



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

CADERNO PEDAGÓGICO

FUNDAMENTOS DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CICLOS DE FORMAÇÃO

Porto Alegre, novembro de 2014

Se Amanhã Sentires Saudades

Charles Chaplin

*Tua caminhada ainda não terminou
A realidade te acolhe
Dizendo que pela frente
O horizonte da vida necessita
De tuas palavras
E do teu silêncio.
Se amanhã sentires saudades
Lembra-te da fantasia
E sonha com tua próxima vitória
Vitória que todas as armas do mundo
Jamais conseguirão obter
Porque é uma vitória que surge da paz
E não do ressentimento.
É certo que irás encontrar situações
Tempestuosas novamente
Mas haverá de ver sempre
O lado bom da chuva que cai
E não a faceta do raio que destrói.
Tu és jovem
Atender a quem te chama é belo
Lutar por quem te rejeita
É quase chegar à perfeição
A juventude precisa de sonhos
E se nutrir de lembranças
Assim como o leito dos rios
Precisa da água que rola
E o coração necessita de afeto.
Não faças do amanhã
O sinónimo de nunca
Nem o ontem te seja o mesmo
Que nunca mais
Teus passos ficaram
Olhes para trás
Mas vá em frente
Pois há muitos que precisam
Que chegues
para poderem seguir-te.*

Sumário.....	
Apresentação	Erro! Indicador não
definido.	
Introdução	5
1 Breve reflexão	13
1.1 Populações do campo	15
1.2 Escola do campo e educação do campo no Brasil	15
1.3 A educação do campo no Rio Grande do Sul	16
2 Proposta de reestruturação curricular da educação do campo: ciclos de formação	17
2.1 Importância e necessidade de reestruturar a educação do campo	18
2.2 Ciclos de formação: concepção de conhecimento e de currículo	19
A pesquisa socioantropológica	20
3 Princípios orientadores da organização por ciclos de formação	21
3.1 Politecnia	22
3.2 Relação parte-totalidade	22
3.3 Relação teoria-prática	23
3.4 Reconhecimento dos saberes	23
3.5 Interdisciplinaridade	24
3.6 Pesquisa	26
3.7 Avaliação emancipatória	26
4 Educação inclusiva nas escolas de campo por ciclos de formação	29
5 Constituição e organização curricular nos ciclos de formação	29
5.1 Organização	
I Ciclo de Formação – infância: alfabetização e letramento	30
II Ciclo de Formação – pré-adolescência: iniciação às áreas do conhecimento	30
III Ciclo de Formação – adolescência: áreas do conhecimento	30
5.2 Dinâmica da organização dos estudantes nos grupos e nos ciclos de formação	
5.3 Trabalho pedagógico do coletivo de educadores	33
5.4 Formação dos grupos de estudantes no ano de 2014	Erro! Indicador não
definido.	
5.5 Formação continuada e gestão	33
6. Autorização e credenciamento das escolas do campo	39
7. Regimento Escolar	39
8 Política de Recursos Humanos (RH) para as escolas do campo organizadas por	
ciclos de formação	39
8.1 Organização das turmas em escolas por ciclo de formação	40
8.2 Disposição do RH em escolas por ciclo de formação	40
9 Depoimentos sobre a implantação dos ciclos	43
Referências	35

PREFÁCIO

É com satisfação que a Secretaria de Estado da Educação publica o Caderno Educação do/no Campo, tratando dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentaram, ao longo dos quatro anos da Gestão Pública (2011-2014), o Processo de Reestruturação Curricular das Escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do/no Campo.

Constitui-se, portanto, este Caderno, numa síntese de produção coletiva e servirá como subsídio para educadores, gestores públicos, professores, funcionários, alunos, comunidade, movimentos sociais e para todos aqueles que compreendem a educação como direito fundamental e condição básica para o exercício da autonomia cidadã dos sujeitos que vivem, trabalham e produzem bens e cultura no campo e entendem a Educação como um direito social e não como uma questão de mercado. A Educação, enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo – a cultura do campo – não pode permanecer na lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas.

A educação do/no campo recria o campo, porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirmam que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva”.

Essa identidade tem concepção e princípios que sustentam e fundamentam a Educação do/no Campo e são como as raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra, conhecimentos, que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (expressão do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). Esses Princípios Pedagógicos são o ponto de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e fundamentam o papel da escola do campo percebendo:

- A escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- Os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- O lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- A educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema de ensino.

