da comunidade;
- c) nas atividades produtivas dos alunos.

2.5 — Processo instrucional

O processo instrucional é desenvolvido para que os objetivos sejam alcançados, realizando-se a aprendizagem. Dentre seus elementos, destacam-se a organização escolar, a metodologia e os recursos.

Agrupamentos de alunos

Constatou-se, com o diagnóstico, a existência de classes seriadas e multisseriadas.

Neste documento é importante ressaltar a validade do trabalho em classes multisseriadas, uma vez que este tipo de organização é considerado problemático para o desenvolvimento do processo instrucional.

As classes multisseriadas caracterizam-se pelo agrupamento de estu-

dantes, tendo por base diferenças (idade e série) ao invés de semelhanças. Este tipo de organização requer a individualização de instrução ou a instrução em pequenos grupos de habilidades e interesses; requer preparo do professor, disponibilidade de material, clima descontraído.

A flexibilidade de agrupamento em classes multisseriadas oferece um ambiente social mais natural onde as crianças, ajudando-se umas às outras, aprendem mais e desenvolvem autoconfiança, responsabilidade e qualidade de liderança.

O que se recomenda é a manutenção de classes multisseriadas, porém com uma nova dinâmica para o desenvolvimento das atividades escolares, o que poderá ser conseguido através de treinamento, tendo por base a observação de classes multisseriadas experimentais que poderão ser implantadas nos Centros de Educação Rural.

Metodologia

A metodologia de trabalho, em classes multisseriadas e seriadas, deve incluir atividades INDIVIDUALIZANTES e SOCIALIZANTES que permitam o estudo de cada tema selecionado em profundidade, abrangência e de maneira integrada, sem preocupação de estabelecimento de horários para cada área de estudo, pelo menos até a 4ª série do 1º grau.

Atividade individualizante

Significa:

- experiência de aprendizagem segundo as necessidades, interesses e possibilidades de cada aluno;
- organização curricular que permita ao estudante trabalhar de acordo com seu ritmo próprio, sob a orientação do professor;
- organização curricular que permita a cada aluno aprofundar-se nas várias áreas do conhecimento humano, segundo suas capacidades.

Não significa:

- alunos que estudem sozinhos todo o tempo;
- professores que transfiram suas responsabilidades para alguns materiais de ensino.

Exige:

- materiais específicos (módulos, contratos, etc.);
- registro específico do progresso de cada aluno.

Atividade socializante**Significa:**

- experiência de aprendizagem segundo as necessidades, interesses e possibilidades de cada grupo;
- agrupamento de alunos de acordo com interesses, habilidades e aptidões;
- estudante liderando e sendo liderado;
- organização curricular centrada no processo de desenvolvimento individual e grupal.

Não significa:

- alunos trabalhando em equipe todo o tempo;
- professor transferindo suas responsabilidades para os grupos de alunos;
- grupos fixos de alunos.

Exige:

- clima favorável de trabalho;
- acompanhamento e registro cuidadoso do progresso dos grupos e de seus membros.

Atividades individualizantes e socializantes devem ser teóricas e práticas e, sobretudo, desafiadoras. O desenvolvimento destas atividades deve ser acompanhado pelo professor, tendo em vista os objetivos traçados, o material disponível e o conteúdo selecionado.

Neste capítulo, um destaque será feito à metodologia a ser utilizada no processo de alfabetização, como uma alternativa para a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos de escolas rurais.

Além dos métodos convencionais para o ensino da leitura (todos aqueles que são centrados em materiais ou programas preestabelecidos: cartilhas, pré-livros, etc.), inicia-se a utilização do método natural que considera a leitura como parte do programa total de Comunicação e destaca a interdependência e interrelação existente entre audição, comunicação oral, leitura e comunicação escrita. Este método promove o desenvolvimento da linguagem através da experiência das crianças e exige a elaboração de um programa de leitura em consonância com suas necessidades de comunicação e seus interesses. O processo de alfabetização, com esse método, envolve as seguintes etapas de trabalho:

- a) A criança pensa sobre algo de seu interesse, a criança dita suas experiências;
- b) o professor registra as experiências da criança, usando sua própria linguagem;
- c) o registro das experiências transforma-se em material de leitura;
- d) a criança lê o que acaba de falar.

Justifica-se a indicação do uso deste método por várias razões:

- o fato de ser centrado nas experiências do aluno, não exigindo materiais pré-fabricados;
- a inexistência de material específico de leitura para várias realidades brasileiras (litoral); zona urbana, rural, etc.;
- a impraticabilidade econômica de se organizar material específico com mercado muito limitado;
- o fato deste método envolver os três sistemas básicos da linguagem: gráfico-fônico (relação entre os sinais gráficos e o som); sintaxe (estruturas gramaticais da língua); semântica (conceito e significado das palavras impressas).

Apesar destas vantagens, a aplicação do método natural de leitura é limitada pela inexperiência do professor no uso desta metodologia, como também pela atividade da família e dos próprios alunos, que poderão não aceitar a idéia de ausência do “livro de leitura” (material tradicional), onde diariamente o professor deve “passar” uma nova lição para o aluno.

O gráfico, a seguir, é um exemplo de organização de uma classe multisseriada com três séries, e do agrupamento por níveis para a atividade de leitura.

A metodologia deverá ser basicamente ativa, relacionada com a evolução dos problemas, utilizando atividades de educação extra-escolar.

Isto permitirá utilizar os recursos da comunidade, propiciando a formação de grupos comunitários em torno de projetos produtivos e ações sociais.

Famílias e alunos poderão participar das mesmas atividades em torno de unidades temáticas, desenvolvidas dentro e fora da escola.

Trabalho diversificado, entrevista, observação dirigida, situação-problema, excursão, pesquisa participativa sobre o meio, jogos, são técnicas aplicáveis ao meio rural e importantes para o desenvolvimento de atitudes para o trabalho cooperativo como de Encontros, Reuniões, Representações, Jornadas, Campanhas, Mutirão, etc.

Programas de Nutrição e Saúde, Saneamento, Higiene, Puericultura, Educação Materno-Infantil, etc., se constituirão em atividades de extensão que poderão ser desenvolvidas na Escola e oferecidas à Comunidade.

ORGANIZAÇÃO VERTICAL Classe Multisseriada						ORGANIZAÇÃO VERTICAL Níveis de Leitura					
Alunos de 1ª Série						Grupo 1			Grupo 2		
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
A	A	A	A	A	A	A	A	B	E		
									A	A	
Alunos de 2ª Série						Grupo 3			Grupo 4		
B	B	B	B	B	B	A	A	B	B	B	
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	
Alunos de 3ª Série						Grupo 5			Grupo 6		
C	C	C	C	C	C	B	C	C	C	C	
C	C	C	C	C	C	C	C	C	C		

A Atividade do Trabalho independente e de Estágio poderão ser introduzidas já no 1º grau, inclusive no período de atividade produtiva do aluno, naturalmente, se planejadas e supervisionadas.

2.6 – Materiais instrucionais

Como já foi indicado para a alfabetização, muitos materiais instrucionais poderão ser elaborados pelos grupos a partir de seus interesses e necessidades. Com isso não se quer dizer que não sejam utilizados materiais comercializados. Os livros, entretanto, devem tratar preferencialmente da problemática rural, utilizando os recursos da comunidade.

As atividades individualizantes exigem, muitas vezes, material específico preparado com antecedência pelo professor, como módulos e contratos. Para que o professor seja capaz de preparar estes materiais instrucionais, deve receber um treinamento específico.

Um módulo é um material de instrução que se caracteriza pela definição clara e precisa dos objetivos, pelo estabelecimento de pré-requisitos, pela realização da tarefa individual antecipada de uma pré-testagem e seguida de um pós-teste, e ainda pela execução de atividades para sanar deficiência quando estas são evidenciadas.

Um contrato é um acordo oral ou escrito entre o professor e o aluno, designando a tarefa que deve ser realizada pelo aluno em um dado período de tempo.

A utilização desses materiais instrucionais facilita o desenvolvimento do trabalho diversificado em classes multisseriadas. O material será encarado como instrumento através do qual o professor provocará estímulos sensoriais em seus alunos, atuando como complemento à sua comunicação verbal. Intimamente relacionado aos objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, proporcionará oportunidades para reconhecimento, identificação, comparação de objetivos e recurso auxiliar para a descrição do funcionamento das várias etapas de determinado processo.

Na utilização do material, alguns aspectos devem ser considerados:

- grau de interação que se estabelece com a mente dos alunos;
- as características dos instrumentos;
- a atitude do professor;
- o nível de adequação às condições do meio ambiente e à natureza do trabalho desenvolvido.

Qualquer comunidade, por mais insignificante que seja, oferece excelentes recursos para aprendizagem.

A paisagem natural e cultural são laboratórios vivos onde a criança se educa para a vida, através da própria vida, manipulando os recursos que o meio oferece.

Solos, minerais, massas d'água, vegetação, produtos, atividades, tipos de habitação, vestuário, utensílios, dinheiro, objetos de arte, impressos, folhetos, cordel, cerâmica, amostra de produtos, relógios, bonecas autenticamente vestidas, passagens de transporte, fórmulas de telegrama, envelopes, poderão ser utilizados pela escola no desenvolvimento de suas atividades.

Material de apoio complementar poderá ser elaborado cooperativamente por alunos e professores, a nível de Escola Base e Intermediária como: roteiro de entrevistas, material de leitura informativa, fichas de observação, cadernos com papel de embrulho, cartazes com sacos de cimento, maquetes de areia e barro, fichário para gravura, flanelógrafos, álbuns seriados,

tabelas, modelagem, tabelas e gráficos, cartazes, coleções, mapas, murais, instrumentos feitos com pedras, etc.

Outros tipos de material de apoio poderão ser produzidos pelos "laboratórios" localizados nos Centros de Educação Rural e que poderão chegar às Escolas Intermediárias e de Base através de UNIDADES MÓVEIS, como livros, revistas, folhetos, filmes, slides sonorizados, gravações, instrumentos agrícolas. Indispensável assinalar a importância das referidas unidades móveis que poderão conduzir também recursos humanos com conferencistas, técnicos, grupos de teatro, etc., desempenhando papel relevante não somente na difusão de conhecimentos e experiências, mas também no suprimento das deficiências constatadas no meio rural.

À Secretaria caberá a responsabilidade de elaborar material básico, utilizando linguagem simples, direta, acessível, a partir do levantamento do universo vocabular de cada área.

Será de maior validade que cada escola disponha de uma área considerável de terra para desenvolvimento de atividades produtivas do aluno e/ou de trabalho integrado com as famílias da comunidade (sob a supervisão de um técnico), utilizando, se possível, a terra do próprio aluno (se permitir) ou:

- através de criação de cooperativas com participação inclusive das famílias;
- através da ação do Município ou do Estado.

O Rádio poderá constituir-se num poderoso recurso auxiliar não somente na Educação de Adultos, como também:

- no desenvolvimento de atividades programadas no período em que os alunos se afastam da escola;
- como suporte para as atividades do professor;
- como instrumento de Educação Difusa através de programas que preservem os valores culturais da comunidade e que elevem o padrão de vida dos habitantes do meio rural.

A indicação definitiva do material a ser utilizado deverá ser feita após elaboração da proposta curricular e a listagem deverá ser preparada pelos professores das respectivas áreas.

2.7 — Recomendações para o ensino de 1º grau

- a) Promover treinamento dos recursos humanos das escolas rurais de Bezerros, São Caetano, Gravatá e Limoeiro, com o objetivo de definir uma proposta curricular para as Escolas Intermediárias e de Base.

- b) Sensibilizar e preparar os professores, através de cursos intensivos de qualificação, para as mudanças a serem introduzidas nas atividades escolares.
- c) Oferecer aos professores novos estímulos para o exercício da profissão, principalmente através de uma revisão dos níveis salariais.
- d) Utilizar recursos humanos da comunidade como técnicos, que atuam na área de desenvolvimento econômico da comunidade, bem como outros profissionais como lavradores, bordadeiras, costureira, vaqueiro, etc., para, sob a supervisão de técnicos especializados, orientarem atividades práticas dos alunos.
- e) Franquear educação de 1º grau da zona rural a todos, independentemente da idade.
- f) Experimentar inovações curriculares e novas metodologias nos Centros de Educação Rural, que devem funcionar como campo de observação e treinamento para os professores das escolas rurais.
- g) Enfatizar a formação especial na etapa correspondente a 5ª e 8ª séries, visando terminalidade real – profissionalização, seja no Setor Primário, Secundário ou Terciário, a partir da identificação das necessidades do mercado de trabalho e da possibilidade de utilização em ações do interesse da comunidade.
- h) Dispensar de Educação Física o aluno que trabalha, considerando o esforço que ele desempenha na sua rotina diária.
- i) Introduzir atividades de lazer, utilizando as diferentes formas de expressão cultural da comunidade.
- j) Integrar as manifestações culturais da comunidade e produtivas dos alunos às atividades escolares.
- l) Manter a organização de classes multisseriadas, em caráter experimental, nos Centros de Educação Rural.
- m) Introduzir um sistema de “alternância”, estabelecendo novos calendários escolares para escolas rurais dos vários municípios que atendam à problemática de cada região – períodos de plantio, colheita, enchentes, etc., devendo adaptar carga horária com a vida de trabalho do aluno através de elaboração de planos semanais, quinzenais ou mensais.

- n) Estabelecer um sistema de avaliação compatível com os objetivos e o processo instrucional definido para cada escola.
- o) Estabelecer um sistema de integração com cooperativas, associações, empresas, fazendas existentes na comunidade, e promover a criação de cooperativas, clubes agrícolas e associações recreativas.
- p) Introduzir, nas feiras, barracas, a fim de que os alunos possam comercializar os produtos de seu trabalho.
- q) Integrar os programas educacionais aos demais da área econômica e social.
- r) Elaborar material modulado e/ou criar uma infra-estrutura de teleeducação nos CERU, a fim de atender, através de atividades programadas, durante o período em que os alunos se afastam da escola.

3 – DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE 2º GRAU

3.1 – Justificativa

Em consonância com as diretrizes nacionais expressas no II PND, verifica-se a importância dada pelo Governo Federal à incorporação de novos e amplos segmentos de produção com vistas à viabilização do modelo de desenvolvimento do País. Isto se identifica nas seguintes afirmações contidas naquele documento:

- “é necessário que a agricultura e pecuária passem a desempenhar novo papel na estratégia nacional de desenvolvimento”;
- “a agricultura é chamada a cumprir novo papel no desenvolvimento brasileiro... mostrando ser o Brasil capaz de realizar a sua vocação de supridor mundial de alimentos e materiais agrícolas”.

No plano real, ao lado dessas diretrizes maiores, a análise de inúmeros estudos sobre a região Nordeste permite, igualmente, verificar a existência, no setor primário, de amplo desempenho estacional e subemprego, que geram um enorme contingente de população de baixa renda, estimado em 3.098.000 famílias, distribuídas entre minifúndios, parceiros, arrendatários, ocupantes e assalariados, cuja renda é inferior a 2,2 salários-mínimos.¹

(1) BRASIL. MEC/SEG/CNRH/IPEA – PNUD/UNESCO. **Estudos sobre a Região Nordeste**. Brasília, 1978.

A essa situação diagnosticada soma-se a baixa participação do setor primário na renda interna do Nordeste, correspondendo a 30% em 1972, e apresentando, ainda, índices de baixa produtividade e deficiente tecnologia.

Diante dessas constatações e partindo do pressuposto de que não cabe à educação criar produtos mensuráveis, mas colocar o homem no centro de todas as preocupações e interessar-se com sua formação (UNESCO, 1961), vê-se que existe hoje toda uma preocupação quanto à definição de Programas que visem ao desenvolvimento de recursos humanos, a exemplo do PROJETO NACIONAL DE CAPACITAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA RURAL, criado com o objetivo de "capacitar a mão-de-obra qualificada nas unidades produtoras do setor primário, constituindo, assim, um forte estímulo e fixação de substanciais contingentes populacionais nas atividades primárias. Essa estratégia estará, de um lado, contribuindo para a redução do subemprego, e de outro, para a melhoria das condições de vida do homem do campo, através de uma melhor distribuição de renda no setor.

A educação, como componente da infra-estrutura, desempenha papel chave, embora no Nordeste não se comporte diferente do resto do Brasil. É fundamental que parte do homem concreto e situado num contexto social, através de uma prática que tenha "como conteúdo a realidade social, como método a dialética sobre os dados da realidade, através do diálogo e da crítica, e como objetivo primordial a participação do homem no processo de transformação da natureza."²

Indispensável se torna a integração da Educação com os programas das áreas de saúde e habitação, basicamente no que se refere à imunização, mortalidade infantil, saneamento básico e instalações sanitárias, todos notadamente precários e deficientes no Nordeste.³

Ao lado disso, enfatiza-se a necessidade de proporcionar meios de fixação do homem à terra, podendo o desenvolvimento de programa de 2º grau oferecer recursos adequados às necessidades sócio-econômicas e contribuir para esse fim.

É dentro deste contexto que focalizamos o ensino de 2º grau, que, por sua peculiaridade, merece considerações especiais.

A Lei 5692/71 caracterizou-se pela preocupação de dar ao adolescente uma educação geral e uma formação especial ligada à habilitação profissional. Analisando seus princípios básicos, verifica-se que o ensino de segundo grau se relaciona com os seguintes princípios:

(2) SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Planos pedagógicos e administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo**. São Paulo, 1975.