O Processo de Reestruturação Curricular das Escolas do Ensino Fundamental do/no Campo, iniciado em 2011, teve como objetivo principal a reestruturação e qualificação do currículo das escolas, com a participação dos seus sujeitos sociais em diálogo com os movimentos sociais e entidades

educacionais para a construção de uma política da educação, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, visando: democratizar e ampliar a oferta da Educação Básica no campo; possibilitar o desenvolvimento de capacitações que permitam aos jovens optar entre a permanência no campo e a troca por centros urbanos; qualificar o processo de formação continuada dos educadores em parceria com movimentos e entidades que atuam na Educação do/no Campo; contribuir para o desenvolvimento de relações institucionais transversais com órgãos e níveis governamentais envolvidos com as políticas do campo; criar e consolidar o Comitê Estadual da Educação do Campo; desenvolver um amplo programa de recuperação e manutenção da rede física das escolas; criar e implementar uma Política de Recursos Humanos, para atender a todas as escolas com equidade.

Desta forma, entendemos que este caderno equivalerá a um precioso instrumento de leitura e aprofundamento dos conceitos básicos que embasaram o processo de reestruturação das escolas do campo na lógica de um compromisso com a qualidade do ensino e com a garantia das aprendizagens de nossos educandos. Resta-nos agradecer a todos e todas que direta ou indiretamente se envolveram nesse processo de repensar a educação do campo a partir do seu lugar, da sua história e da sua cultura.

Espera-se que, com estas abordagens, este material possa subsidiar uma reflexão mais aprofundada sobre as transformações que se fazem necessárias para uma efetiva Educação do/no Campo.

Jose Clovis de Azevedo
Secretário de Estado da educação

Introdução

Contextos e Desafios da Educação do/no Campo

Estudos e pesquisas têm mostrado frequentemente as inúmeras dificuldades e fragilidades da educação escolar brasileira em contexto do meio rural, o qual abriga 73% dos pobres do mundo (Kageyama, 2008). Conforme o resumo dos dados do Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), proposto pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil, nos últimos cinco anos foram fechadas 13.691 escolas do campo; 71,37% das escolas têm turmas multisseriadas e representam 22% das matrículas totais campo (Censo Escolar INEP/2011; Censo IBGE/2010 *apud* MEC, 2012). No Brasil, existem 13.933.173 analfabetos, destes, 4.935.448 estão no campo, representando 35,4% do total. No que se refere à população não alfabetizada com 15 anos ou mais, 23,2% estão no campo (Censo Escolar INEP/2011; Censo IBGE/2010 *apud* MEC, 2012).

No Brasil, existem 342.845 professores que desenvolvem tarefas nas escolas do campo, sendo que 182.526 possuem formação de ensino superior (53%); 160.319 não possuem formação superior (47%). Entre estes últimos, 156.190 possuem formação apenas de Ensino Médio, representando 45% do total, e 4.129 possuem formação apenas de Ensino Fundamental, representando 2% do total (Censo Escolar INEP/2011 *apud* MEC, 2012).

Além destes dados, que demonstram um baixo grau de acesso à educação formal por parte das populações do campo, as escolas do campo – e, por conseguinte os seus educandos – muitas vezes não têm acesso a um ensino público e gratuito e de qualidade, pois, em muitos casos, os Currículos Escolares, os Regimentos e Escolares e as Propostas Político Pedagógicas destas escolas pouco contemplam as necessidades condizentes com a realidade das populações rurais, sendo em sua maioria baseados em uma perspectiva voltada para o modelo urbano; além disso, estas escolas pouco oferecem uma infraestrutura física e tecnológica que possibilite uma melhor qualificação do educando.

No Brasil, conforme o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011 *apud* MEC, 2012) existem 76.229 escolas no campo, destas, 15% não têm acesso à energia elétrica; 10,4% não possuem acesso à água potável; 14,7% não possuem rede de esgoto sanitário; 90% não possuem acesso à Internet e 67,5 % não possuem o ProInfo¹.

Em uma perspectiva voltada para uma Educação Pública e Gratuita e de Qualidade Social do/no Campo, outros aspectos devem ser levados em conta para além da taxa de acesso à educação formal, tais como: o meio rural que sofre um processo de desvalorização ancorado na “ideologia da estigmatização do modo de vida rural, que é tido como “atrasado” em contraposição ao modelo urbano “moderno”, havendo, portanto, uma valorização social do urbano” sobre o rural (Wanderley, 2005 *apud* Sidegum, 2011/12); a falta de perspectiva e/ou oportunidades do jovem de permanecer no campo, levando-o muitas vezes a um processo de êxodo para as cidades, quando em muitos casos passa a habitar as

¹ Programa de formação/MEC, voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar.

periferias destas cidades e também se submetendo ao desemprego ou ao subemprego; o crescente processo de transformação dos modos de produção agrícolas baseados em um modelo fundamentado nas necessidades capitalistas, onde os usos da tecnologia, da biotecnologia, o modelo do agronegócio, etc. acabam incidindo de forma negativa no meio ambiente, nas formas de relações sociais do campo, nas possibilidades de reprodução social das categorias sociais do campo menos favorecidas, sobretudo no que diz respeito ao acesso a mercados e geração de renda.

No Rio Grande do Sul, conforme o Censo Escolar de 2011, existe um total de 9.904 escolas, sendo que destas 2.572 pertencem à Rede Pública Estadual. Dentre estas escolas pertencentes à Rede Pública Estadual, 670 escolas se identificam como “rural”, ou seja, 26% das escolas da Rede Pública Estadual estão localizadas no campo. Porém, é interessante salientar que não são apenas estas 670 escolas que atendem alunos oriundos do campo. Na experiência do trabalho pedagógico da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sabe-se que muitos alunos se deslocam do campo para irem estudar nas escolas situadas no meio urbano – em muitos casos por falta de escolas na sua região. Além disso, existem municípios que se caracterizam por serem essencialmente agrícolas e terem sua economia baseada nas atividades primárias, mas possuem uma única escola na sede do município que absorve os alunos da região e, por conta desta localização, esta escola se caracteriza como “urbana”.

Com base em realidades semelhantes, o Decreto Federal nº 7.352, de 2010, no seu parágrafo 1º, considera a escola do campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, que atenda predominantemente a populações do campo”.

No total das escolas que estão localizadas na área rural do estado do Rio Grande do Sul (2.638 escolas), 670 pertencem à Rede Pública Estadual (26%), sete pertencem a Rede Pública Federal (0,3%), 1.946 pertencem à Rede Pública Municipal (74%) e 15 pertencem à Rede Particular (0,6%) (MEC/INEP, 2011). Portanto, pertencem à Rede Pública Estadual e a Rede Pública Municipal a maior parte das escolas do campo. Juntas, são responsáveis por 99% das escolas do campo.

Em 2011, na Rede Pública Estadual, as 670 escolas do campo totalizaram 67.081 matrículas iniciais, sendo 78% para o Ensino Fundamental, 14% para o Ensino Médio e 3% se referem a matrículas em escolas Técnicas (MEC/INEP, 2011).

É possível observar que mais de 50% das matrículas efetuadas em março de 2011 nas escolas do campo se referiam ao ensino fundamental e apenas 12% das escolas oferecem Ensino Médio/Técnico (80 escolas) e 88% oferecem só o Ensino Fundamental (590 escolas) (MEC/INEP, 2011)².

Diante deste contexto, a Seduc considera que é preciso evitar que se atribua às categorias sociais do campo menos favorecidas a responsabilidade por esta realidade desfavorável e compreende que se faz necessário mergulhar no cenário das políticas educacionais desenvolvidas “para” o campo ao longo dos tempos,

² Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2011.

Dados referentes às escolas que responderam o Censo Escolar de 2011.

como forma de melhor compreender seus desdobramentos, os seus problemas, a fim de que se desenvolva uma proposta que problematize o mundo rural e garanta um ambiente onde se possa desenvolver um conhecimento significativo, libertador, contextualizado, como uma ferramenta de transformação, de emancipação e de humanização desses sujeitos. Conforme Machado (2012), a educação do campo ao longo da história sempre foi alvo de *políticas emergenciais e compensatórias*, fundamentadas nos currículos urbanos e relacionadas a uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, que procura direcionar para uma formação pragmática, que instrui o educando apenas para suprir a necessidade de mão de obra do mercado. Esta perspectiva transforma a força de trabalho humano em objeto, coisa, mercadoria, ou seja, é a "coisificação" e desumanização do sujeito (Santos 2012).

Em contraposição a esta prática, a proposta desta Secretaria é ofertar a educação do/no campo como um processo de construção de políticas públicas de educação consolidadas e gestadas desde o ponto de vista das categorias sociais do campo menos favorecidas, econômico e socialmente, e dos seus modos de vida, cultura e valores; da trajetória de lutas de suas organizações; que fomente a elaboração de currículos que atendam as necessidades deste mundo rural e também capacite profissionais qualificados para atuarem e problematizarem a sua realidade, visando à permanência destas categorias sociais no campo. Além disso, considera-se importante fomentar nas escolas do/no campo a prática e o debate que referem à preservação ambiental, sobretudo dos ecossistemas cultivados.

Destaca-se que, historicamente, no modelo de desenvolvimento brasileiro, comandado pelas elites acreditava-se que a população do campo não precisava "aprender a ler e escrever", numa clara negação do direito de acesso e permanência desses sujeitos na escola. Predominava o entendimento de que "rural" era tudo o que sobrava do "urbano" e era sinônimo de "atraso". O modelo escolar brasileiro, ao longo de sua história, incorporou três características fundamentais: a) conteúdos focados no processo de urbanização e industrialização; b) privilégio aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos existentes no Brasil Rural e no Brasil Urbano, a sua Cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida; c) privilégio aos conhecimentos relativos ao mundo industrializado.