(3) Para maiores esclarecimentos, vide CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Ocupação de Mão-de-Obra no Setor Primário. Metodologia de Estudo no Brasil**. 1978.

- Democratização geral – considerando que a habilitação para o trabalho tornou-se imperativa;
- racionalização de investimentos – em virtude do alto custo das oficinas e equipamentos para a prática profissional;
- valorização do trabalho – diante da obrigação da educação brasileira, proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades do educando;
- educação permanente – considerando a volta à escola de todos quantos não puderam obter formação geral e, principalmente, a especial, na devida oportunidade, a fim de se credenciarem para o mercado de trabalho.

Ao objetivar a formação integral do adolescente, o ensino de 2º grau apresenta-se numa perspectiva tríplice:

- um aspecto individual de auto-realização;
- um outro individual e social de qualificação para o trabalho;
- e, um terceiro, predominantemente social, de preparo para o exercício consciente da cidadania.⁴

Da análise desse objetivo, verifica-se que o ensino de 2º grau tem como funções principais:

- preparar uma infra-estrutura de recursos humanos em nível médio, para o desenvolvimento do País (terminalidade);
- possibilitar ao educando a consecução de objetivos pessoais mais amplos (continuidade).

Quanto à sua natureza, o ensino de 2º grau pode ser visto sob dois ângulos: um primeiro que lhe assegura um caráter formativo profissionalizante (Parecer Federal nº 45/72), acrescido de um conceito de habilitação profissional como “um preparo para iniciação a uma área específica de atividade e ocupação que, em alguns casos, só se definirá após o emprego, esta última baseada na constatação de que dificilmente a escola poderá habilitar o indivíduo para o exercício de uma ocupação apenas, mas que esta só se define após o curso, por ocasião do emprego com treinamento profissional. (Parecer Federal nº 76/75).

Com base nesses dois pareceres, verificamos que o ensino de 2º grau pode oferecer opções de estudo nos seguintes níveis:

(4) Lei 5.692/71.

- a) Técnico – preparo para o exercício de uma ocupação profissional definida que envolve conhecimento técnico-básico, complementado por uma parte operacional.
- b) Auxiliar-Técnico – preparo para o exercício de uma ocupação profissional definida que envolve menor quantidade de conhecimento, tanto da parte técnica específica quanto da parte operacional.
- c) Habilitação Básica – preparo profissional que envolve conhecimento tecnológico básico em determinadas áreas, sem definição precisa quanto à ocupação na empresa.

Diante da evidência já constatada em estudos realizados sobre o Nordeste, de que o ensino de 2^o grau, nessa região, necessita ser aperfeiçoado, justifica-se, neste capítulo, a tentativa da sugestão de desenvolvimento de cursos profissionalizantes, a nível de 2^o grau, a serem operacionalizados mediante a utilização de metodologia específica para área rural.

A análise da bibliografia sobre a região sugere que alguns cursos, a nível de 2^o grau, poderiam ser implantados nesse primeiro momento, oferecendo consideráveis perspectivas de êxito e valiosa contribuição para o desenvolvimento da região:

- Agropecuária
- Magistério Rural
- Saúde.

Naturalmente que estudos mais aprofundados deverão ser feitos quando da decisão de implantação desses cursos (vide recomendações). Ao sugerir tais habilitações, os seguintes aspectos foram considerados:

- a) Características sócio-econômicas da região;
- b) situação atual dos serviços educacionais oferecidos;
- c) infra-estrutura e recursos disponíveis na região;
- d) efeito multiplicador desses cursos no conjunto da região;
- e) grau de importância dado aos diferentes campos de atividades, em função das necessidades regionais atuais.

3.2 – Objetivos

- a) Sugerir habilitações profissionalizantes de 2^o grau em seus diferentes níveis, a serem implantados nos diferentes municípios – rede da região;

- b) **selecionar experiências de aprendizagem e metodologias possíveis de serem aplicadas no desenvolvimento de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau para a área rural;**
- c) **sugerir atividades não-formais e extra-escolares, que possam ser desenvolvidas com a comunidade;**
- d) **levantar recursos materiais e outros, possíveis de serem utilizados e aproveitados na operacionalização dos cursos surgidos;**
- e) **elaborar recomendações para as fases posteriores do trabalho.**

3.3 – Princípios básicos

A Lei 5692/71 define os princípios básicos que nortearão os currículos para o 2º grau. São eles:

- a) **predomínio da formação especial do currículo sobre a formação geral (art. 5º, parágrafo 1, alínea b);**
- b) **obrigatoriedade de estabelecimento de um Núcleo Comum e uma parte diversificada do currículo (art. 4º);**
- c) **a habilitação profissional definida deve estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional (art. 5º, parágrafo 2, alínea b);**
- d) **realização do estágio supervisionado nas empresas sem acarretar vínculo empregatício (art. 6º, parágrafo único);**
- e) **possibilidade de organização de classes de alunos de diferentes séries e equivalentes níveis de adiantamento (art. 8º);**
- f) **a transferência do aluno far-se-á pelo núcleo comum (art. 13);**
- g) **a carga horária de cada conteúdo será fixada a critério da escola (art. 11);**
- h) **fixa 3 ou 4 séries anuais para o ensino de 2º grau, compreendendo pelo menos 2.200 h ou 2.900 h, respectivamente (art. 22);**
- i) **habilitação de alunos para o prosseguimento dos estudos em grau superior, concluída a 3ª série (art. 23, alínea a);**

- j) aproveitamento em curso superior da mesma área ou áreas inferiores dos alunos que concluíram a 4ª série do 2º grau (art. 23, alínea b).

3.3.1 – Habilitações profissionais em Agropecuária

Especificamente para o setor primário da economia, o Parecer 45/72 determina, para o nível de técnico, um número de 2.900 h, mas se incluam pelo menos 1.200 h de conteúdo profissionalizante, além da necessária complementação da prática em projeto de especialidade, com supervisão da escola.

Considerando que existem duas alternativas formais para as escolas, a descrita no Parecer 45/72 e a do Parecer 76/75, a proposta desse documento pretende englobar as duas alternativas oferecidas, o que redundará em concentração de recursos humanos, materiais, equipamentos e outros.

Dessa forma, tornando-se uma agente profissionalizante, a escola poderá oferecer:

- habilitação básica que conduzirá ao mercado de trabalho, a estudos adicionais para obtenção de habilitação plena, ou ainda à Universidade;
- habilitação de técnico de nível médio que conduzirá ao exercício de uma profissão e à Universidade;
- habilitação em auxiliar técnico que conduzirá à Universidade, ao mercado de trabalho, ou ainda a estudos adicionais para obtenção da habilitação plena.

Como exemplo, podem ser citados os seguintes níveis de formação profissional na área de Agropecuária:

- a) Habilitação Básica em Agropecuária.
- b) Técnico em
 - Agropecuária
 - Agricultura
 - Pecuária.
- c) Auxiliar Técnico em
 - Análise de Solos
 - Agente de Defesa Sanitária Vegetal
 - Agente de Defesa Sanitária Animal
 - Auxiliar de Adubação
 - Auxiliar de Ferragens e Rações
 - Classificador de Produtos Vegetais.

Além dessas habilitações, a nível de Auxiliar Técnico, contidas no Parecer 45/72, sugere-se ainda:

- Auxiliar Técnico em Pecuária
- Auxiliar Técnico em Agricultura.

O MEC, através de seu Departamento de Ensino Médio, definiu, em 1977, que a Habilitação Básica em Agropecuária seria a única na área Primária.

Três características fundamentais do setor foram consideradas:

- a) Grau de interdependência das atividades agropecuárias, tanto na área de produção propriamente dita, como na área de serviços de apoio à produção;
- b) existência de ocupações que exigem parte de conhecimentos e habilidades comuns. Ex.: agente de extensão rural, produtor rural, etc.;
- c) existência de ocupações especializadas que exigem os mesmos conhecimentos básicos, mas cujos conhecimentos específicos e habilidades profissionais somente podem ser adquiridos no emprego ou em cursos específicos de formação profissional. Ademais, são ocupações que, em muitos casos, a oferta de trabalho é mínima. Ex.: monitor de tratorista, agente de crédito rural, auxiliar de análise de solos, auxiliar de adubação, etc.

Outro aspecto importante, considerado pelo MEC, refere-se à natureza da estrutura ocupacional do setor agrícola que se caracteriza por uma área diretamente ligada à produção agrícola, que absorve menor quantidade de mão-de-obra, e outra área de serviços auxiliares, bastante diversificada, com uma tendência natural para uma demanda de profissionais.

Considerando-se essas implicações do mercado de trabalho, sugere-se a criação de habilitação básica, bem mais abrangente e cobrindo uma gama de outras ocupações menores, uma de nível técnico também abrangente e duas habilitações auxiliares, a saber:

- a) Habilitação Básica em Agropecuária – com o objetivo de proporcionar ao educando uma formação básica em agricultura necessária para possibilitar-lhe “decidir” racionalmente sobre:
 - o seu ingresso imediato em uma ocupação do setor agrícola;
 - a complementação de estudos em curso técnico de nível médio da área agrícola;
 - a continuidade de estudos em curso superior da área de ciências agrícolas.

- b) Técnico em Agropecuária – tem o objetivo de habilitar profissionais para o ingresso imediato no mercado de trabalho.
- c) Auxiliar Técnico em Agricultura e Auxiliar Técnico em Pecuária.

Técnico em Agropecuária

O Técnico em Agropecuária, como agente de produção, “é o profissional que explora uma propriedade agrícola, arrendada ou por sistema de parceria, cultivando, conduzindo e produzindo, segundo sua capacidade produtiva; e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica, como agente de serviços. Esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre as empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores”.⁵

Atividades

- Planejar e administrar pequena ou média propriedade de maneira autônoma ou em sistema cooperativo;
- dirigir o trabalho de preparação da terra, semeadura, cultivo e coleta;
- selecionar espécies vegetais, semente para o cultivo agrícola ou animais destinados à criação;
- decidir quanto à aplicação de fertilizantes;
- superintender a aquisição de máquinas agrícolas e forragens;
- comercializar bens agrícolas, laticínios, carne bovina ou produtos de avicultura.

Requisitos do Curso de Agropecuária

Habilitações

Requisitos

Técnico em Agropecuária

- Pessoal docente qualificado ou profissionais com experiência no setor.
- Existência de Laboratórios.

(5) In Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau. DEM, Brasília, 1973.

- . Auxiliar Técnico em Agricultura – Área física adequada às necessidades de experimentação.
- . Auxiliar Técnico em Pecuária – Instalações para criação de animais.
- Estágio supervisionado.

Habilitação: Técnico em Agropecuária

Educação Geral

Núcleo Comum	Disciplinas	Carga Horária	
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	240	
	Língua Estrangeira Moderna	90	
	Educação Artística	60	
Estudos Sociais	Geografia	60	
	História	60	
	Educação Moral e Cívica	60	
	Organização Social	60	
Ciências	Matemática	150	
	Biologia	150	
	Física	90	
	Química	90	
Parte Diversificada	Indicação do CEE *	60	
TOTAL		1.170	horas

Formação Especial

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária
Instrumentais	Redação e Expressão	60
	Estudos Regionais	90

(*) Sugere-se Política Agrária ou Administrativa Rural.

Profissionalizantes	Desenho e Topografia	90	
	Administração e Economia Rural	90	
	Construções e Instalações	90	
	Irrigação e Drenagem	90	
	Agricultura	210	
	Culturas Regionais	180	
	Zootecnia	210	
	Criação	180	
Programas de Saúde	60		
Parte Diversificada	Indicação do CEE *	150	
TOTAL		1.500	horas

Atividades Comuns

Estágio Supervisionado	240	
Educação Física	270	
Ensino Religioso	45	
TOTAL	555	horas

Habilitação: Auxiliar Técnico em Agricultura**Formação Especial**

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária
Instrumentais	Redação e Expressão	60
	Estudos Regionais	30
Profissionalizantes	Administração Rural	45
	Legislação Agrária	30

(*) Sugere-se Cooperativismo e Industrialização Agropecuária.

Mecânica Agrícola	30
Construções e Instalações	30
Agricultura	180
Culturas Regionais	45
Programas de Saúde	30

TOTAL 480 horas

Atividades Comuns

Educação Física	90
Ensino Religioso	15
Estágio Supervisionado	120

TOTAL 225 horas

Habilitação Derivada: Auxiliar Técnico em Pecuária

Formação Especial

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária
Instrumentais	Redação e Expressão	60
	Estudos Regionais	30
Profissionalizantes	Administração Rural	45
	Legislação Agrária	30
	Mecânica Agrícola	30
	Construções e Instalações	30
	Zootecnia	180
	Alimentação e Defesa Sanitária – Sanitária	
	Animal	45
	Programas de Saúde	30

TOTAL 480 horas

Atividades Comuns

Educação Física	90	
Ensino Religioso	15	
Estágio Supervisionado	120	
TOTAL	225	horas

3.3.2 – Magistério rural

O Parecer 349/72 – “Habilitação específica de 2º Grau, para o exercício do magistério em 1º Grau” – regulamenta a formação de docentes a esse nível, definindo a estrutura curricular e disciplinas para a parte da educação geral e educação especial.

Observados esses aspectos legais, sabemos que a formação do professor rural no Nordeste carece ainda de:

- a) **Currículo Específico** – (que pode ser acrescido na parte diversificada, assim como quando da definição dos conteúdos). Dessa forma, sugere-se a introdução das disciplinas:
- Comunicação Rural
 - Antropologia Cultural
 - Economia Rural
 - Sociologia Rural.

Sendo que as três últimas poderão ser integradas em Estudos Regionais.

- b) **Assistência pedagógica sistemática** ao professor, dada de preferência por profissionais que possuam a dimensão exata dos problemas sócio-econômicos da área rural.
- c) **Ação integrada da escola com a comunidade** que possibilite o acesso às facilidades para as aulas práticas, experiências de campo, etc.

A organização do currículo poderá fazer-se com a necessária flexibilidade para que, além da habilitação genérica em Magistério Rural, o aluno, sem prejuízo de outras soluções, possa dedicar-se mais àquelas áreas mais carentes, a saber: as quatro 1ªs séries, e educação de adultos.

Atendidas essas exigências, o curso de magistério rural deve ser desenvolvido de forma a possibilitar ao professor:

- adequar objetivos educacionais a partir da identificação e classificação das necessidades, interesses e problemas básicos da comunidade e dos alunos, direcionando sua ação para a elevação das condições de vida da população rural;
- organizar um currículo baseado nas necessidades, interesses e problemas, através de atividades práticas;
- trabalhar com o aluno de maneira cooperativa, no planejamento e execução do currículo local;
- ser um agente de mudança, dinamizador da comunidade e servir de elo entre a escola e a comunidade, ajudando no desenvolvimento integral, estimulando a participação de ambos no processo educacional a nível local;⁶
- respeitar e valorizar a cultura endógena, aproveitando as manifestações próprias da comunidade e elaborando materiais de ensino-aprendizagem, adequados aos recursos existentes;
- compreender a estrutura e funcionamento do Ensino de 1º grau nos seus aspectos legais, técnicos e administrativos, identificando os órgãos responsáveis pelas tarefas educacionais;
- compreender o sistema, SIER, participando e integrando-se à sua estrutura como membro de equipe docente e/ou técnico-administrativa;
- adequar métodos e técnicas de ensino, bem como a estrutura do conteúdo, às diferentes etapas do desenvolvimento da personalidade dos alunos, respeitando as características típicas de cada fase e os princípios relativos às diferenças individuais;
- selecionar bibliografia adequada à realidade da comunidade e às condições sócio-econômicas dos alunos;
- avaliar o progresso do aluno com base em objetivos claros e critérios definidos.

Requisitos

- Existência de classes-piloto, onde experiências serão realizadas, controladas e avaliadas, e posteriormente difundidas nas Escolas Base e Intermediária. Essas classes funcionarão estreitamente vinculadas às atividades desenvolvidas na Cadeira de Prática de Ensino.
- Pessoal docente qualificado em cursos afins ou em exercício da atividade profissional, no setor.
- Relacionamento com agências de desenvolvimento econômico e social que atuam no setor para ações integradas de promoção da comunidade.

(6) MEC/SEG/OEA, op. cit.

- Estágio supervisionado obrigatório: 120 horas para os cursos em 3 anos;
150 horas para os cursos em 4 anos.

Habilitação: Magistério do 1º Grau – 4 anos

Ensino Regular

Núcleo Comum	Disciplinas	Carga Horária	
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura Nacional	120	
	Língua Estrangeira	90	
	Educação Artística	90	
Estudos Sociais	Geografia	60	
	História	60	
	Educação Moral e Cívica	60	
	O.S.P.B.	60	
Ciências	Matemática	90	
	Física	90	
	Química	90	
	Biologia	90	
	Programas de Saúde	30	
Parte Diversificada	Indicação do CEE *	60	
TOTAL		990	horas

(*) Sugere-se Desenho.