A constatação dessa realidade e o contato permanente com os educadores do campo apontam para a necessidade de um olhar mais apurado no âmbito das políticas e práticas pedagógicas para a transformação da realidade educacional das escolas do campo e a superação das dificuldades existentes.

Para tanto, investe-se no estudo da realidade através de pesquisas, visando desenvolver a atitude investigativa e propositiva dos educadores frente aos complexos problemas de ensinar e aprender a partir da própria prática pedagógica. Acredita-se que a constituição de coletivos de investigadores sobre a própria prática, desenvolvido pelos educadores através de uma nova proposta de escola, favorecerá a relação teoria e prática e a apropriação dos meios da produção do conhecimento da educação do campo para a transformação das relações desiguais na sociedade capitalista.

Agregam-se às demandas de formação continuada a luta por políticas que assegurem direitos aos educadores das escolas do campo: 1) direito à garantia de acesso e condições dignas de trabalho; 2) direito a processos de formação continuada que problematizem a realidade dos povos do campo, suas potencialidades e dificuldades na esfera pedagógica; 3) direito ao reconhecimento

de seu trabalho em diferentes frentes na escola, haja vista que há localidades em que o professor é a única “autoridade” que chega até as comunidades rurais; 4) direito de estabelecer um vínculo mais contínuo na escola, possibilitando a compreensão da realidade histórica do campo brasileiro e, conseqüentemente, da educação dos povos do campo.

Diante de tantos desafios e necessidades, a Seduc apresenta orientações para subsidiar o processo de Reestruturação Curricular das Escolas do/no Campo, na perspectiva do Desenvolvimento Humano; dos Ciclos de Formação; do Trabalho Coletivo; do Trabalho como Princípio Educativo; do reconhecimento dos Diferentes Saberes; da perspectiva Interdisciplinar da Educação e das Áreas do Conhecimento e ainda, na lógica da Avaliação Emancipatória. Numa relação dialógica com seus segmentos, a Secretaria de Educação do RS reafirma o compromisso com uma educação de qualidade social, organizada a partir da realidade e participação das comunidades e dos povos do campo e oportuniza a todos os educadores uma formação continuada que possibilite apurar seu olhar sobre sua realidade, sobre seu papel na escola e na comunidade e o desenvolvimento da consciência crítica e do compromisso político essenciais no processo de transformação da realidade.

APRESENTAÇÃO

Ester Venuncia Guareschi Soares³

Este Caderno apresenta de forma sintética a Política Pública da Educação do Campo da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e tem por finalidade subsidiar àqueles que precisam compreender e refletir sobre as bases conceituais, organizacionais e legais – que fundamentam e explicam o processo de Reestruturação Curricular das Escolas do/no Campo, o qual culmina com a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar de cada Escola da Rede Pública Estadual.

A PPP é mais que um documento de registros, é um processo dinâmico, fruto de uma participação coletiva, em permanente construção. Assim, os fundamentos ideológico, moral, filosófico, cultural, ético, metodológico, relacional dos “conteúdos a serem ensinados e aprendidos”, a relação teoria e prática, a perspectiva interdisciplinar, a pesquisa socioantropológica, a avaliação emancipatória, os ciclos de formação humana, dentre outros, devem estar postos na PPP como fruto de reflexão e investigação compartilhada e comprometida com a autonomia e com o debate sobre a diversidade, com o respeito à democracia e, sobretudo, com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

O projeto político-pedagógico é um instrumento importante para fomentar a gestão democrática, a formação continuada dos professores e para ressignificar a prática educativa, relacionando-a a cultura local e, portanto, provocando a transformação no cotidiano escolar. Deve haver também uma participação ativa dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar, como professores, alunos, pais ou responsáveis, diretores e representantes da Secretaria da Educação (BASTOS, 2005, p. 41).

Assim, o conteúdo aqui apresentado traz informações necessárias aos estudos e reflexões de gestores, professores, funcionários e comunidade escolar na elaboração e consolidação de uma proposta de escola identificada com as lutas dos sujeitos do campo e com os movimentos sociais, tendo em vista que o enfrentamento das diversas formas de violência presentes na sociedade brasileira, em especial no campo, foi protagonizado, por muito tempo, por tais movimentos.

O Estado, ao assumir sua responsabilidade em relação ao resgate das imensas dívidas sociais, dentre elas a educacional, precisa dialogar intensamente com esses atores, a fim de desenvolver políticas públicas efetivas e duradouras.