Habilitação: Magistério do 1º Grau – 4 anos**Formação Especial**

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária	
Instrumentais	Estudos Regionais	60	
	Comunicação e Expressão	90	
	Integração Social	60	
	Iniciação às Ciências	60	
	Recursos Audiovisuais	30	
	Estatística Educacional	60	
Profissionalizantes	Fundamentos da Educação	300	
	Didática I	60	
	Didática II	240	
	Prática de Ensino	240	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60	
Parte Diversificada	Disciplina da Escola de 1º Grau correspondente a cada opção	300	
	Indicação do CEE *	270	
TOTAL		1.830	horas

(*) Sugere-se: Técnicas Agrícolas, Noções de Zootecnia, Cooperativismo.

Habilitação: Magistério do 1º Grau**Atividades Comuns**

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária	
Atividades Comuns	Estágio Supervisionado*	150	
	Cultura Religiosa	30	
	Educação Física	240	
	Orientação Educacional	60	
TOTAL		480	horas

Habilitação: Magistério do 1º Grau – 3 anos**Formação Especial**

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária
Instrumentais	Estudos Regionais	60
	Comunicação e Expressão	90
	Integração Social	60
	Iniciação às Ciências	60
	Recursos Audiovisuais	30
Profissionalizantes	Fundamentos da Educação	240
	Didática I	60
	Didática II	180
	Prática de Ensino	240
	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	60

(*) O aluno-mestre estagiará em classes de 1ª a 4ª série e na área de opção das classes de 5ª e 6ª série.

Parte Diversificada	Indicação do CEE *	180	
TOTAL		1.200	horas

Habilitação: Magistério de 1º Grau – 3 anos

Atividades Comuns

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária	
Atividades Comuns	Estágio Supervisionado	120	
	Cultura Religiosa	30	
	Educação Física	180	
	Orientação Educacional	60	
TOTAL		390	horas

3.3.3 – Habilitação básica na Área de Saúde

O Parecer 3962/75 do CFE disciplina a formação de profissionais de nível médio para a área de saúde.

Habilitação de Auxiliar de Enfermagem

Sugere-se a habilitação a nível de auxiliar técnico em enfermagem, a partir das seguintes constatações:

- Baixo padrão de saúde das comunidades rurais;
- significativa incidência de doenças endêmicas;
- elevada taxa de mortalidade infantil;
- grande número de óbitos devido às doenças de massa;
- ausência de educação sanitária;
- inexistência de profissionais para uma atuação efetiva no meio rural.

Auxiliar de enfermagem é um profissional da área de Saúde encarregado de dar assistência generalizada ao doente, desenvolvendo atividades

(*) Sugere-se: Técnicas Agrícolas, Noções de Zootecnia, Cooperativismo.

clínicas não especializadas e participando de serviços de prevenção às doenças junto às comunidades.

Atividades⁷

- Prestar cuidados de conforto e higiene pessoal;
- auxiliar o paciente na alimentação;
- verificar sinais vitais;
- ministrar medicamentos;
- fazer curativos simples;
- preparar clientes para consulta médica;
- aplicar imunizantes;
- participar da orientação à saúde do indivíduo e da família;
- fazer tratamentos como: lavagem intestinal, aplicações quentes e frias;
- colher material para exames de laboratório;
- fazer registro das tarefas executadas;
- auxiliar em exames e tratamento;
- executar atividades de apoio: preparo e esterilização de material; preparo de ambiente e disposição de material para exame, tratamentos, intervenções cirúrgicas e atendimento obstétrico.

Requisitos

- Pessoal docente qualificado em cursos afins, ou em exercício de atividade profissional no setor;
- estabelecimento de convênio com instituições de saúde, onde haja serviços de enfermagem à disposição para as práticas e estágio dos alunos;
- equipamentos específicos para as práticas de laboratório.

Habilitação: Auxiliar de Enfermagem

Formação Especial

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária
Instrumentais	Estudos Regionais	30
	Noções de Anatomia e Fisiologia	30
	Microbiologia	30

(7) ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Subsídios para reforma do ensino na área de enfermagem. 1972.

Profissionalizantes	Fundamentos da Enfermagem	180	
	Enfermagem Médica	180	
	Enfermagem Materno-Infantil	240	
	Enfermagem Neuropsiquiatria	180	
	Enfermagem de Saúde Pública	210	
	Psicologia das Relações Humanas e Ética	30	
	Parte Diversificada	Indicação do CEE (*)	90
TOTAL		1.200	horas

Habilitação: Auxiliar de Enfermagem

Educação Geral

Núcleo Comum	Disciplinas	Carga Horária
Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	240
	Língua Estrangeira Moderna	60
	Educação Artística	30
Estudos Sociais	Geografia	60
	História	60
	Educação Moral e Cívica	60
	Organização Social e Política do Brasil	60

(*) Sugere-se: Estrutura de Saúde, Atendimento de Emergência, Fundamentos de Assistência Social.

Ciências	Matemática	60	
	Biologia	90	
	Física	90	
	Química	90	
	Programas de Saúde	60	
Parte Diversificada	Indicação do CEE *		
TOTAL		990	horas

Atividades Comuns

Áreas de Estudo	Disciplinas	Carga Horária	
Atividades Comuns	Estágio Supervisionado **	540	
	Educação Religiosa	30	
	Educação Física	270	
	Orientação Educacional	60	
TOTAL		1.200	horas

3.3.4 – Outras habilitações profissionais

Outras habilitações poderão ser indicadas, como Tecnologia de Alimentos, Agrimensura, Saneamento, considerando o grau de importância dessas atividades em função das necessidades regionais, a carência de serviços constatada nas comunidades rurais e a demanda de profissionais na área. A decisão sobre a implantação deverá considerar os seguintes aspectos:

- Existência de pessoal docente qualificado nos respectivos setores;

(*) Sugere-se: Introdução à Estatística (30), Nutrição (30).

(**) O estágio abrangerá as seguintes áreas: Clínica Médica, Clínica Pediátrica, Clínica Obstétrica e Ginecológica, Clínica Psiquiátrica, Serviço de Controle de Doenças Transmissíveis.

- b) possibilidade de estabelecimento de convênios em entidades especializadas para fins de realização de estágios.

Atividades de extensão poderão ser programadas e oferecidas, visando a suprir as deficiências até que as condições permitam a implantação das habilitações sugeridas.

3.4 – Experiências de aprendizagem

O desenvolvimento das habilitações sugeridas em zona rural oferece vantagens, tais como:

- a) Permanência do indivíduo no local onde vem desempenhando atividades produtivas;
- b) utilização, geralmente, de seu próprio local de trabalho com área de treinamento ou laboratório. (Pode-se ainda pensar em local específico como uma escola-fazenda);
- c) utilização de propriedades rurais para aulas práticas e outros recursos da comunidade;
- d) possibilidade de oferecer um ensino dentro dos princípios do “aprender fazendo”;
- e) possibilidade de maior articulação e participação dos alunos em programas de desenvolvimento comunitário e outros programas integrados.

A seleção das experiências de aprendizagem será feita em função dos objetivos presentes, de tal forma que venham a contribuir para seu alcance. Devem ser observadas algumas características essenciais de um currículo para a área rural, a saber:⁸

- As experiências devem ensinar a **objetividade**, isto é, permitir um trabalho a partir de atividades concretas, sugeridas pelas próprias necessidades da área;
- as experiências devem ensinar a **criatividade**, isto é, a escola funcionará como um verdadeiro “laboratório de vida”, onde a “técnica do fazer”

(8) CENTEC/COPLAN. **Planejamento do currículo**, documento preliminar. Salvador, 1978.

será aprendida na medida em que cada aluno descubra se é capaz de, produzindo, “recriar” o mundo;

- as experiências devem ensinar a **flexibilidade**, podendo ser modificadas, substituídas ou combinadas com outras;
- as experiências devem ensinar a **especialização** através de atividades rigorosamente dirigidas para a área (ou aspecto da área) pela qual o aluno optou, permitindo-se um aprofundamento, tendo em vista as necessidades de ocupação dentro de mercado de trabalho.

A **metodologia** a ser utilizada nesses cursos deve cuidar em observar ao máximo essas vantagens. Carlos Alberto Tavares, Consultor do DEM no acordo MEC/BIRD, sugere a utilização do método de projetos para qualquer habilitação do setor primário, assim como recomenda que sejam desenvolvidas atividades curriculares de experiência de trabalho, importante para que os alunos verifiquem a necessidade dos conhecimentos básicos necessários ao exercício das ocupações do setor.

A Prática Especial, como mais uma atividade curricular, é bastante enriquecedora. Levantamentos da produtividade de culturas regionais junto aos produtores rurais da comunidade, estudos sobre as necessidades de agricultura local para o desenvolvimento do município.

No trabalho de formação do professor de 1º grau, a comunidade local e escolar fornecerão subsídios necessários e proporcionarão uma série de experiências para a compreensão e análise da realidade. Atividades práticas de observação e co-participação desenvolvidas sob supervisão devem permitir:

- coletar dados e informações;
- introduzir mudanças a partir do trabalho conjugado com professor leigo;
- trocar experiências, ajudar e/ou substituir o professor de classe nos períodos em que ele se afasta para suas atividades de treinamento.

Na área de ensino rural não-formal, são inúmeras as experiências de aprendizagem que poderão ser operacionalizadas. O professor leigo poderá ser treinado a partir de suas experiências anteriores; inovações deverão ser introduzidas lentamente, permitindo absorção de novas técnicas de maneira gradativa. Treinamento em serviço, ou mesmo teleducação conjugada a trabalhos de grupo, reuniões, seminários, são procedimentos que deverão ser experimentados, controlados e avaliados.

Envolvendo ainda o ensino supletivo, é possível:

- a) oferecer habilitações a nível de auxiliar, tempo em que se discute, uma vez por semana, material didático específico sobre conteúdos de educação geral, com vistas aos exames supletivos (curso assistemático/sistemático);

- b) desenvolver curso sistemático de educação geral com habilitação a nível de auxiliar, com aferição no processo em ritmo intensivo;
- c) promover encontros, seminários, exposições com vistas ao desenvolvimento cultural e a maior integração escola/comunidade.

Ainda de maior validade são as **visitas e excursões**, principalmente por favorecerem a integração da escola com a comunidade. Como técnicas de ensino adequadas para o ensino agrícola, encontramos o estudo de caso que objetiva desenvolver no aluno a habilidade de pensar na solução de uma situação-problema de interesse da classe, e a demonstração que objetiva habilitar o aluno a desenvolver habilidades motoras necessárias à execução de tarefas ou práticas agropecuárias.

De alto valor educacional é a organização de um **Clube-Agrícola**, que possibilite o desenvolvimento de um espírito cooperativista e a liderança.

Outros métodos e ações podem ser desencadeados na dinamização das atividades extra-escolares, tais como:⁹

- visitas
- contatos
- excursões
- encontro de estudantes, técnicos e agricultores
- semana do fazendeiro
- cursos rápidos de administração rural
- treinamento de mão-de-obra
- campanhas
- cartas circulares.

Felizmente este é um assunto que incita a criatividade e, certamente, quando a comunidade é envolvida, aparecem as melhores sugestões, de forma que nos limitamos, aqui, a recomendar que seja aplicada a "Pedagogia de Transferência de Tecnologia", proposta por J. Bordenave, como metodologia básica a ser utilizada.

3.5 – Recursos materiais

Os recursos materiais devem ser existentes na própria comunidade.

Para a habilitação em agropecuária, pode-se pensar em área a ser ce-

(9) F.G.V. – IESAE. Ação educacional da CEPLAC nas regiões produtoras de cacau do Brasil. Rio de Janeiro, 1976.

dida pelo governo municipal (estadual ou federal) para transformação e utilização como escola-fazenda. As experiências práticas poderão, ainda, ser desenvolvidas utilizando-se fazendas de proprietários locais, a depender da conveniência alternativa de aquisição ou obtida através da criação de cooperativas.

As habilitações na área de Saúde exigem uma integração especial com a comunidade através de prestação de serviços e a conseqüente utilização de hospitais, postos médicos, clínicas, Centro de Saúde e farmácias. Pode-se pensar ainda em programa de desenvolvimento integrado e criação de postos médicos nas escolas ou áreas mais habitadas para fins de aulas práticas, estágio e outros.

É necessário um equipamento mínimo composto de microscópio, modelos anatômicos, material para fundamentos e Assistência de Saúde e para Atendimento de Emergência.

As habilitações em magistério rural exigem, igualmente, integração com a comunidade. Podem ser utilizadas fazendas locais para aulas práticas, assim como os demais recursos existentes. Pode-se pensar em uma sala para fabricação e transformação de material audiovisual ou ilustrativo.

Decidindo-se pela criação de um clube agrícola entre os estudantes, é importante que se reserve uma sala para as reuniões dos associados, assim como para a programação e execução de atividades culturais junto à comunidade e/ou entre os estudantes.

3.6 – Recomendações

Este documento não objetiva, naturalmente, oferecer uma proposta curricular. Levanta, apenas, alguns aspectos possíveis de serem posteriormente estudados com mais profundidade sobre o desenvolvimento de um programa que vise a oferecer habilitações profissionais e conseqüente mão-de-obra produtiva para o setor primário.

3.7 – Etapas para a organização do currículo

Todavia, a título de recomendação, convém observar, caso as sugestões aqui sejam acatadas, a necessidade de que alguns passos sejam considerados, quando se pensar na organização do currículo dos cursos sugeridos:

- a) Criação de GT, constituído de um coordenador, especialista em ensino de 2º grau, um pedagogo, um psicólogo e especialista do setor primário, da área na qual se quer criar o curso. O grupo deve trabalhar envolvendo instituições locais e regionais, como EMATER, SENAR, SEC,

PREFEITURA e outros. A Comissão de Planejamento, com a participação dos especialistas e professores, definirá os objetivos das habilitações;

- b) realização de uma pesquisa (necessariamente não seria de campo, mas pode ser indireta) do mercado de trabalho local e/ou regional, que permita constatar se realmente há necessidade do profissional;
- c) descrição detalhada do profissional (perfil profissiográfico), com vistas à definição de um currículo adequado e que satisfaça;
- d) operacionalização do currículo, sob a responsabilidade desse grupo, podendo (e devendo, se possível) envolver elementos da comunidade, professores dos cursos em potencial, e cuidando para que, na **organização do quadro curricular**, seja considerado o caráter de terminalidade e continuidade dos cursos;
- e) na **seleção e organização do conteúdo**, para a elaboração da ementa de cada disciplina, é importante achar o ponto de interseção que marque o necessário equilíbrio entre a teoria e a prática, de forma que haja uma estreita correlação entre os conteúdos e experiências de aprendizagem;
- f) na **elaboração dos programas**, recomenda-se que os professores definam objetivos, conteúdos, métodos e técnicas de ensino e de avaliação para as disciplinas do currículo, com a assessoria local e/ou da Secretaria.

3.8 – Implantação de cursos

Para efeito de implantação dos programas definidos, recomenda-se que seja feita a partir de dois pontos de referência:

3.8.1 – Indicadores

- geodemográficos (demanda potencial de matrícula, densidade demográfica, situação geográfica dos municípios);
- sócio-econômicos (oportunidades atuais de trabalho, perspectivas de novos investimentos, população total, potencial e ativa);
- cultural (possibilidade de acesso à Universidade).

3.8.2 – Facilidades de recursos

- físicos (quantidade, qualidade e capacidade de prédios escolares, ins-

talações e equipamentos, distribuição dos prédios na localidade, utilização dos recursos das comunidades);

- humanos (quantidade e qualidade de professores, nível, oportunidade de preparação, possibilidade de atualização);
- pedagógicos (existência ou possibilidade de compor equipe de currículo);
- financeiros (quantidade de recursos, possibilidade de maior participação da SE no orçamento estadual);
- institucionais (legislação e normas flexíveis, níveis salariais e oportunidade de promoção de pessoal, estrutura da SE/PE).

3.8.3 – Recomendações complementares

- É importante que, no planejamento do currículo, as disciplinas profissionalizantes apareçam desde o primeiro período do curso, como motivação para o aluno e familiarização com a área;
- o estágio deve ser pensado não apenas no final do currículo mas, inclusive, num esquema “sandwich”, no qual o aluno possa intercalar os conhecimentos teórico-práticos com a prática, realimentando o processo ensino-aprendizagem;
- a parte diversificada do currículo, a critério de cada escola, segundo as peculiaridades da região, deve cuidar em oferecer, para todas as habilitações, disciplinas como – Sociologia Rural, Comunicação Rural e Antropologia Rural –, concentradas em Estudos Regionais, imprescindíveis à composição de um currículo profissionalizante adequado;
- os professores para os cursos devem, de preferência, ser recrutados na própria comunidade, entre profissionais e especialistas de órgãos e instituições existentes, mediante convênio, prestação de serviços e outros mecanismos. Esse é um aspecto fundamental na operacionalização dos cursos, considerando-se o papel que o especialista, já prático na área, desempenhará na execução do currículo nos moldes desejados;
- após o recrutamento e seleção dos professores para os cursos, recomenda-se a realização de um treinamento (seminário, curso rápido) em metodologia e prática de ensino rural para todos;
- é importante que o currículo seja estruturado em “círculos crescentes” que proporcionem ao aluno o necessário e conveniente aprofundamento nas diversas subáreas em módulos, devendo, se possível, após a conclusão de cada um deles, a escola oferecer certificados parciais de seu aproveitamento naqueles conteúdos;
- atenção especial deve ser dada ao cooperativismo rural, recomendando-se a realização de campanhas, seminários, cursos em esquema de su-

- plência, de forma que todos os alunos dos diferentes cursos analisem e discutam o tema;
- a habilitação de magistério rural deve ser implantada em todos os Centros, além de uma outra habilitação.

4 – DIRETRIZES PARA A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO

Os resultados obtidos através da avaliação serão mais consistentes se for montado o quadro das necessidades do sistema curricular, se for preparado o pessoal responsável pela execução, se for elaborado o elenco das diretrizes de organização curricular.

4.1 – Objetivos

São objetivos da avaliação:

- a) Controlar e acompanhar as ações a serem desenvolvidas na elaboração e implementação do currículo;
- b) verificar o cumprimento dos requisitos operacionais na execução das atividades;
- c) analisar os resultados alcançados em função dos objetivos.

4.2 – A avaliação do currículo deverá:

- a) estar centrada nos objetivos preestabelecidos;
- b) ser baseada em critérios precisamente definidos;
- c) prever uma diagnose com o fim de determinar os comportamentos de entrada em todos os elementos direta e indiretamente envolvidos;
- d) prever acompanhamento, controle e avaliação do desempenho no processo;
- e) permitir, em tempo hábil, a superação das dificuldades para evitar resultados indesejáveis;

- f) possibilitar o controle de qualidade;
- g) prever a coleta de informações significativas para detectar as repercussões do programa;
- h) utilizar instrumentos de coleta de dados e de registro de resultados compatíveis com os objetivos e atividades definidas no planejamento;

prever a definição de indicadores relacionados às variáveis que se quer avaliar.

4.3 – Etapas de avaliação

São objeto de avaliação: organização, funcionamento dos recursos humanos, relação entre os componentes de entrada e saída e os objetivos previstos, pessoas direta e indiretamente envolvidas, bem como todos os aspectos ligados ao processo ensino-aprendizagem.

Cabe ao planejador identificar as mudanças mais importantes a serem efetivadas e formular ações para corrigi-las. Deve, portanto, implantar metodologia específica destinada a oferecer instrumental para controle do currículo e respectiva mensuração, e que propicie:

- auxiliar na implantação do processo de controle e avaliação, junto às Unidades que executam o Currículo;
- racionalizar o processo mediante uniformização das informações;
- determinar o desempenho de projetos executados no mesmo período;
- auxiliar na escolha de alternativas para tomada de decisões.

A avaliação do Currículo percorre as seguintes etapas:

- decisão do que vai ser avaliado
- determinação dos objetivos
- estabelecimento de evidências
- determinação de critérios
- especificação dos indicadores dos critérios
- utilização de processos para coletar evidências
- análise e interpretação de dados
- conclusões e sugestões para futuras ações.

Variáveis e indicadores de avaliação

Ao avaliar um currículo, as variáveis consideradas com seus respectivos indicadores são:

a) Objetivos

- resultantes da participação da comunidade e formulados cooperativamente;
- ajustados à realidade sócio-econômica e cultural;
- atinentes às expectativas e interesses dos alunos e da comunidade;
- claramente explicitados;
- exeqüíveis.

b) Conteúdos programáticos

- centrados nos problemas, necessidades, interesses dos alunos e da comunidade;
- logicamente seqüenciados;
- intrínseca e extrinsecamente integrados;
- equilibradamente atendendo aos objetivos cognitivos, afetivos e psicomotores;
- relevantes para os alunos;
- dominados pelo professor;
- incluindo programas de extensão.

c) Processo de ensino-aprendizagem e avaliação

- adequados aos recursos materiais e humanos disponíveis;
- abertos ao diálogo e à participação;
- atendendo às diferenças individuais;
- permitindo a participação do aluno no processo das experiências de aprendizagem;
- contendo instrumentos de avaliação;
- utilizando auto-avaliação;
- controlando os resultados.

d) Material didático

- utiliza recursos auxiliares adaptados às condições do meio ambiente;
- dá oportunidade para o desenvolvimento da criatividade;
- elaborado com os alunos.

e) Organização e planejamento do currículo

- o estudo permanente das condições e necessidades da comunidade é parte regular do currículo;

- alunos, família, comunidade participam ativamente no planejamento e avaliação do currículo;
- permite a participação de outras instituições de desenvolvimento econômico e local que atuam na área;
- prevê a utilização de atividades extra-escolares;
- calendário e horários adequados, flexíveis, e permitem o atendimento dos alunos que trabalham.

f) Instrumentos

- fichas de observação de desempenho;
- resultados de trabalhos desenvolvidos no currículo;
- fichas de avaliação dos resultados dos alunos;
- relatório do progresso;
- fichas de avaliação parciais e finais.

4.4 – Avaliação do processo ensino-aprendizagem

a) Avaliar o processo instrucional significa:

- identificar necessidades, interesses e aptidões;
- diagnosticar a aprendizagem de cada aluno ou de grupos de alunos;
- verificar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos definidos;
- aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

b) A avaliação da aprendizagem dos alunos exige:

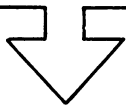
- definição clara e precisa dos objetivos que vão direcionar o processo instrucional;
- uso de processo, técnicas e instrumentos;
- participação do professor/alunos/família;
- levantamento de dados relativos aos objetivos definidos (conhecimentos, hábitos, atitudes habilidades);
- levantamento de informações “antes”, “durante”, e “depois” do processo;
- utilização de uma simbologia para registro e comunicação aos interessados dos resultados;
- observação do processo e verificação do produto;
- tomada de decisões relativas a promoções, avanços progressivos, recuperações, reprovações.

c) O regimento de cada escola deve definir a sistemática de avaliação a ser adotada, incluindo a indicação:

- “o que” e “quem” avaliar;
- das técnicas e instrumentos a serem utilizados;
- da periodicidade do registro (mensal, bimestral, semestral);
- da forma como os alunos serão envolvidos em sua avaliação;
- da simbologia a ser usada no registro da avaliação;
- da forma de comunicação dos alunos, pais e autoridades educacionais;
- dos critérios de aprovação e de reprovação;
- dos critérios para promoção de avanços progressivos;
- das formas de recuperação;
- dos objetivos da avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

Os dados levantados no diagnóstico educacional das escolas rurais de Bezerras, Gravatá, Limoeiro e São Caetano evidenciam a necessidade de se implantar um novo programa de avaliação nestas escolas; porém, sua definição deve ser produto de um treinamento específico que objetive a melhoria do desempenho docente relativo à sistemática de avaliação.

CAPÍTULO VI



**DIRETRIZES PARA A PREPARAÇÃO
DE RECURSOS HUMANOS**

1 – REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O PROBLEMA DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

Não se pode abordar o problema de preparação de recursos humanos e, muito menos, estabelecer diretrizes para treinamentos, sem que antes se faça uma reflexão sobre o significado e o alcance do planejamento.

A maioria dos especialistas concorda que "planejamento é, em essência, um esforço organizado, consciente e contínuo no sentido de selecionar as melhores alternativas para se atingirem objetivos específicos",¹ e esta maioria concorda, igualmente, em não se tratar de tarefa simples, sobretudo por ter, principalmente nos países em desenvolvimento, história bastante curta. Foi somente após a Segunda Guerra Mundial que o planejamento sistemático passou a ser prática comum na maioria das nações.

Esta idéia generalizada de planejamento sistemático foi evoluindo, nos últimos anos, para uma aplicação específica no estudo e na sistematização de problemas sociais, emergindo, dentre outros, o planejamento educacional, o planejamento de mão-de-obra e o planejamento de desenvolvimento de recursos humanos.

O planejamento educacional envolve o Sistema de Educação, seu crescimento, sua melhoria, seus serviços técnicos, seus órgãos auxiliares e de apoio e, ainda, o equilíbrio de suas várias e diferentes partes. Apóia-se em conceitos lógicos básicos e em princípios universalmente aplicáveis, mas os métodos práticos de que se vale para sua aplicação estendem-se desde os mais simples e rudimentares, até os mais primorosamente requintados. É, portanto, um erro conceber o planejamento como forma rígida e monolítica que se deva impor a todas as situações. É, igualmente, erro supor-se que seu objetivo principal esteja voltado para a expansão quantitativa da oferta de ensino. Esta concepção errônea advém, em grande parte, do fato de se utilizar mal, no processo de planejamento, das informações estatísticas, sempre que estas existam. É claro que as estatísticas são desejáveis, mas quem as utiliza deve ter presente que elas são apenas "a sombra de um fato e este tanto pode ser qualitativo".² Mas, informações, sejam estatísticas ou não, são fundamentais para o planejamento, pois que

(1) WATERSTON, A. et al. Development planning: lessons of experience.

(2) COMBS, P.H. What educational planning?

ele é um processo que trata do futuro, buscando esclarecimentos no presente e no passado. Para ser efetivo, deve ir mais além: tem que atentar para sua própria implementação, para a avaliação imediata do ritmo de performance ou realização, para os obstáculos e imprevistos que possam surgir, levantando alternativas para superá-las e não perdendo, neste processo, a visão do conjunto no qual muitas variáveis se entrelaçam para a composição de um todo orgânico e dinâmico. Assim sendo, antes de recomendarem qualquer medida, antes de proporem qualquer estratégia, os planejadores devem examinar a realidade, suas características, suas tendências, bem como as necessidades e expectativas das pessoas que essa realidade envolve.

O planejamento de mão-de-obra "envolve análise e projeção das necessidades do mercado de trabalho relativas aos vários níveis e categorias de mão-de-obra".³ O planejador de mão-de-obra preocupa-se com a relação entre a educação e treinamento de pessoas e o concurso dessas pessoas no conjunto da economia nacional; em outras palavras, preocupa-se com a relação entre capacitados e empregos.

O planejamento de desenvolvimento de recursos humanos está intimamente relacionado com os dois tipos acima mencionados, assim como com outros tipos do setor social. O planejador de recursos humanos tem como objetivo fundamental a melhoria e o emprego das capacidades e habilidades dos seres humanos.

Tal como ocorre no planejamento educacional, o planejamento e a indicação de uma estratégia para o desenvolvimento de recursos humanos abrange muito mais do que a mera análise de dados estatísticos que funcionem como indicadores. Cabe ao planejador de recursos humanos identificar problemas realmente críticos envolvidos no desenvolvimento desses recursos.

Afirmou-se, no início deste capítulo, que a maioria dos especialistas concorda em não ser o planejamento uma atividade simples. Isto, no entanto, é devido muito mais à carência de recursos humanos habilitados e capacitados para fazê-lo do que a dificuldades intrínsecas ao próprio planejamento.

Esta carência, todavia, é compreensível quando se considera o que tem acontecido aos Sistemas Educacionais de 1954 até os tempos de agora. Os sistemas e seus ambientes, por toda a parte do mundo, foram submetidos aos efeitos de uma série de transformações científicas, técnicas, econômicas, demográficas, políticas e culturais, o que acarretou a abordagem de um número descomunal de provas, tarefas, pressões e problemas

(3) CURLE, A. The professional identity of the educational planner.

que excederam, de muito, em tamanho e complexidade, a tudo aquilo que até então haviam enfrentado. Não foram os países em desenvolvimento, pequenos os esforços dispendidos para atender a essas modificações. Entretanto, os instrumentos de planejamento mostram-se, muitas vezes, inadequados às novas exigências, principalmente os que se referem à disponibilidade de recursos humanos.

Na verdade, a preparação de recursos humanos constitui ainda sério desafio para as nações em geral e para os Sistemas Educacionais em particular. Não há mais quem negue a importância e a urgência de se planejar o desenvolvimento de recursos humanos, mas uma série de fatos indica que isto não saiu totalmente do plano das intenções. Evidência disto, apenas para enfocar o problema no âmbito dos Sistemas Educacionais, é a distância que persiste, na maioria das vezes, entre estes e as Universidades. Estas últimas, via de regra, não oferecem aos Sistemas Educacionais profissionais que estejam quantitativa e qualitativamente preparados para enfrentar os complexos e diversificados desafios que são impostos pela realidade em que devem atuar, obrigando-os, assim, a improvisar técnicos e especialistas, verdadeiros autodidatas que se formam à custa de enorme esforço pessoal e, às vezes, com desgastes decorrentes de tropeços e erros profissionais que, inadvertidamente, cometem.

Se, por outro lado, examinarmos o que os Sistemas Educacionais têm feito para tentar promover o desenvolvimento de seus próprios recursos humanos, não poderemos discordar da imperiosa urgência de se proceder a uma rigorosa e profunda revisão de suas posições. Salvo exceções, os Sistemas Educacionais tendem a:

a) não fazer adequada utilização da contribuição de técnicos enviados, pelo próprio sistema, para aperfeiçoamento acadêmico em Universidades nacionais ou estrangeiras, mantendo-os, em seu retorno, em posições e funções nas quais não têm oportunidade de aplicar as técnicas e instrumentais adquiridos;

b) oferecer cursos de aperfeiçoamento ou reciclagem ao seu pessoal técnico, administrativo e docente, mediante a execução de planos isolados, concebidos de forma estanque, desvinculados de um programa amplo, harmonioso e coerente de capacitação;

c) decidir, de cima para baixo, os tipos, formas, conteúdos e modalidades de treinamento, sem procurar indagar, previamente, as verdadeiras necessidades, recursos, carências e aspirações dos treinandos;

d) utilizar-se, como critério de escolha entre alternativas de treinamento, dos recursos financeiros disponíveis, sem se esforçar para buscar a conciliação entre verbas disponíveis e necessidades prioritárias;

e) contratar "pacotes" de treinamento, executados por pessoas

pouco familiarizadas com o Sistema. Por serem “pacotes” aplicáveis a diferentes realidades, tais treinamentos são geralmente teóricos e pouco tendentes a estimular o treinando a aplicar os conceitos aprendidos à realidade em que atua;

f) organizar cursos sob formas e modalidades convencionais e padronizadas, muitas vezes em épocas do ano que não são as mais oportunas;

g) abster-se de processos adequados de avaliação dos resultados de programas de treinamento; mesmo quando o fazem, não se utilizaram convenientemente dos resultados obtidos, fazendo-os fluir para os órgãos interessados e até mesmo para os planejadores de futuros programas.

A despeito do esforço que muitos sistemas têm dispendido para superar alguns dos problemas acima mencionados, é, na verdade, pequeno o número daqueles que têm obtido pleno sucesso neste intento.

Mas, o que seria necessário para superar, ou minimizar, essas dificuldades? Sem dúvida, planejando; e “somente poder-se-á planejar bem e executar eficientemente o planejado se as pessoas responsáveis pelos vários segmentos de um programa forem, elas mesmas, bons planejadores”.⁴ Em outras palavras, um programa de treinamento só terá sucesso, se cada um aceitar que a parte do programa ou plano sob sua responsabilidade se ajuste a todas as demais e com elas se entrelace para formar um todo consistente e uno, servindo, desta forma, aos melhores e legítimos interesses e necessidades do Sistema como um todo. Assim, só se pode esperar bons resultados de um planejamento nesta área, quando:

- forem identificados, examinados e aceitos os objetivos prioritários e as funções próprias do programa, em cada uma de suas partes (por nível, por cursos, por turmas, etc.);
- forem indicados os melhores meios e as melhores alternativas para se atender a esses objetivos e a essas funções;
- forem indicados, dentre os recursos disponíveis, o quanto deve ser dispendido para o programa e para os planos de curso ou outro tipo de treinamento nele contidos;
- se partir do conhecimento do meio e da clientela a ser atendida, de modo a se ajustar a estratégia e os conteúdos escolhidos às características e às necessidades da mesma;
- forem concebidos esquemas de avaliação que permitam, por seus resultados, legítima retroalimentação dos órgãos técnicos em geral e dos órgãos encarregados do desenvolvimento de recursos humanos, em particular;

- for usada a criatividade para se buscar alternativas de treinamento, diferentes das convencionais, que reduzam o custo-aluno e que propiciem elevação da qualidade dos resultados.

Para o caso específico de preparação de recursos humanos para a implantação do Sistema Integrado de Educação Rural, área que, além de todas as dificuldades comuns às demais abrangidas pelos Sistemas Educacionais, apresenta o particular agravante de ser praticamente inexplorada, procuramos penetrar, tanto quanto possível, na intimidade de cada um dos grupos que, direta ou indiretamente, são responsáveis pelo SIER, sejam os que compõem a administração central e regional, sejam os que atuam nas unidades operativas já existentes, sejam aqueles que deverão atuar nas unidades previstas no projeto.

2 – INDICADORES PARA O ESTABELECIMENTO DE DIRETRIZES PARA A PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS – TREINAMENTO

2.1 – Prospecção da realidade: fase do processo de implantação do SIER

Por ocasião da coleta de subsídios para a elaboração das diretrizes contidas neste capítulo, muitas das ações previstas para a implantação do Sistema Integrado de Educação Rural já se encontravam em curso.

Os CERU – unidades a partir das quais foi criado o SIER – já se encontravam em funcionamento, desenvolvendo atividades educativas de caráter quase que exclusivamente formal (ensino de 1^o grau de 1^a a 6^a série). Os Grupos de Estudo, a despeito de, até então, não haverem recebido assistência técnica direta para atividades educativas de caráter não-formal, já haviam desenvolvido algumas ações com a população adulta da comunidade, estando, pois, motivados para receber o concurso de técnico com conhecimento teórico e experiência prática em trabalhos de ação comunitária. Todavia, fazia-se necessária a regularização das funções desses grupos pois, até o momento, eram constituídos por pessoas que acumulavam funções docentes com funções técnicas, reservando para essas últimas apenas cinquenta horas mensais de trabalho.