A operacionalização das políticas e das ações pedagógicas apresentadas neste Caderno encontra-se em diferentes patamares de desenvolvimento, uma vez que foram priorizados o tempo de estudo e a tomada de decisão dos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Algumas escolas iniciaram o processo de discussões, estudos, adesões ou resistências, ainda em 2011/2012, quando da apresentação do projeto de Reestruturação Curricular, pela Seduc. Em 2012/2013, algumas escolas, das diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sistematizaram suas

³ Professora da Rede Pública Estadual, aposentada e Coordenadora da Gestão da Aprendizagem- CGA - no período de 2011 a 2014, na Secretaria Estadual da Educação RS. Coordenadora do Processo de reestruturação curricular das escolas do campo.

propostas e, em 2014, trabalharam investindo numa nova forma de encarar e organizar a escola quanto ao planejamento, aos conteúdos, aos educandos e suas aprendizagens. Enquanto outras (a maioria), ainda em estágio inicial de discussão e desenvolvimento teórico, precisaram de um tempo maior para esclarecimento de dúvidas, tomada de decisão e estão sistematizando suas propostas em 2014 para serem homologadas ainda neste ano e aplicadas em 2015, quando também estará em funcionamento o sistema ISE⁴ em substituição ao INE.

Também estará consolidada, a partir do próximo ano, a Política de Recursos Humanos (PRH), criada e aplicada, por esta secretaria, a todas as escolas do campo, considerando a tipologia de cada escola. A PRH tem por objetivo qualificar o fazer pedagógico-administrativo das escolas, uma vez que considera os diferentes espaços e serviços do cotidiano escolar, descentralizando e redistribuindo as responsabilidades entre *um coletivo gestor* que pensa, planeja, coordena, assessora, avalia e retoma, constantemente, o processo educativo a serviço das aprendizagens dos educandos.

O presente caderno faz, inicialmente, uma breve contextualização sobre a realidade da Educação do/no Campo, Povos do Campo, Escolas do Campo, no País e no Estado do Rio Grande do Sul e, na sequência, aborda, de maneira sucinta, alguns Conceitos e Fundamentos Teóricos/Metodológicos que embasam a Proposta de Reestruturação Curricular através dos Ciclos de Formação Humana.

Na parte final deste texto, em anexo, constam documentos que integraram o processo de Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual.

Esperamos ter contribuído com um subsídio de consulta e de provocações teóricas para o aprofundamento de políticas públicas de educação do/no campo, ajudando-os no crescimento e desenvolvimento de uma nova postura educativa e uma nova escola, em direção a uma sociedade menos desigual e mais solidária, vinculada à cultura do seu povo, da sua comunidade e profundamente ligada aos movimentos sociais, capaz de produzir e reproduzir cultura, permitindo que todos tenham acesso ao conhecimento.

Concluindo esta primeira etapa do processo de reestruturação curricular junto aos educadores (as) do/no campo, fica a certeza de termos dado o melhor de nós, na construção de uma alternativa possível, que fortaleça, resgate e apoie a educação do/no campo, a partir de uma identidade própria enraizada nas lutas dos povos do/no campo e dos movimentos sociais. Acreditamos na possibilidade de um novo tempo na educação do campo, onde priorizamos a valorização dos educadores (as), através de um amplo processo de formação continuada; do resgate e a manutenção da infraestrutura das escolas; no investimento nas tecnologias e na aquisição de materiais e equipamentos para as escolas; na equidade de distribuição de RH em todas as escolas, através da criação da Política de RH; na opção política pelo não fechamento de escolas do campo, independentemente de sua tipologia e do número de alunos em atendimento.

Nossa profunda gratidão e reconhecimento a todos aqueles (as) que conosco ousaram sonhar e acreditar, mas que também fizeram suas críticas e manifestaram seus posicionamentos; agradecemos pelas parcerias realizadas e

⁴ ISE: Informatização da Secretaria da Educação. A partir de 2015 haverá unificação do sistema informatizado e todas as escolas da rede pública estadual, deverão estar plenamente migradas e adaptadas ao novo sistema.

pelo trabalho desenvolvido ao longo destes quatro anos e temos a certeza de que estamos apenas começando e que a melhor parte ainda está por vir, ou seja, a construção de um novo fazer-pedagógico e de uma nova concepção de educação do/no campo. Uma educação que expresse o compromisso coletivo com a formação das novas gerações, tendo como referência a construção de outra sociedade pautada na socialização dos meios que garantem a produção e reprodução da existência das pessoas e de todos os seres vivos, assim como reflexões para orientar uma escola condizente com a luta dos trabalhadores do campo rio-grandense e comprometido com a formação humana.

Breve Reflexão

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...] Pinheiro (2011).

Depoimento: Prof^a. Vanilda Passos Teresa.