As EI não se encontravam instaladas, mas dez dos quinze municípios abrangidos pelos anos I e II do projeto já haviam celebrado convênio com a Secretaria da Educação e recebido as verbas necessárias para a construção dos prédios. A Secretaria, através da Diretoria de Administração, es-

tava procedendo visitas aos terrenos reservados pelos Municípios, de modo a verificar o cumprimento das especificações técnicas necessárias para a construção de prédios escolares. Assim, o Sistema proposto — o SIER — não dispunha ainda da unidade operativa intermediária, elo de ligação entre CERU e EB.

Quanto a estas últimas — unidades escolares que já funcionam no meio rural — não se encontravam, por consequência da não instalação de EI, engajadas ao Sistema Integrado de Educação Rural.

Quanto à coordenação do projeto, a Secretaria da Educação acabava de indicar técnicos de cada Diretoria para a composição da Equipe Técnico-Gerencial, recrutando 60% dos elementos dentre aqueles que em meses anteriores haviam participado de curso específico que visou a informar sobre o projeto e a motivar técnicos da Administração Central e Regional para o trabalho em escolas e comunidades rurais. Esta equipe estava submetida a pressão de alguns vetores que, se não fossem compatibilizados e coordenados, poderiam vir a gerar desgaste, baixa rentabilidade e conflito de motivações.

O primeiro deles referia-se à própria definição do papel e do funcionamento da equipe, bem como seus vínculos com as várias Diretorias da SE: experiências anteriormente vividas haviam indicado que o isolamento de um grupo ou de uma equipe para a coordenação de um projeto específico pode gerar isolamento funcional e técnico, impedindo que um maior número de pessoas se beneficiem da experiência acumulada; por outro lado, experiências outras haviam indicado que a diluição do controle de um projeto pelas várias Diretorias acarreta dispersão de esforços e quebra da unidade no processo ação-decisão-comando. Necessário se fazia buscar uma solução intermediária, que evitasse os inconvenientes apresentados pelos esquemas anteriormente adotados, até porque alguns dos elementos eram remanescentes desses antigos grupos e, portanto, bastante sensíveis e desgastados pela vivência de problemas desse tipo.

A segunda fonte de pressão referia-se ao cumprimento das ações previstas no ano I do projeto, bastante numerosas e complexas e que se encontravam em atraso. Tais ações se agrupavam nestas grandes categorias:

- Assistência Técnica
- Estudos e Pesquisas
 - . Pesquisa Participativa e Avaliação
 - . Pesquisa de Mão-de-Obra
- Treinamento
- Construções
- Planejamento e Administração do Projeto.

Tornava-se imperioso o exame e a avaliação de todas as ações pre-

vistas e executadas, bem como a reelaboração do plano operativo para os anos I e II (1979/80 e 1980/81).

O último dos vetores referia-se à busca de alternativas mais funcionais e viáveis para a preparação de recursos humanos para a implantação do projeto. A equipe estava bastante consciente do despreparo dos técnicos brasileiros para o trato de problemas típicos do meio rural e, por escrúpulo e senso de responsabilidade, encontrava-se temerosa de não poder, no âmbito de cada Diretoria, preparar elementos que pudessem, dentro de prazos que já se tornavam exíguos, auxiliá-los no processo de treinamento do pessoal destinado a atuar nos vários níveis do SIER.

2.2 — Características da equipe técnico-gerencial

Percebeu-se, de pronto, que essas forças estavam intimamente relacionadas, tornando-se urgente a escolha de uma técnica de trabalho adequada para conciliar as várias necessidades de equipe: adotou-se, sem que se tivesse tido a preocupação de dar informações teóricas preliminares sobre esse procedimento, a técnica de laboratório ou oficina (workshop), por apresentar características que propiciaram a superação das dificuldades até então encontradas. Ademais, o workshop reuniria outras vantagens, dando oportunidade para:

- a aplicação de conhecimentos a uma ação prática;
- a aprendizagem proceder-se pela ação;
- a avaliação permanente do rendimento do grupo;
- dar segurança sobre a viabilidade do projeto como um todo;
- o desenvolvimento de aptidões de expressão oral e escrita;
- a prática de uma ação no próprio meio para o qual foi planejada (ação local).

A técnica, pelo que se pode avaliar, confirmou essas vantagens apontadas por A.A. Liveright e, mais, serviu como meio de reforço da coesão e da motivação do grupo.

Após reuniões preliminares com o Coordenador do Convênio IICA/SE—PE, com o Diretor de Coordenação da Secretaria da Educação, com os técnicos do IICA e com os membros da equipe técnico-gerencial, quando foram reafirmadas as responsabilidades de ambas as partes (IICA e SE) no projeto do agreste setentrional e feito o relato das ações relativas à implantação do sistema, passou-se à execução do trabalho específico com a Equipe Técnico-Gerencial.

Através deste relato e dos contatos que a partir daí passaram a

ser estabelecidos com a equipe, pôde-se proceder à prospecção da realidade relatada no item anterior, dimensionando, assim, os problemas a serem resolvidos pelo grupo. Cuidou-se então da elaboração de um plano de trabalho com a participação ativa e direta de todos os componentes do grupo, abrangendo as seguintes ações:

2.2.1 – Proposta de organização e atuação da equipe técnico-gerencial

Esta proposta, que consta do anexo I, foi encaminhada, através da Diretoria de Coordenação, às demais Diretorias da SE para exame, considerações e eventuais reformulações. Entretanto, o simples fato de o grupo formular uma proposta de atuação, em que foram destacados os critérios para composição da equipe, os requisitos para seu funcionamento e os mecanismos operacionais mais adequados, permitiu a cada elemento, e ao grupo como um todo, uma visualização clara de seu papel, de seus objetivos de trabalho, de seu limite de competência e de seu nível de responsabilidade, contribuindo, assim, para sensível queda do nível de tensão que se constatou no início do trabalho.

Procedeu-se, a seguir, por ser indispensável, à implantação de um sistema de documentação que, nesta primeira etapa, consistiu na preparação de um modelo prático e funcional para o registro das atividades diárias, bem como na demarcação, no mapa do Agreste Setentrional, dos CERU, das EI e das EB, adotando-se convenção para distinguir as unidades existentes, das previstas e das que se encontravam em condições para dar início à construção do prédio.

2.2.2 – Reelaboração do plano operativo para os anos I e II do projeto

Após exame do plano original, cujas metas não puderam ser alcançadas por decorrência de atrasos na assinatura de convênios, na liberação de verbas e por razões outras, alheias à vontade das instituições envolvidas no projeto, foi elaborada matriz, com arrolamento das ações, redimensionamento das metas e revisão dos prazos de execução. Esta tarefa permitiu o confronto mais direto, amplo e profundo da equipe com a totalidade dos aspectos do projeto, fazendo-a sentir a importância e a indispensabilidade de se trabalhar a partir de planejamento sistemático, flexível e permanentemente avaliado.

A par da revisão do plano operativo, foram feitos planos de assistência técnica (nas áreas de educação formal e não-formal) calcados nas necessidades e carências detectadas pela própria ETG (Equipe Técnico-Gerencial).

3 – COLETA DE SUBSÍDIOS PARA O TREINAMENTO

3.1 – Fontes de coleta

Previamente procurou-se arrolar as fontes de coleta que, a seguir, foram agrupadas em duas categorias:

a) Fontes da Capital

- Internas: SE/DATA/DECAP (Departamento de Capacitação de Pessoal da Diretoria de Apoio Técnico-Administrativo da SE).
- Externas: SUDENE; MOBREAL; EMATER; Secretaria de Agricultura; Secretaria de Saúde; SENAI; SENAC, etc.

b) Fontes do Interior

- DERE (Departamentos Regionais de Educação)
- CEDEPE (Centros de Desenvolvimento de Pessoal)
- Prefeituras
- OME (Órgãos Municipais de Educação)
- CERU
- EI (pelo menos em uma das localidades previstas)
- EB (pelo menos em algumas ao redor da localidade escolhida para implantação de EI).

A exigüidade do tempo disponível para a realização de todos os contatos fez com que se estabelecesse uma escala de prioridades, sendo escolhidas as fontes internas do Sistema (Capital e Interior).

Tal critério prevaleceu pelo fato de estas fontes envolverem pessoas que, direta ou indiretamente, participariam dos futuros treinamentos. Quanto às demais, externas ao Sistema, ficaram programadas para o início do próximo ano, antes que se desencadeasse o processo de preparação do grupo para atividades de educação não-formal.

3.2 – Estratégia para a coleta na Capital

Para a coleta de dados na fonte interna da SE, foi feito contato direto e informal com o Diretor da DATA e com a Chefia do Departamento de Capacitação de Pessoal, quando se recebeu informações sobre os cursos de treinamento para professores do meio rural, realizados nos dois últimos anos (Proleigo e Logos II). Foram destacados os aspectos positivos e nega-

tivos dessas experiências e pôde-se chegar a uma primeira conclusão: o processo de ensino à distância, sobretudo no Proleigo, indicou que o ponto de maior dificuldade localizou-se mais no universo lingüístico utilizado no método (o método foi concebido no Sul do país) do que na necessidade de locomoção periódica dos treinandos para os postos de atendimento.

Procurou-se ainda, nestes contatos, discutir sobre a necessidade de se visitar um dos CEDEPE (órgãos subordinados à DATA/DECAP) para exame dos registros e avaliação de todos os cursos realizados para professores do meio rural, pelo menos nos dez últimos anos. A chefia do Departamento de Capacitação de Pessoal comunicou-se com os diretores dos Centros, preparando-os para o contato e motivando-os para a oferta das informações necessárias.

3.3 — Estratégias para a coleta no Interior

Sendo quatro o número de CERU do Agreste Setentrional, todos eles equivalentes quanto à estrutura, funcionamento e organização e equivalentes, ainda, quanto à capacitação de seu pessoal, optou-se pela escolha de um deles para núcleo-piloto dos trabalhos. A escolha recaiu sobre o CERU de Bezerras por ser equidistante dos demais, facilitando, desta forma, o acesso do pessoal. Resolveu-se adotar a seguinte metodologia de trabalho: reunião no CERU de Bezerras com os Diretores dos demais Centros, com Diretores e Supervisores dos DERE, com a Equipe Técnico-Gerencial, com o Supervisor Municipal da Prefeitura local e com os técnicos do IICA; aplicação de workshop no CERU de Bezerras, envolvendo Direção, Supervisão e Grupo de Estudos.

Nesta reunião desenvolveu-se o plano de trabalho, mais abaixo indicado, contando com os seguintes participantes:

Diretor e Pessoal Técnico do CERU de Bezerras; Diretor do CERU de Gravatá; Diretor do CERU de Limoeiro; Diretor do CERU de São Caetano; Diretor do DERE de Vitória; Diretor do DERE de Caruaru; Diretor do DERE de Limoeiro; Supervisores dos DERE; Equipe Técnico-Gerencial do SIER; Técnicos do IICA.

O Plano de reunião constou de:

- a) Apresentação dos elementos entre si.
- b) Objetivos da reunião.
- c) Posição do Governo Federal face à problemática da educação para o meio rural:
 - . posição da SE de Pernambuco;
 - . posição do IICA no projeto.

- d) **Indicação dos documentos produzidos para a implantação do SIER:**
 - . leitura, em grupo, da síntese desses documentos;
 - . discussão das principais idéias contidas no texto (em painel).
- e) **Estratégia para a implantação do SIER.**
- f) **Vinculação CERU/DERE/ETG.**
- g) **Esclarecimentos finais e encerramento.**

Durante a discussão da síntese dos documentos, foram ressaltadas as principais dificuldades constatadas para o bom desempenho profissional do professor do meio rural. As dificuldades se graduaram desde aquelas que independem de programas de treinamento como, por exemplo, baixo-salário, até aquelas que podem ser relevadas na montagem de planos de capacitação como, por exemplo, baixo nível de escolaridade. Os depoimentos foram espontâneos e, embora a forma de coleta adotada tenha sido assistemática, foi de grande valia a soma de informações colhidas, influenciando no estabelecimento das diretrizes que se encontrarão expressas no próximo item.

3.3.1 – Workshop com o Diretor, Supervisor e GE do CERU de Bezerras

Para a realização dessa atividade, a Equipe Técnico-Gerencial e os especialistas do IICA permaneceram em Bezerras, desenvolvendo o seguinte plano de trabalho:

a) Primeira Etapa: Trabalho no CERU (3 dias)

1º e 2º dias – Preparação do Grupo e Diagnóstico do CERU:

- **Esclarecimento do grupo sobre os objetivos do trabalho:**
 - . implantação do SIER;
 - . subsídios para a preparação de recursos humanos;
 - . vivência de uma modalidade de treinamento em serviço.
- **Estabelecimento, com o grupo, de um horário de trabalho (visto que a maior parte desenvolvia atividades docentes e outras), e definição do elemento do CERU e da ETG que deveria fazer o registro das atividades diárias.**

– Diagnóstico da atual estrutura e organização do CERU de Bezerros:
Aspectos físicos

- . nº de salas de aula;
- . salas-ambiente;
- . laboratórios;
- . outras instalações;
- . área livre e atual aproveitamento;
- . capacidade física para realizar reuniões (nº de pessoas que podiam ser atendidas em uma única reunião), sessões de treinamento, atividades de educação não-formal, etc.;

obs.: foram arrolados os problemas detectados, discutida sua relevância e sugeridas as medidas necessárias para resolvê-los ou minimizá-los.

Recursos humanos

- . organograma atual;
- . nº de pessoas por órgão;
- . horário e regime de trabalho;
- . composição do GT: nº de elementos; qualificação; sistemática de trabalho; atividades desenvolvidas; treinamentos recebidos; necessidades de treinamento;
- . corpo docente: nº por série; qualificação; reuniões e outras atividades docentes; treinamentos recebidos; carências de treinamento;

obs.: foi feito o arrolamento dos problemas e todas as medidas necessárias para a complementação e preparação do corpo docente, após ter sido regularizado o horário de trabalho do GT;

- . corpo discente: local de residência; adequação idade/série; frequência (meses em que se verifica maior número de faltas e evasão); principais dificuldades escolares e outras;

obs.: foi feita a relação dos principais problemas e das alternativas viáveis para resolvê-los.

Organização escolar e didática

- . calendário escolar e sua adequação à clientela;
- . horário e turnos de funcionamento;
- . currículo adotado (Educação Geral e Formação Especial): componentes curriculares; conteúdos; adequação às necessidades da clientela; conteúdos programáticos; livros didáticos adotados; métodos de alfabetização desenvolvidos; atividades extraclasse desenvolvidas, etc.;

obs.: também aqui foram arrolados os principais problemas detectados e as alternativas para solucioná-los.

Viabilidade de implantação do 2º grau no que tange

- . ao espaço físico;
- . aos recursos humanos disponíveis na comunidade;
- . à demanda potencial.

Educação não-formal

- . atividades desenvolvidas.

3º dia – Plano de Implantação de EI:

- Escolha de áreas para o início de pesquisa participativa para a implantação do SIER.
- Localização no mapa da região das EI e EB para cujas construções foram celebrados convênios:
 - . escolha da EI piloto e discussão da viabilidade de implantá-la em outro prédio até que fosse concluída sua construção. (Foi escolhido o Distrito de Sapucarana);
 - . relato, pela equipe do CERU, das informações disponíveis sobre a comunidade escolhida.
- Elaboração de plano de trabalho na comunidade escolhida.

OBS.: O plano para o início de pesquisa participativa e o roteiro para a coleta de subsídios para o treinamento se encontram nos anexos 2 e 3.

b) Segunda Etapa: Atividade de campo

4º dia – Visita à comunidade onde será implantada a EI piloto: Sapucarana.

5º dia – Visita à EB.

OBS.: A equipe foi subdividida de modo que cada EB recebesse a visita de, no máximo, 3 elementos, sendo um, necessariamente, do CERU. Procurou-se garantir a integração de elemento(s) da futura EI e da OME ao plano de visitas, sempre que possível.

c) Terceira Etapa: Planejamento final – CERU

6º dia – Sessão de trabalho no CERU, para redação do plano global de implantação do SIÉR e para a sistematização das informações colhidas para subsidiar Diretrizes para o Treinamento.

7º dia – Conclusão do Plano.
Retorno a Recife.

No que respeita à preparação de recursos humanos, o trabalho realizado com o pessoal técnico do CERU, bem como os contatos realizados em Sapucarana, revelaram a necessidade de:

- outros workshops no CERU, pois o trabalho conjunto beneficia tanto os técnicos do Centro, como os técnicos da ETG, dando a ambos maior segurança para empreender as ações previstas no projeto;
- treinamento em serviço dos Grupos de Estudo para prepará-los, principalmente para o desenvolvimento de atividades em educação não-formal;
- se reciclar o corpo docente em exercício no CERU, quanto aos conteúdos dos vários componentes curriculares, bem como quanto aos métodos e técnicas de ensino;
- se preparar os professores que serão admitidos nos CERU por decorrência da regularização da carga horária dos membros do Grupo de Estudo e por decorrência do funcionamento de outras séries do ensino de 1º grau;
- preparação prévia de professores para a instalação e funcionamento de uma 5ª série em uma escola municipal de Sapucarana que, até o momento, oferece ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª série, propiciando sua transformação em EI;
- se preparar um elemento para responder pela Secretaria da EI a ser instalada em Sapucarana;
- treinamento de professores do meio rural de Sapucarana, tanto para engajá-los no projeto, como para suprir suas deficiências de escolaridade.

Claro está que tais necessidades se estendem aos demais CERU, bem como às localidades de sua área de influência onde serão implantadas outras EI.

3.3.2 – Contatos com o CEDEPE

Considerando que os quatro CEDEPE existentes no Estado de Pernambuco desenvolveram atividades semelhantes nos últimos anos, e considerando ainda a facilidade de acesso, escolheu-se o CEDEPE de Nazaré da Mata para a coleta de informações sobre o trabalho de treinamento de professores do meio rural. As informações foram prestadas pela Diretora do Centro e sua Equipe Técnica, tendo sido colocados à disposição do grupo todos os registros dos cursos realizados a partir de outubro de 1967. Constatou-se que o CEDEPE desenvolveu várias alternativas de treinamento e, após o exame de cada uma dessas alternativas, procedeu-se a uma discussão sobre os resultados obtidos, uma vez que não fazia parte dos registros e documentos arquivados uma avaliação qualitativa desses resultados.

Alternativa 1 – Treinamento em três etapas para professores leigos

O treinamento foi realizado em três etapas intermitentes, com três meses de duração em cada uma delas, perfazendo um total de nove meses. Entre uma etapa e outra houve um intervalo de oito meses, período em que o professor retornava ao seu local de trabalho para o exercício da docência. O curso foi dado em regime de internato, em período integral. O currículo abrangia o estudo do conteúdo programático de 1ª a 5ª série, além do ensino de Didática Especial de cada disciplina. O concluinte não recebia certificado de conclusão. Na avaliação dessa modalidade de treinamento, destacaram-se os seguintes aspectos:

- Necessidade de se enfatizar, na primeira etapa, o ensino da leitura e escrita, para atender aos reclamos da significativa maioria semi-analfabeta;
- melhoria do treinamento, ao final do curso, tanto nos aspectos cognitivos, como nos comportamentais;
- aumento de evasão da clientela no curso das etapas, por decorrência de exoneração de professores municipais (interferência da política local no processo de contratação de professores);
- queda de motivação, de parte da clientela, por não se sentir compensada pela aquisição de certificado de conclusão;
- elevação do nível de aspiração de grande parte dos concluintes, que passaram a desejar o prosseguimento de seus estudos, resultando, na maioria deles, a migração para o meio urbano;

- a não representatividade da amostra de professores do meio rural pela exclusão daqueles que não dispunham de condições sociais e financeiras para se deslocarem para os CEDEPE (antigo CAMPE);
- elevação do custo/aluno, isto é, alto custo de cada aluno treinado, e baixo retorno provocado pela evasão ou posterior migração para o meio urbano.

Alternativa 2 – Treinamento em uma única etapa

Esta alternativa tinha por objetivo evitar a repetição dos aspectos negativos da anterior, mas, como mais abaixo se verifica, não se conseguiu pleno sucesso neste intento. O curso foi dado em uma só etapa, de três meses de duração, em horário integral, com regime de internato, com conteúdos programáticos correspondentes às quatro primeiras séries do ensino de 1º grau e com inclusão de informações sobre o tratamento didático a ser dado pelo professor em seu trabalho de sala de aula. A clientela era selecionada mediante aplicação de um teste de conhecimentos equivalentes aos presumíveis para a 2ª série de 1º grau. A avaliação desta modalidade de treinamento indicou:

- ser praticamente nula a evasão;
- ser insuficiente o tempo para atender às necessidades e carências da clientela;
- permanecer o problema da não representatividade da amostra de professores do meio rural, já que eram previamente selecionados por uma prova de conhecimentos;
- permanecer o problema da elevação do nível de aspiração, com conseqüente evasão do meio rural;
- redução do custo/aluno.

Alternativa 3 – Atualização de professores em cursos de curta duração

Este treinamento foi dado para professores de classes multisseriadas (habilitados ou não), em cursos rápidos de oitenta horas de duração, em tempo integral, abrangendo duas semanas. Seu objetivo principal era informar sobre a metodologia mais eficaz para o trabalho em classes multigraduadas. A avaliação dessa alternativa indicou:

- ausência de evasão;
- não representatividade da amostra de professores do meio rural, já que abrangeu apenas aqueles com possibilidade de se ausentarem de seu meio por duas semanas consecutivas;

- heterogeneidade da clientela, com prejuízo para os não-habilitados;
- tempo exíguo para suprir as carências do grupo como um todo;
- redução do custo/aluno em relação à alternativa anterior.

Alternativa 4 – Atualização de professores em “Semanas de Estudo”, “Tríduo Pedagógico” e “Jornadas”

Esse tipo de treinamento, realizado em períodos bastante curtos, ora voltava-se para a reciclagem de professores que já haviam sido treinados durante períodos mais extensos (professores que receberam treinamento nas modalidades indicadas nas alternativas 1 e 2, por exemplo), ora objetivava oferecer a qualquer professor da região reforço de aprendizagem em algumas áreas ou disciplinas do currículo. Ocasionalmente as Prefeituras solicitavam este tipo de treinamento para professores de sua Rede.

Tal como se verificou nas alternativas anteriores, os resultados da avaliação indicaram alguns aspectos negativos ao lado de outros positivos, a saber:

- Custo/aluno reduzido;
- complementação de conhecimentos em períodos curtos de treinamento;
- evasão praticamente nula;
- heterogeneidade das turmas nos treinamentos de reforço em áreas ou disciplinas do currículo;
- exigüidade de tempo para preservar a qualidade do treinamento;
- maior envolvimento dos órgãos municipais de educação, quando os cursos eram organizados a partir de sua solicitação.

Alternativa 5 – Curso para habilitação de professores leigos

Esta modalidade teve por objetivo oferecer habilitação para o Magistério a professores leigos das Redes Municipais, coerentemente com o disposto na Lei 5692/71, que estimula a transferência gradativa, para os Municípios, das responsabilidades pelo ensino de 1ª grau. O curso teve duração de treze meses, em período integral, funcionando em regime de internato. Desenvolveu currículo equivalente ao adotado pelas Escolas Oficiais de Formação do Magistério, com aprovação do Conselho Estadual de Educação para funcionamento em caráter supletivo.

A não ser pela redução do índice de evasão e pelo fato de o treinando receber, ao final curso, um certificado de habilitação, todos os demais aspectos da avaliação foram coincidentes com os apresentados na alternativa 1.

Além dessas alternativas, o Estado tem usado outras, como o ensino à distância (Projeto *Minerva* — 2ª fase; *Proleigo*; *Logos II*, etc.), mas não foram ainda realizadas avaliações que indiquem que, para a realidade do meio rural, os processos de educação de massa através de rádio, ou de qualquer outra forma de ensino à distância, devem prevalecer sobre as modalidades convencionais anteriormente adotadas. Se não se duvida do baixo custo/aluno e das possibilidades que as modalidades de ensino à distância oferecem para contingentes humanos quantitativamente mais expressivos, ainda não se dispõem de indicadores que permitam uma avaliação qualitativa desse processo.

3.3.3 — Conclusões

Vale destacar, finalmente, que o conhecimento da realidade do SIER na fase de implantação em que se encontrava, bem como os contatos com órgãos e pessoas que dispunham da memória do sistema no que respeita às atividades de treinamento de professores para o meio rural, permitiram o levantamento de uma série de problemas ligados à implementação do Sistema, o arrolamento de alternativas para resolvê-los, bem como a proposição de um programa de treinamento condizente com as características da realidade examinada e compatível com os recursos disponíveis e as metas fixadas no projeto.

Esses problemas, essas alternativas e essa proposta de preparação de recursos humanos foram apresentados para juízo do Senhor Secretário da Educação e dos Senhores Diretores da Superior Administração do Sistema. Após as decisões que então foram tomadas, foi possível o estabelecimento de diretrizes e o burilamento de um programa para atendê-las.

4 — DIRETRIZES PARA O TREINAMENTO DO PESSOAL ENVOLVIDO NA IMPLANTAÇÃO DO SIER

O treinamento entendido como instrumento de mudança, com vistas ao desenvolvimento e à formação de recursos humanos, é um meio utilizado pelo Sistema, buscando a produtividade e o bem-estar social e individual das pessoas. Sendo um recurso do Sistema para o Sistema, deverá estar sempre condicionado e adaptado à realidade para a qual é concebido. É uma atividade dinâmica e diversificada, destinada ao atendimento das necessidades e à conciliação dos interesses do binômio: pessoas-organizações.

O exame da realidade, para a qual foi concebido o SIER, indicou que um possível programa de treinamento para o pessoal de cada um dos vários níveis do Sistema deveria considerar:

4.1 – Quanto aos objetivos

a) Do programa de treinamento

Os propósitos do programa devem ser expressos em termos de objetivos gerais que indiquem de modo claro e explícito os resultados esperados. Eles devem refletir as necessidades do Sistema, da comunidade para a qual o sistema foi concebido e das pessoas que nele vão atuar, expressos em termos amplos e genéricos. Assim, antes da elaboração de um programa, como este a que se propõe, é necessário que se defina o que se espera que aconteça após sua execução, em termos de benefício para o Sistema Integrado de Educação Rural, para as comunidades abrangidas pelo SIER e para o pessoal que participará dos cursos e outras atividades de treinamento incluídas no programa.

Pode-se dizer que os objetivos básicos gerais seriam:

- Preparar técnicos das várias Diretorias que compõem a administração central da Secretaria da Educação, de modo a capacitá-los a dar orientação técnica e a gerenciar projetos educacionais concebidos para o meio rural;
- dar à equipe técnico-gerencial do SIER condições para orientar, coordenar, acompanhar, controlar e avaliar todas as ações previstas no projeto e para propor modificações que venham a se tornar necessárias em sua fase de implementação;
- influir positivamente nas comunidades abrangidas pelo projeto, pela ação coerente, eficiente e eficaz de técnicos, professores e agentes educativos;
- conscientizar técnicos e professores sobre a importância de se rever, em função das necessidades e características típicas do meio rural, conceitos já sedimentados no que se referem às atividades de educação formal e não-formal.

b) Dos cursos e outras atividades incluídas no programa de treinamento

Os objetivos gerais do programa devem ser especificados em cada plano de cursos ou de outras atividades de treinamento compreendidas por

ele, em função das características, das necessidades e do papel que cada grupo de treinados deverá exercer no Sistema como um todo. Considerando que as necessidades de treinamento para a implantação do SIER se estendem ao pessoal de todos os níveis do Sistema, os objetivos específicos devem visar a desenvolver:

- no pessoal técnico de Secretaria, especialmente, no da ETG:
 - autonomia para, após dois anos de assistência técnica permanente na área de educação não-formal, orientar, acompanhar, avaliar, reajustar e implementar atividades que contribuam para a elevação dos níveis de vida nas comunidades compreendidas pelo SIER;
 - autonomia para, após dois anos de assistência técnica eventual na área de educação formal, orientar a organização e a implementação de currículos e a escolha de conteúdos programáticos, de materiais didáticos, de técnicas e métodos de ensino, de processos de avaliação da aprendizagem e outros aspectos, examinados à luz das legítimas características e necessidades do meio rural;
 - traquejo em atividades de planejamento educacional e de preparação de recursos humanos para o meio rural;
 - sedimentação do hábito de documentar e divulgar as experiências vividas e acumuladas, de modo a possibilitar controle e avaliação das ações e permanente informação dos vários órgãos técnicos da SE, bem como a permitir decisões prontas e criteriosas por parte dos responsáveis pela alta administração do Sistema Educacional;
- no pessoal técnico da administração regional, especialmente do CERU:
 - condições para, sem dificuldade, decodificar as orientações técnicas recebidas da ETG e dos vários órgãos envolvidos no projeto, incorporando-os em suas atividades comuns;;
 - segurança para implementar o SIER em seus aspectos administrativos e educacionais (formais e não-formais);
 - traquejo nas atividades de documentação, divulgação, planejamento e avaliação;
 - oportunidade para o exercício da criatividade pela busca de alternativas de ação que melhor se ajustem às peculiaridades da área de influência de cada CERU;
 - consciência de que para o sucesso no trato de problemas do meio rural é necessário proceder-se a uma completa e profunda revisão dos conceitos pedagógicos sedimentados, freqüentemente inspirados em uma realidade urbana;

- no pessoal docente dos CERU e EI:
 - . conhecimento do projeto no que se refere à sua filosofia, aos seus objetivos, à sua estrutura, organização e funcionamento, às suas metas e ao seu significado para a comunidade local e regional, para o Estado e para o País;
 - . complementação de sua formação profissional, no que respeita, principalmente, a conteúdos programáticos, materiais didáticos, métodos e técnicas de ensino e técnicas de avaliação do processo ensino-aprendizagem;
 - . condições para ser um agente de mudança na comunidade em que atua;

- no pessoal docente das EB:
 - . complementação de seu próprio processo de alfabetização, pela aquisição do instrumental básico de aprendizagem, isto é, pelo desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão oral e escrita;
 - . os mesmos conhecimentos e habilidades arroladas para o pessoal docente dos CERU e EI;

- no pessoal administrativo das EI (Diretor e Secretário):
 - . conhecimento do projeto em seus vários aspectos;
 - . complementação de sua formação profissional;
 - . condições para atuar como agente de mudança na comunidade (sobretudo Diretores).

Resta ainda acrescentar que, no plano específico de cada curso ou de cada atividade de treinamento, os objetivos devem ser expressos, ainda, em termos **gerais instrucionais**, isto é, em termos de resultados da aprendizagem esperada e em termos **instrucionais específicos**, isto é, em termos de resultados mensuráveis de aprendizagem. Sem esse esforço de operacionalização dos objetivos, é duvidoso que se possa chegar a resultados fidedignos no processo de avaliação de treinamentos, sobretudo no que se refere aos objetivos da área cognitiva.

4.2 — Quanto aos tipos, modalidades, organização e locais de treinamento

O treinamento baseia-se na idéia de que todos os elementos envolvidos na tarefa de implantação e implementação do SIER necessitam crescer

no trabalho. O modo como isto é conseguido varia de acordo com as características e necessidades de cada grupo de treinandos e, conseqüentemente, com os objetivos do treinamento proposto para cada um desses grupos.

Os treinamentos costumam ser classificados em dois tipos: funcionais e correlatos. Os primeiros, para ser breve, visam a formar ou a preparar o homem para o exercício de uma função ou trabalho ou a aperfeiçoá-lo para o desempenho de um cargo ou função. Os segundos, os treinamentos correlatos, visam a oferecer a profissionais, de uma dada área, conhecimentos e habilidades que, embora não se relacionem diretamente com suas funções, podem contribuir para o aprimoramento de seu desempenho.

Nos treinamentos a serem programados para o pessoal do SIER, o tipo não sofrerá variação, isto é, todos eles serão treinamentos funcionais. Entretanto, as modalidades de treinamento variarão de acordo com as funções, as características, as necessidades e o papel que cada grupo desempenhará no Sistema. A organização dos diferentes planos de treinamento deverá obedecer às diretrizes registradas a seguir:

a) Treinamento do pessoal técnico da SE, da ETG e dos CERU

- deve ser feito exclusivamente em serviço para atividades relacionadas com a área de educação formal. Qualquer assistência técnica que venha a ser dada deverá harmonizar-se com o plano de trabalho que está sendo desenvolvido pela equipe;
- o especialista deverá trabalhar com o grupo nas atividades técnicas previstas, apresentando, ao final de um tempo previamente determinado, resultados tangíveis (propostas curriculares, textos, planos e avaliação e outros);
- deve alternar etapas de atividades práticas e de reflexões teóricas, na área de educação não-formal. A primeira etapa, conceitual e teórica, incluirá conteúdos relativos a Teoria do Conhecimento; Elementos de Teoria Social; Teoria de Organização e Dinâmica de Grupos; Princípios de Andragogia e Metodologia de Pesquisa Participativa. A segunda etapa será desenvolvida na modalidade de treinamento em serviço, incluindo três principais momentos: pesquisa, tematização e ação comunitária.

b) Treinamento do pessoal docente dos CERU e EI, da 5ª série em diante

- deve, na fase de implantação do Sistema, ser convencional, oferecido sob forma de cursos no CEDEPE. Isto se deve ao fato de ser reduzida a clientela nesta fase (pela instalação de apenas oito EI no ano I do projeto), e ao fato de ser pequeno o número de professores novos a serem admitidos nos CERU, para substituição dos elementos dos Grupos de

Estudos e para a oferta de novas séries do ensino de Primeiro Grau. O agrupamento desses professores contribuirá, certamente, para a redução do custo/aluno nos cursos;

- deve ser periódico, preferencialmente montado em três etapas, igualmente desenvolvidas no CEDEPE, até que as equipes técnicas dos CERU possam valer-se de outras modalidades e formas de treinamento, que não impliquem deslocamento do pessoal docente de seu local de trabalho;
- a primeira etapa deverá conter uma parte geral, comum a todos os professores, e uma parte específica, com agrupamento de professores por componentes curriculares. Na parte geral, serão dadas informações sobre o projeto e sobre a posição das EI no Sistema, bem como atividades que possam contribuir para a minimização de eventuais resistências; na parte específica, será dado reforço dos conhecimentos esperados em cada componente curricular, bem como informações sobre métodos e técnicas de ensino, materiais de ensino-aprendizagem, materiais didáticos e outras que possam contribuir para a elevação do nível de desempenho dos professores.

c) Treinamento do pessoal docente dos CERU, de 1ª a 4ª série

- deve ser em serviço, incluindo planejamentos didáticos, leituras, discussões e assistência técnica direta dos Grupos de Estudo dos CERU;
- deve ser constante, até que os novos elementos estejam engajados no Sistema e preparados para atuar com eficiência.

d) Treinamento do pessoal docente das EI, de 1ª a 4ª série

- deve ser em serviço, isto é, sem prejuízo das atividades docentes previstas para o ano letivo, embora demande agrupamento de docentes nas EI dois dias por semana, um dos quais útil;
- deve ser planejado em quatro segmentos, observando-se lapso de tempo entre um segmento e outro para atividades de avaliação do segmento cumprido e planejamento do novo segmento.