“Nossa escola caminhava em busca de uma educação diferenciada para o campo, porém enfrentávamos muitos obstáculos, entre eles: falta de recursos humanos, maior tempo para planejamento coletivo... Hoje caminhamos em busca da concretização dos sonhos, pois novas possibilidades surgiram: coordenador pedagógico, professor especialista, Ciranda dos Saberes, trabalho em equipe e tempo para organizar projetos e colocá-los em prática. Porém o novo, o diferente, requer paciência e persistência⁵”.

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. (ARROYO, 1999, p. 27).

Educação do campo:

É uma concepção de educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2008a, p.4).

⁵ Depoimento de uma professora da EEEF José Martins - início dos trabalhos com ciclos em 2014.

Na História do Brasil, a chamada “Educação Rural” foi concebida considerando o campo como lugar do inferior e do atraso. Nesse processo, a educação das pessoas que vivem no campo foi tomada como algo menor e sem importância. É neste contexto que se constrói a chamada Educação do Campo, fruto da luta dos movimentos sociais, em contrapartida à educação rural. Nasceu vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o “estado de coisas”, para, aos poucos, buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2008b).

Atualmente as questões pertinentes ao campo se tornaram mais complexas, assim como as diferentes compreensões e interpretações deste mundo rural. A bandeira dos movimentos sociais não aborda apenas a necessidade da reforma agrária, outros temas emergem como necessários para as populações do campo, tais como acesso a programas de crédito e geração de renda, oferta de ensino formal no campo, regularização de terras, reconhecimento de territórios e culturas de populações tradicionais, reconhecimento de práticas produtivas tradicionais, extrativistas, bem como da pesca artesanal; necessidade de mudanças e apoio institucional de práticas produtivas em consonância com propostas ambientais, etc.

Conforme Gómez (2001 *apud* KAGEYAMA, 2008) atualmente no meio rural de quase todos os países existe uma nova “ruralidade”, quando então a visão tradicional do rural, que o compreende como “atrasado, ambiente predominantemente natural, com funções exclusivamente produtivas, antagônico ao urbano, entre outras”, já não caracteriza ou dá contas de compreender as especificidades e transformações deste novo “rural”. Na perspectiva de compreender a emergência de uma “nova ruralidade” é preciso considerar que o campo atualmente abriga uma “grande diversidade de ocupações, serviços e atividades produtivas, novas funções não exclusivamente produtivas (residência, paisagismo, esporte e lazer), maior interação com o entorno urbano e uma revalorização do rural (pelo turismo, artesanato, etc.)” que além de trazer novos elementos para a compreensão deste “rural” ainda pode “inverter o movimento de uma fração da população em direção às áreas rurais” (KAGEYAMA, 2008:20). Além disso, Wanderley (2009) aponta alguns elementos desta “nova ruralidade”: a complementariedade das relações do rural com o urbano, substituindo a noção de antagonismo; a “modernização” do rural, através do acesso às facilidades e conforto proporcionado tanto por serviços quanto por produtos que antes eram privilégios do urbano; a valorização do patrimônio natural, cultural e regional, que passa a ser materializada através da criação de áreas de preservação/proteção ambiental ou estruturação de serviços e produtos, gerando, assim, mercados, empregos e renda, entre outros.

É importante que seja levada em conta a complexidade do meio rural que hoje se revela, compreendida por distintas categorias sociais, tais como pecuaristas familiares, agricultores familiares, assentados oriundos do MST, assentados oriundos de outros programas e movimentos, comunidades quilombolas, comunidades tradicionais indígenas; ribeirinhos, pescadores artesanais, catadores de caranguejos, castanheiros, quebradores de coco-babaçu e tantos outros grupos que se tornam visíveis à luz da sociedade brasileira, seja por organizações de movimentos sociais, seja por pesquisas acadêmicas (FERNANDES, 2012).

A discussão referente à preservação e conservação da biodiversidade tem se intensificado nos últimos anos no contexto mundial, trazendo à mesa das

discussões abordagens referentes à necessidade de formas de produção sustentáveis praticadas no campo. Portanto, atualmente, se propõe a discutir uma Educação do Campo que exige uma reflexão crítica sobre os padrões produtivos do campo, inserindo neste debate uma preocupação com os efeitos ambientais desses modelos produtivos e também com aumento ou manutenção das desigualdades sociais no campo (FERNANDES, 2012). A promoção da vida no campo é essencial para um verdadeiro processo educacional e fortalecimento da agricultura familiar, articulando e garantindo uma verdadeira identidade com o campo e com um projeto de desenvolvimento integrado e sustentável para a comunidade local.

É preciso criar alternativas através de práticas pedagógicas voltadas para a valorização do meio e dos sujeitos que fazem parte deste meio, seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir a fim de poder tornar real o sonho de milhares de crianças e jovens de continuarem estudando, com consciência de que no campo ainda é um bom lugar para se viver.