O primeiro segmento, com cento e vinte horas de duração, compreenderá:

- informações que motivem o grupo e minimizem suas eventuais resistências;
- conteúdos essenciais da área de Comunicação e Expressão, especialmen-

te de Língua Portuguesa (estrutura básica da Língua, compreensão de textos, etc.), instrumental básico para a aprendizagem;

- métodos e técnicas de ensino da Língua Portuguesa nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau.

Durante o desenvolvimento do primeiro segmento, os treinandos deverão receber orientação sobre atividades que os alunos poderão desenvolver sem assistência docente direta, de modo a prepará-los para o trabalho autônomo, quando o professor se ausentar para receber treinamento.

Os textos utilizados para as atividades de Língua Portuguesa deverão estar relacionados com as atividades e com o meio em que vivem os treinandos.

O segundo segmento, com oitenta horas de duração, tratará dos conteúdos de Matemática previstos para as quatro primeiras séries de Primeiro Grau, orientará sobre atividades que os alunos poderão desenvolver sem a assistência direta do professor e indicará métodos e técnicas de ensino que se mostram eficientes para o ensino da Matemática nas quatro primeiras séries.

O terceiro segmento, com oitenta horas de duração, tratará de Estudos Sociais (40 horas) e Ciências (40 horas), sendo dedicado um dia por semana para o treinamento em cada um dos componentes curriculares; o treinando receberá, ainda, orientação sobre métodos e técnicas do ensino desses componentes.

O quarto e último segmento, com oitenta horas de duração, tratará das disciplinas de Formação Especial (40 horas) e de Elementos de Didática e Administração Escolar (40 horas); a Didática enfatizará o trabalho em classes multigraduadas.

Em todos os segmentos ter-se-á preocupação por orientar os treinandos para a preparação de materiais de ensino-aprendizagem, a partir da utilização dos recursos disponíveis na comunidade.

A partir do terceiro segmento, dependendo dos resultados da avaliação dos segmentos anteriores, especialmente no que respeita ao domínio da Língua Portuguesa, poderão ser desenvolvidas outras alternativas de treinamento em serviço que impliquem contatos diretos menos freqüentes com os treinandos.

No anexo 2 deste capítulo, apresentamos, a título de exemplificação e sugestão, os principais componentes de um plano de treinamento para o segmento I.

e) Treinamento do pessoal administrativo das EI (Diretor e Secretário)

Deve ser feito mediante estágios supervisionados e workshops nos CERU.

4.3 -- Quanto às responsabilidades do planejamento e execução do treinamento

O planejamento e a execução do programa de treinamento assumirá caráter especial na fase de implantação do Sistema, visto tratar-se de preparação de recursos humanos para uma área que, até o momento, tem recebido tratamento pedagógico semelhante ao dispensado às comunidades urbanas.

É, portanto, indispensável que, nesta fase, técnicos da ETG e outros da administração central participem direta e intensivamente do planejamento de todas as partes do programa de treinamento, assumindo, em alguns casos, responsabilidade pela sua execução.

Espera-se, todavia, que à medida que o Sistema Educacional em geral e o SIER, em particular, for dispondo, em cada um de seus níveis, de pessoal capacitado e experiente, deva, cada nível, obedecidas as diretrizes gerais, planejar e executar os treinamentos do nível que lhe é imediatamente inferior. Cada grupo de planejadores deverá ter, entretanto, permanente preocupação por harmonizar suas ações com as desenvolvidas pelos demais grupos, de modo a não se perder a coerência e a consistência do programa, em sua totalidade. Isto será possível pelo bom funcionamento de um sistema de documentação e informação, sem o que não se poderá exercer adequado controle e avaliação do programa.

Antes que se indique a responsabilidade de cada grupo no planejamento e execução de treinamentos para a fase de implantação do Sistema, convém ainda mencionar alguns aspectos relativos aos sujeitos do treinamento, no que respeita aos aspectos comportamentais e cognitivos. É de fundamental importância o conhecimento direto da clientela de que se vai tratar, e a consideração de que os resultados obtidos em cursos, ou quaisquer outras atividades de treinamento, dependem:

- das habilidades, das experiências passadas, das condições de vida e do autoconceito dos treinandos. A clientela de cada segmento será provavelmente heterogênea quanto a alguns desses aspectos, e os planejadores e, principalmente, os executores deverão estar atentos para as diferenças individuais dos treinandos, procurando valer-se de estratégias de ensino que possam atender aos vários níveis de necessidades e expectativas;
- do grau de "resistência" da clientela. Se considerarmos que o treinamento é um instrumento de mudança, não poderemos deixar de revelar que todo treinamento encontrará um público de adultos com sistemas já sedimentados (de crenças, de valores, de formas de abordar a realidade que opera, etc) que lhe oferecem, de alguma forma, segurança. É

natural, portanto, supor-se que, nas fases iniciais de um processo de treinamento, seja alta a probabilidade de se deparar com resistências que só poderão ser superadas mediante um hábil e cuidadoso trabalho de motivação;

- das condições oferecidas pelo ambiente de treinamento: ambiente físico, materiais de ensino, relação professor-aluno, adequação do tempo previsto, etc. São ainda inexpressivos os estudos teóricos sobre educação de adultos (Andragogia), o que faz com que se tenda a dispensar dos treinamentos tratamento didático e interpessoal semelhantes aos adotados na educação de crianças (Pedagogia). No caso particular do SIER, a clientela, além de adulta, será proveniente do meio rural, o que demandará redobrada cautela no planejamento e execução dos treinamentos;
- das condições externas aos locais de treinamentos: ambiente no lar, condições sócio-econômicas, posição do treinando em seu grupo e em sua comunidade, etc.

Desse modo, parece que os planejadores e executores dos treinamentos deverão levar em conta não apenas o nível de informações e conhecimento dos treinados, como também suas atitudes, seus valores, suas expectativas e os demais aspectos acima mencionados.

Nesta fase de implantação, as responsabilidades de cada grupo envolvido no projeto serão:

4.3.1 – Técnicos do IICA, da ETG e das Diretorias da SE – DATA/DDN/DSE

- Planejamento, controle e avaliação do programa de treinamento;
- planejamento participativo do plano de cada curso ou atividade prevista no programa (cursos, workshops, pesquisa participativa, ação comunitária, etc);
- execução de workshops nos CERU;
- execução de pesquisa participativa e de trabalhos de ação comunitária, nas localidades-piloto.

4.3.2 – Equipe técnica do CERU

- Participação no planejamento de todos os cursos e atividades de treinamento do pessoal de EI e EB;
- planejamento e execução do treinamento de novos docentes do CERU (1ª a 4ª série);

- execução de treinamento de pessoal docente de EI e EB (1ª a 4ª série);
- orientação de estágio e workshops de pessoal administrativo de EI;
- execução de pesquisa participativa e de trabalho comunitário.

4.3.3 – Pessoal técnico e docente do CEDEPE

- Participação no planejamento de todos os cursos e atividades de treinamento do pessoal de EI e EB (1ª a 4ª série);
- execução de treinamento de docentes do CERU e EI (5ª série em diante).

4.4 – Quanto à avaliação

A avaliação é um processo que se aplica a quase todos os setores da atividade humana. Sempre que se espera alguma rentabilidade de uma ação ou de um processo, a avaliação se impõe como conseqüência natural; sempre que se vai implantar um sistema, um programa, um processo ou qualquer medida ou ação que vise a aumentar a produtividade, pela alteração de uma rotina já sedimentada, ela se torna imprescindível, pois somente através dela poder-se-á julgar e decidir quanto à manutenção, suspensão ou alterações das proposições iniciais e das estratégias escolhidas para a ação.

Em educação, a palavra avaliação é amplamente usada, mas nem sempre este processo é aplicado convenientemente, o que, indubitavelmente, contribui para que as decisões sejam muito mais arbitrárias do que fundamentadas em dados de pesquisa controlada.

É bem verdade que a área não oferece condições para a aplicação do rigor metodológico que se pode aplicar em outras, mas não se pode negar que os Sistemas não incorporaram a necessidade de se realizar, dentro das possibilidades oferecidas pela área e dentro das limitações dos próprios recursos disponíveis, uma avaliação controlada, que vá além de dados meramente descritivos. Isto compromete, conseqüentemente, todo o processo decisório, pois, decide-se melhor, quando se dispõe de dados fiéis de avaliação.

A avaliação de programas de treinamento, tal como este que deve ser desenvolvido para a implantação e implementação do SIER, deve ser entendida como um processo de pesquisa que visa a colher evidências sobre as relações entre as variáveis operacionais do próprio programa e as variáveis de comportamento dos indivíduos que a ele serão submetidos. Dessa forma, o “processo de avaliação deve criar e utilizar procedimentos que permitam verificar que comportamentos a pessoa traz para a situação de

aprendizagem, que mudanças de comportamento poderiam ser atribuídas aos efeitos do programa educacional e até que ponto essas mudanças comportamentais são consistentes com os objetivos e operações do programa".⁵

Assim, definido o programa de treinamento, montado cada plano de cursos ou outra atividade de treino, indicados e operacionalizados os objetivos, deve-se conceber um modelo de avaliação coerente, consistente e exequível.

Se esse modelo não puder abranger um número muito expressivo de variáveis, e se não puder indicar instrumentos mais diversificados de coleta, assim como técnicas mais buriladas de análise dos dados colhidos, deverá, pelo menos, indicar:

- as variáveis a serem estudadas;
- os instrumentos a serem utilizados;
- as técnicas a serem adotadas.

4.4.1 — Determinação das variáveis a serem estudadas

Certas contingências da realidade (época em que se realiza o treinamento; recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis; ausência de informações documentárias e outros fatores) podem contribuir bastante para a redução das variáveis a serem estudadas, mas, por mais reduzidas que sejam, deverão referir-se aos treinandos, pelo menos nos domínios cognitivo e de opinião. Ideal seria se se pudessem incluir variáveis relativas ao treinador, às técnicas de ensino utilizadas, ao material de ensino-aprendizagem trabalhado, aos períodos do ano em que foram realizados os treinamentos, às modalidades de treinamento utilizadas, etc. Mas, sabe-se, de antemão, que a implantação do SIER exige urgência, que o Sistema Educacional tem o compromisso de cumprir o estabelecido no plano operativo do projeto, e que outros fatores impossibilitam, de pronto, a preparação de um modelo mais requintado de avaliação. Assim, pelo menos na fase inicial de preparação de recursos humanos, é compreensível que as variáveis estudadas sofram natural redução. É recomendável, entretanto, que o modelo preveja aprimoramento gradativo do processo de controle, contribuindo, assim, para uma maior amplitude e rigor da avaliação do programa de treinamento com um todo.

4.4.2 — Instrumentos utilizados

Claro está que os instrumentos de coleta de dados para avaliação

devem ser selecionados e elaborados em função dos objetivos da avaliação, isto é, em função das variáveis selecionadas para estudo. Entretanto, é comum a utilização de alguns instrumentos para avaliação de treinamentos, a saber:

— Provas objetivas para avaliação do domínio cognitivo

Dentre essas provas, as de uso mais freqüente são os “pré e pós-testes” e os “testes de critério”.

Os itens destas provas deverão ser cuidadosamente preparados e classificados, de modo que o instrumento meça aquilo a que se propõe medir. Se se adotar a classificação de Bloom, poder-se-á classificá-los nas categorias de “conhecimento”, “compreensão”, “aplicação” e “análise” e, para tanto, é necessário que, previamente, todo o conteúdo programático seja especificado, de modo a permitir a operacionalização de objetivos.

Pela aplicação do pré e pós-teste, será possível verificar se ocorreram ganhos significativos, em termos de norma grupal, quanto ao conteúdo do treinamento. Naturalmente os dados obtidos em ambos os testes deverão merecer adequado treinamento estatístico, usando-se, neste caso, o teste T de diferenças de médias para dados emparelhados.

Pela aplicação da prova ou teste de critério, cuja característica essencial é a de permitir referencial a avaliação dos resultados num critério de desempenho estabelecido “a priori”, será possível verificar quantos dos treinandos atingiram um padrão de rendimento aceitável, isto é, um percentual de rendimento considerado satisfatório pelos responsáveis pelo treinamento. Esse teste pode ser aplicado ao final de cada etapa, ou de cada segmento do treinamento; ao final de todas as etapas ou segmentos ou, ainda, sob ambas as formas, usando-se, neste último caso, diferentes grupos de treinandos. O momento escolhido para sua aplicação será relevante no momento de se proceder à discussão e análise dos resultados obtidos.

— Provas de opinião

É freqüente a aplicação dessas provas em, pelo menos, duas abordagens: uma referente aos aspectos do treinamento e outra à percepção que o treinando tem de seu próprio rendimento. Pode-se para isto usar de diferentes técnicas, como entrevistas, questionários, provas objetivas, escalas de opinião e outras. As escalas de opinião costumam ser de uso mais freqüente, razão pela qual teceremos algumas breves considerações sobre esse tipo de instrumento.

Os itens da escala de opinião, sobre aspectos do treinamento, geralmente se referem à clareza dos objetivos, à adequação dos conteúdos aos

objetivos propostos, aos métodos de trabalho adotados, à possibilidade de aplicação prática dos conteúdos abordados, à época de realização do treinamento, à segurança do treinador, à interação treinador-treinandos e outros mais, dependendo do plano de treinamento desenvolvido.

Os itens, referentes à auto-avaliação, propõem-se a verificar qual é o julgamento do treinando acerca de seu próprio desempenho nas várias unidades e aspectos abordados, isto é, sua opinião sobre o quanto conseguiu corresponder aos objetivos específicos do treinamento.

Em ambas as escalas, os treinandos expressam sua opinião, assinalando sua posição em qualquer ponto de uma linha contínua que varia desde um extremo altamente positivo, até outro altamente negativo. Esta linha contínua é posteriormente dividida em partes iguais, de modo a permitir a transformação dos resultados em notas. As notas, agrupadas em categorias, tornarão possível a utilização de tratamento estatístico necessário para a avaliação.⁶

4.4.3 — Técnicas utilizadas para tratamento dos dados e discussão dos resultados

Essas técnicas dependerão, naturalmente, dos instrumentos escolhidos e da forma adotada para sua utilização. Entretanto, não é ocioso recomendar que a equipe encarregada da avaliação dos treinamentos conte com o concurso de um Estatístico experiente para orientá-la na escolha e preparação de instrumentos; nas técnicas de aplicação (tamanho e tipo de amostra, momentos mais adequados para aplicação do instrumento, etc.); no tratamento dos resultados obtidos e na apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos.

É claro que qualquer sistema de avaliação que venha a ser adotado deverá levar em conta as diferentes modalidades de treinamento oferecidas pelo programa. Para algumas modalidades, sobretudo as previstas para a área de educação formal, será possível a organização de instrumental mais rigoroso, em termos estatísticos. No que se refere à educação não-formal, cujas etapas se alternam entre reflexões teóricas e atividades práticas, o

(6) Em avaliação de treinamento de professores de 1ª série de 1º grau, realizada por Bernadete A. Gatti e outros especialistas de Fundação Carlos Chagas (in *Cadernos de Pesquisa* n.º 13, p. 15, 1975), o contínuo foi dividido em 12 partes, e as notas obtidas agrupadas em quatro categorias:

- 1 a 3 — avaliação altamente negativa
- 4 a 6 — avaliação negativa
- 7 a 9 — avaliação positiva
- 10 a 12 — avaliação altamente positiva.

sistema de avaliação deverá ser cuidadosamente elaborado, de modo que o controle, inalienável em qualquer processo de avaliação, não venha a formalizar as ações e as interações peculiares desta área da Educação.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um documento contendo “diretrizes” tende a provocar, ao término da leitura, alguma frustração, sobretudo se o leitor for responsável pelas ações, ou parte das ações, a que essas diretrizes se referem. Isto ocorre porque um documento desta natureza não faz mais do que indicar e nortear atividades necessárias para se atingir uma determinada meta. Ao indicá-las, faz com que seja esboçado o volume dessas atividades, isto é, a quantidade das tarefas e responsabilidades que recairão sobre aqueles que implantarão e implementarão o Sistema; ao nortear as ações, apenas mostra os caminhos e direções que, neste momento, dentro desta realidade de agora, parecem ser as mais adequadas.

Se, entretanto, os responsáveis pela preparação de recursos humanos para a implantação e implementação do Sistema Integrado de Educação Rural considerarem que o planejamento é de fundamental importância, pois que somente através dele pode-se chegar a resultados mais favoráveis para o Sistema e para as pessoas que nele atuam, tal frustração certamente não ocorrerá. Isto porque saberão, a priori, que, no curso das ações, variadas e freqüentes modificações serão imperiosas, por decorrência da própria natureza da área tratada; saberão, igualmente, que o hábito de planejar, controlar e avaliar essas ações permitirá que tais mudanças sejam feitas com segurança e objetividade, com maior conforto para os responsáveis e maior rentabilidade para o Sistema.

ANEXO I

INICIAÇÃO À PESQUISA PARTICIPATIVA

Informações a recolher sobre a área:

- 1 – PRODUÇÃO
 - 1.1 – Produção predominante, pecuária ou agrícola.
 - 1.2 – Tipos de produtos da área: milho, feijão, mandioca, café, algodão, agave, frutas, etc.
 - 1.3 – Predominância da agricultura comercial (algodão, milho, mandioca, etc.).
 - 1.4 – Produção artesanal, ou pequena indústria (cerâmica, massa de mandioca para indústria, olarias).
 - 1.5 – Formas de contratação e remuneração no trabalho.
- 2 – COMERCIALIZAÇÃO
 - 2.1 – Existência de feira ou mercado (localização, importância).
 - 2.2 – Existência e formas de atuação dos intermediários do comércio.
- 3 – PROPRIEDADE E USO DA TERRA
 - 3.1 – Existência de grandes propriedades (como estão organizadas, a que se dedicam, se tem moradores, se empregam diaristas, etc.).
 - 3.2 – Média e pequena propriedade: forma de produção, trabalho familiar, produtos típicos.
 - 3.3 – Parceria e arrendamento da terra.
- 4 – POPULAÇÃO

Como está distribuída a população: existência de povoados, população dispersa, moradores nas fazendas, etc.

- 5 – CLIMA, SOLOS E ÁGUA

Possibilidades de irrigação, topografia, vocação de solos, açudes, rios ou riachos, etc.

6 – REDE DE TRANSPORTES

Estradas, caminhos, linhas de ônibus.

7 – INFRA-ESTRUTURA DE SERVIÇOS

Eletricidade, correio, igrejas, postos de saúde, agências bancárias, etc.

8 – INDÚSTRIA ECONÔMICA E SOCIAL DA ÁREA

8.1 – Informações sobre as Comunidades (entendidas como localidades):

8.1.1 – Número aproximado de famílias.

8.1.2 – Área de influência da comunidade (distâncias).

8.1.3 – Rede de estradas e caminhos que ligam as comunidades.

8.1.4 – Fluxo da produção até a comunidade (existência de feira ou mercado na comunidade) e para fora da comunidade.

8.1.5 – Possibilidade de “acomodação” de pessoas na comunidade.

8.1.6 – Meios de comunicação (telefone, correio ou telégrafo).

8.1.7 – Facilidades: Centro de saúde, farmácia, armazém, água potável, igreja, cemitério, mercado, etc.

8.1.8 – Instituições que operam na comunidade – Banco, assistência técnica, comercialização, fiscalização.

8.1.9 – Organizações existentes na comunidade – Sindicatos, cooperativas religiosas, desportivas, ligas, etc.

8.1.10 – Lideranças políticas da área – Líderes tradicionais, religiosos, comerciais, etc.

8.1.11 – História da comunidade: fundadores, origens, períodos importantes. Essas informações podem ser conseguidas com líderes políticos, professores, comerciantes e autoridades tradicionais. É interessante estabelecer-se contato com pessoas idosas e agricultores da área, que tenham informações gerais sobre a comunidade e sua área de influência.

MEDIDAS PRIORITÁRIAS PARA A IMPLANTAÇÃO DE EI

Contatos com a Administração Municipal

1 – DETERMINAÇÃO DA ESCOLA INTERMEDIÁRIA

- Regimento
- disponibilidade de sala de aula

- . mobiliário
 - . recursos didáticos
 - . demanda para a 5ª série de 1º grau
 - . merenda
 - . área de recreio
 - . material de cantina
 - . arquivo
 - . biblioteca.
- 2 – RECURSOS HUMANOS PARA A IMPLANTAÇÃO DE 5ª SÉRIE**
- . Existência de recursos humanos para as áreas do Currículo e serviço de Secretaria
 - . Nível de qualificação
 - . Situação funcional
 - . Vínculo empregatício (Municipal ou Estadual).



ANEXO II

ROTEIRO PARA A COLETA DE SUBSÍDIOS PARA O TREINAMENTO

Onde serão colhidos?

- 1 – Escolas Intermediárias (escolas municipais que poderão ser transformadas em EI).
- 2 – Escolas de Base (escolas existentes no meio rural).
- 3 – Outros:
 - professoras antigas na comunidade;
 - diretora de escola estadual, se houver;
 - supervisora do ensino municipal, em exercício na região.

O que verificar (com professor de EI e EB)

- 1 – Já recebeu algum treinamento? Quando?
- 2 – Em que foi treinado? (Conteúdo do treinamento).
- 3 – Em caso positivo, como foi o treinamento?
- 4 – Quanto tempo durou? Onde foi o treinamento?
- 5 – Quem deu o treinamento? (Órgão patrocinador).
- 6 – Gostaria de receber outros treinamentos?
Em que época? Em que gostaria de receber preparação ou treinamento?
- 7 – Você conhece os CEDEPE? Poderia permanecer ali por alguns dias para receber treinamento?

Obs.: Se não conhecer o CEDEPE, o entrevistador deverá descrever o tipo de trabalho que faz e como opera.

- 8 – Já trabalhou em classe de uma só série? Em que série?
- 9 – Quais foram as principais dificuldades que encontrou ou encontra? O que fez ou o que faz para superar essas dificuldades?
- 10 – Já trabalhou ou trabalha com classes multisseriadas?

- 11 – Quais as principais dificuldades que encontrou ou encontra? O que fez ou o que faz para superar essas dificuldades?
- 12 – Quando você alfabetiza, como faz (qual é o método) e que cartilha usa?
 - Trabalhando desta forma, todos os meninos aprendem?
 - Quantos você acha que serão aprovados neste ano?
- 13 – Seus alunos (de cada série) são mais fracos em que matéria?
- 14 – Que livros você adota (para cada série)? Como estes livros são adquiridos pelos alunos?
- 15 – Você recebe orientação do supervisor ou de alguém? Que tipo de orientação?
- 16 – Você tem liberdade para pedir orientação, ou espera que esta lhe seja oferecida?
- 17 – O que você acha mais difícil ensinar? Por quê?

Observações:

1 – Os dados acima deverão ser colhidos de maneira informal, no decorrer do contato, através de linguagem simples e acessível ao interlocutor.

2 – Durante a coleta não faça anotações; entretanto, registre tudo o que ouviu, tão logo tenha oportunidade, de modo a não deformar as informações obtidas.

3 – Na entrevista com "outros", solicite suas impressões sobre os 17 itens arrolados, anotando informações pertinentes que eventualmente venham a ser oferecidas.

BIBLIOGRAFIA

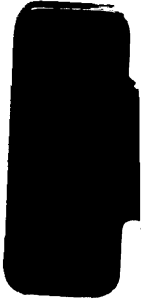
- ALIANÇA (PE)** Usina Aliança. **Ação Social e promoção humana integradas.** Aliança, 1980.
- ANDRADE, Narcisa Veloso.** **Exposição da atuação da CNEA na festa de Inauguração das Escolas construídas.** Timbaúba, 1962.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM.** Subsídios para re-
forma do ensino na área de enfermagem. 1972.
- BAHIA.** Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC)
A EMARC como suporte à formação de mão-de-obra agrícola. Uru-
çuca (BA), 1974.
- _____. **A EMARC como Centro Interescolar Profissionalizante a
nível de 2º grau.** Uruçuca (BA), 1974.
- BAHIA.** Secretaria de Educação. Comissão de Currículo. **O currículo na es-
cola de 1º grau; fundamentação.** Salvador, 1973.
- _____. **O currículo na escola de 1º grau; nível 1.** Salvador, 1973.
- _____. Departamento de Ensino de 2º grau. Divisão Técnico-Pe-
dagógica. Setor de Currículo. III Feira de Informação Profissional. I En-
contro de Empresários. **Estágio Supervisionado a Nível de 2º grau –
– Manual de informações.** Salvador, 1974.
- _____. Departamento de Ensino de 2º grau. Divisão Técnico-Pe-
dagógica. Setor de Currículo. III Feira de Informação Profissional. Sal-
vador, 1977.
- _____. **Educação, quadriênio 75/79.** Salvador, 1975.
- _____. **Escola Média da Agricultura de Irecê: Projeto de Implan-
tação.** Salvador, 1975.
- BEZERRA, Aída.** **A questão política da educação popular; as atividades em
educação popular.** São Paulo, Brasiliense.
- BRÁSIL.** Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação
Complementar. **Lei nº 5.692 de 11/08/71; Ensino de 1º e 2º graus.**
Brasília, 1971.
- _____. Departamento de Ensino Fundamental. **Projeto Coordena-
ção e Assistência Técnica ao Ensino Municipal. O currículo para o ensi-
no de 1º grau.**
- _____. **Sistemática para elaboração do currículo pleno – Ensino de
1º grau.** Recife, 1974.

- _____. **A avaliação de currículo e aprendizagem.** Brasília, 1973. (Ensino Fundamental, 11).
- _____. **Educação para o meio rural — ensino de 1º grau — política e diretrizes de ação.** Brasília, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural.** Brasília, 1979.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. **Do ensino de 2º grau; perspectivas e diretrizes.** Brasília, 1977.
- _____. **Habilitação básica em agropecuária: fundamentos, currículo, metodologia e avaliação.** Brasília, 1977.
- _____. **Habilitações profissionais do ensino de 2º grau; sugestão para implantação.** Brasília, 1977.
- _____. **Modelo para um sistema de controle e avaliação de projetos.** Brasília, 1977.
- _____. **Normas para elaboração de planos operativos anuais e de projetos educacionais.** Brasília, 1976.
- _____. **Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º grau.** Brasília, 1973.
- _____. **Princípios para elaboração de currículo.** Brasília, 1976.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Proposta preliminar de um plano educacional para a zona rural da região do Agreste Meridional.** 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Estatísticas da Educação e Cultura. 1960/71.** Brasília.
- BRASIL. MEC/SEG/CNRH/IPEA—PNUD/UNESCO. **Estudos sobre a Região Nordeste.** Brasília, 1978.
- BRASIL. MEC/SEG/OEA. **II Curso de Planejamento e Administração da Educação para o Desenvolvimento Integrado nas Áreas Rurais.** Brasília, 1977.
- BRUNO, Aníbal. **Um programa de política educacional.** Recife, 1935.
- CALAZANS, Maria Julieta. **Educação para o desenvolvimento integrado do meio rural.** 1978. Mimeog.
- _____. **Ocupação de mão-de-obra no setor primário; metodologia de estudo no Brasil.** 1978.
- CALLAMARY, Rolland. **As dimensões da empresa educacional; um modelo para planejamento de currículo.** Milwaukee, UWM, School of Education, 1969. Mimeog.
- CENTEC/COPLAN. **Planejamento do currículo, documento preliminar.** Salvador, 1978.
- CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS JOÃO PINHEIRO. **Avaliação de currículo.** Belo Horizonte, 1973.
- COMBS, Philip W. **What is educational planning? Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, 1972.

- COOPERARTE – GERAN (Convênio). Plano geral 1969. Recife, 1969.
- COUTO, Marina. Como elaborar um currículo. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1966.
- CUNHA, Luís Antônio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.
- CURLE, Adam. The professional identity of the educational planner. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (13) 1975.
- DEWEY, John. Vida e educação. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
- EISNER, Elliot W. & WALLANCE, Elizabeth. Concepções conflitantes de curriculum Trad. Consuelo Garcia e Sonia B. Alcosta. Burkley, McCuchan Publishing Corporation, 1974.
- FERREIRA, Paulo P. Treinamento de Pessoal. São Paulo, Atlas, 1975.
- FLEMING, Roberts. Currículo moderno IS.11 Ed. Lidador, 1970.
- FORTE, Eliane Maria Monteiro de. Valorização de escolas, aspirações e expectativas educacionais e ocupacionais no meio rural. Recife, 1980. (Dissertação de mestrado).
- FONTOURA, Afro do Amaral. Diretrizes e bases de educação nacional. 1962 (Biblioteca Didática Brasileira).
- FREYRE, Gilberto. Sobrados e mucambos. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1951.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. Rio de Janeiro, 1979.
- _____. Ação educacional da CEPLAC nas regiões produtoras de cacau do Brasil. Rio de Janeiro, 1976.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse preliminar do censo demográfico – 1970.
- FURTER, Pierre. Educação e vida. Petrópolis, Vozes, 1970.
- GATTI, Bernadete et alii. Avaliação de programa de treinamento de professores de 1ª série de 1º grau. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (13): 15, 1975.
- GOOLDLAD, John I. School, curriculum and the individual. Massachusetts, Blaisdell Publishing Company, 1966.
- GRONLUND, N. E. Determining accountability for classroom instruction. New York, Macmillan, 1974.
- HOOPER, Richard. The curriculum; contest, design and development. Great Britain, Oper University Press, 1973.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA (IICA). Os centros da educação rural; como elaborar um diagnóstico. Recife, 1978.
- KARBISON, F. Educational planning and human resource development. Cadernos de Pesquisa, São Paulo (13) 1972.

- LAWLER, Marcello P. *Strategies for planned curricular innovation*. New York, Teachers College Press, 1970.
- LEEPER, Robert R. *Curriculum concerns in a revolutionary*. Readings from Educational Leadership, 1971.
- MAGER, Robert. F. *Preparing instructional objectives*. Califórnia, Fearon Publishers, 1962.
- MANUAL para instrutores de treinamento de mão-de-obra rural. Salvador, SENAR/EMBRATER/EMATERBA, 1978.
- _____. Sergipe, 1976.
- MEDEIROS, Maria Elisa Viegas de. *Excertos de entrevistas*. Recife, 1980.
- MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. *Educação no Brasil*. Recife, UFPE, 1978.
- MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. *Administração em educação* IS.11 L.T.C., 1979.
- MOREIRA, J. Roberto. *Uma experiência em educação*. IS.11 MEC, 1960.
- _____. *Teoria e prática da escola elementar*. Rio de Janeiro, INEP, 1960.
- MOURA, Isnar Cabral de. *Esboço do planejamento da educação primária para o Estado de Pernambuco*. *Jornal do Commercio*, Recife, 28 set. 1949.
- MOURA, Soloncy Cordeiro de. *Educação primária: tentativa de classificação da rede de escolas estaduais*. Recife, Secretaria de Educação, 1961.
- NAGEL, Thomas & PAUL T. Richiman. *Ensino para a competência; uma estratégia para eliminar fracasso*. Porto Alegre, Globo, 1973.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
- PERNAMBUCO. CEDEPE. *Documentos de arquivo*. Nazaré da Mata.
- PERNAMBUCO. Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Pernambuco (EMATER) *Ação 78*. Recife, 1978.
- PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Relatórios nº 1, 2, 3, 4*.
- _____. *Assessoria de Programação e Orçamento. Programação 1972*.
- _____. *Departamento de Ensino. Proposta curricular – ensino de 1º grau. Formação especial*. Recife, 1975.
- PLANEJAMENTO do currículo; documento preliminar. Salvador, CENTEC/COPLAN, 1978.
- POPHAM, William James. *Manual de avaliação; regras práticas para o avaliador educacional*. Trad. de Cecília L. da R. Bastos. Petrópolis, Vozes, 1977.
- PROGRAMAS de saúde ao sistema de ensino do Brasil. São Paulo, 1972.
- PRZYBYLSKI, Edy. *A supervisão escolar, a integração e o aprimoramento do professor*. Porto Alegre, 1977.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, Rio de Janeiro (39) maio/ago. 1950.

- RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Educação. **O ensino por atividades nas escolas rurais; novas metodologias.** Niterói, 1977.
- RIO DE JANEIRO. Serviço Social Rural. **Planejamento, implantação, atividades, perspectivas.** 1961.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares para o ensino de 1º grau do meio rural.** Porto Alegre, 1974.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Planos pedagógicos e administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo.** São Paulo, 1975.
- SUDENE. **Nordeste e educação.** Recife, 1976.
- SUDENE. **População escolarizável.** Recife, 1970.
- TABA, Hilda. **Curriculum development: theory and practice.** New York, Harcourt and Brace, 1962.
- TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas Instituições Escolares Brasileiras — Educação no Brasil; textos selecionados.** 1976.
- TIMBAÚBA (PE) Setor de Educação Rural. **Plano de desenvolvimento de comunidades. Experiência a ser realizada através das escolas rurais.** Timbaúba, 1962.
- TRALDI, Lady Lina. **Currículo: metodologia de avaliação.** São Paulo, Atlas, 1977.
- _____. **Currículo: teoria e prática.** São Paulo, Atlas, 1977.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Trad. de Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1975.
- WATERSTON, Albert et alii. **Development planning: lessons of experience.** In: **Economic Development Institute, Baltimore, John Kopkins Press, 1965.**
- WAX, Murray L. **Antropological perspectives on education.** New York, Basc Books, 1971.



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

1998

14



Governo do Estado de Pernambuco

Secretaria de Educação

Participe. O Futuro começa agora.