POPULAÇÕES DO CAMPO

Conforme o Decreto Federal nº 7.352, de 04 de outubro de 2010, parágrafo 1º, para fins das políticas públicas entende-se por populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. E, ainda, o Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no seu parágrafo 1º, considera a escola do campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Decreto federal. nº 7.352/2010). Além das categorias sociais acima elencadas, em conformidade com a especificidade do Rio Grande do Sul, considera-se também como população do campo o “pecuarista familiar”, mais específico da região da Campanha.

ESCOLA DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Estudos, pesquisas e dados estatísticos têm demonstrado as inúmeras necessidades e fragilidades da educação escolar em contexto do meio rural, o qual abriga 73% dos pobres do mundo (KAGEYAMA, 2008). Conforme o resumo dos dados do Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), proposto pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil, nos últimos cinco anos foram fechadas 13.691 escolas do campo; 71,37% das escolas têm turmas multisseriadas e

representam 22% das matrículas totais campo (Censo Escolar INEP/2011; Censo IBGE/2010 apud MEC, 2012). No Brasil existem 13.933.173 analfabetos. Destes, 4.935.448 estão no campo, representando 35,4% do total. No que refere à população não alfabetizada com 15 anos ou mais, 23,2% estão no campo (Censo Escolar INEP/2011; Censo IBGE/2010 apud MEC, 2012).

No Brasil existem 342.845 educadores que desenvolvem tarefas nas escolas do campo. Destes, 182.526 possuem formação de ensino superior (53%); 160.319 não possuem formação superior (47%). Entre estes últimos, 156.190 possuem formação apenas de Ensino Médio, representando 45% do total, e 4.129 possuem formação apenas de Ensino Fundamental, representando 2% do total (Censo Escolar INEP/2011 apud MEC, 2012).

Além desses dados, que demonstram um baixo grau de acesso à educação formal por parte das populações do campo, as escolas – e, por conseguinte os seus educandos – muitas vezes, não têm acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade. Os Currículos Escolares, os Regimentos Escolares e as Propostas Político Pedagógicas dessas escolas pouco contemplam as necessidades condizentes com a realidade das populações rurais, sendo, em sua maioria, baseados em uma perspectiva voltada para o modelo urbano. Além disso, essas escolas pouco oferecem quanto a uma infraestrutura física e tecnológica que possibilite uma melhor qualificação do educando. No Brasil, conforme o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – (2011 apud MEC, 2012), existem 76.229 escolas no campo, das quais 15% não têm acesso à energia elétrica; 10,4% não possuem acesso à água potável; 14,7% não possuem rede de esgoto sanitário; 90% não possuem acesso à Internet e 67,5 % não possuem o ProInfo, programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e pelo Domínio Público.

A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO RIO GRANDE DO SUL

No Rio Grande do Sul, conforme o Censo Escolar de 2012, existem 9.987 escolas, sendo 2.574 pertencentes à Rede Pública Estadual. Dentre as escolas pertencentes à Rede Pública Estadual, 670 escolas se identificaram como “rural”, ou seja, 26% das escolas da rede estadual estão localizadas no campo. Porém, é interessante salientar que não são apenas estas 670 escolas que atendem estudantes oriundos do campo.

Na experiência do trabalho pedagógico da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), sabe-se que muitos estudantes se deslocam do campo para irem estudar nas escolas situadas no meio urbano – em muitos casos por falta de escolas na sua região. Além disso, existem municípios que se caracterizam por serem essencialmente agrícolas e terem sua economia baseada nas atividades primárias, mas possuem

uma única escola na sede do município, que absorve os estudantes da região e, por conta desta localização, esta escola se caracteriza como “urbana”.

No total das escolas que estão localizadas na área rural do Estado do Rio Grande do Sul, 2.586 escolas, 670 pertencem à Rede Pública Estadual (26%), sete pertencem a Rede Pública Federal (0,3%), 1.893 pertencem à Rede Pública Municipal (73%) e 16 pertencem à Rede Particular (0,6%) (MEC/INEP, 2012). Portanto, percebe-se que pertence às Redes Públicas Estaduais e Municipais a maior parte das escolas do campo, que, juntas, são responsáveis por 99% das escolas.

Em 2012, as 670 escolas do campo da Rede Pública Estadual, totalizaram 64.438 matrículas iniciais, sendo 78% para o Ensino Fundamental e 14% para o Ensino Médio; 3% se referem a matrículas em escolas Técnicas (MEC/INEP, 2011), observa-se que mais de 50% das matrículas efetuadas em março de 2012 nas escolas do campo, se referem ao ensino fundamental, 12% dessas escolas, oferecem Ensino Médio/Técnico (80 escolas) e 88% oferecem apenas o Ensino Fundamental (590 escolas) (MEC/INEP, 2012).

PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EDUCAÇÃO DO/NO

CAMPO NO RIO GRANDE DO SUL:

CICLOS DE FORMAÇÃO

“Uma proposta inovadora que nos proporciona uma autonomia pedagógica e possibilidade de articular conteúdos com a realidade do aluno⁶.” Prof. Juarez Ferri da Silva.

A Política de Educação Básica do Campo construída e assumida pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), em diálogo com a comunidade escolar e os movimentos sociais, representa o compromisso do governo em reafirmar o respeito à identidade e valorização das culturas das diferentes categorias sociais do campo, a necessidade de viabilização da reprodução social, cultural e econômica destas categorias sociais, bem como a valorização do saber popular articulado ao saber científico, a fim de promover o vínculo mais profundo entre a pesquisa e a produção do conhecimento com o processo de construção de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo e da cidade.

É importante salientar que a valorização do campo a qual nos referimos não se trata de uma sobreposição do campo em relação à cidade e/ou um isolamento daquele, mas, sim, de uma proposição que firme o diálogo entre o rural e o urbano, de modo que o educando possa compreender, problematizar e interagir no seu meio e que este educando possa expandir as suas capacidades para escolher ser um agricultor cientista, ou seja, que este educando possa expandir a sua liberdade

⁶ Depoimento de um professor da EEEF José Martins/11ª CRE - Osório.

individual substantiva de forma a escolher levar o tipo de vida que ele valoriza (SEN, 2000).

Com a finalidade de dinamizar as ações desta Secretaria no que refere às políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo, no primeiro semestre de 2011 deu-se início ao processo de discussão sobre a realidade da Educação do/no Campo, constituindo-se assim o Grupo de Trabalho (GT), composto por representantes de diversos departamentos da Seduc. O GT iniciou suas atividades consultando documentos, legislações, realizando pesquisas, visitas técnicas, mapeando as escolas do campo quanto a sua estrutura física, localização, distâncias, recursos humanos, níveis e modalidades de ensino, população de estudantes, turmas e demandas da escola multisseriada/seriada, realidade indígena, quilombola entre outras.

Com base nas primeiras discussões, deu-se início a um conjunto de ações que ampliaram o processo de participação dos educadores e movimentos sociais nas discussões sobre as exigências e necessidades da educação e das escolas do/no campo, visando qualificar a oferta da Educação Básica na rede estadual de ensino, envolvendo os diversos segmentos da sociedade, diferentes órgãos públicos, movimentos sociais e organizações não governamentais, com vistas à implementação de políticas de educação do campo, norteadas pelos princípios de: respeito à diversidade, respeito à biodiversidade, incentivo à formulação de propostas político-pedagógicas específicas, desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação, valorização da identidade da escola do campo e controle social da qualidade da educação escolar.

IMPORTÂNCIA DE REESTRUTURAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A reestruturação curricular do Ensino Fundamental das Escolas do Campo tem por objetivo:

- - construir e consolidar a política da Educação do/no Campo no âmbito Estadual;
- - construir uma proposta pedagógica significativa, com identidade do campo, capaz de associar a luta dos povos do campo com o desejo de transformar a escola, a sociedade e o mundo;
- - conceber a educação e a escola como instrumentos e espaços que contribuem para o desenvolvimento mais pleno do ser humano, humanizando-o;
- - respeitar e valorizar os anseios da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo, pois, as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros e outros), incorporando distintos processos educativos na sua Projeto Político Pedagógico;
- - qualificar o processo de Formação Continuada dos educadores do/no campo;
- - possibilitar o desenvolvimento de capacitações e qualificações para que o jovem possa expandir a sua liberdade de escolha, no sentido de permanecer ou não no campo.

Busca-se uma educação do/no campo que possibilite aos educadores e educandos pensarem o desenvolvimento para além do espaço de sua comunidade ou de sua região. Pensar escola desde o seu meio em constante diálogo com a sua realidade e a realidade mais ampla. E, a partir desse contexto, pensar o ensino fundamental que contribua efetivamente para a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, com o domínio da leitura, da escrita e do cálculo; com a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, possibilitando ao estudante uma compreensão integrada da vida e das relações dos seres vivos entre si e com o meio.

CICLOS DE FORMAÇÃO: CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO E DE CURRÍCULO

“É uma pedagogia de ensino que busca a construção coletiva do saber, a investigação da realidade e a troca de experiências, articulando conceitos com ações concretas. A Organização por Ciclos de Formação propicia a socialização do conhecimento, tornando a docência integrada e não fragmentada⁷”. Prof. Leandro Melo da Rosa.

Os **Ciclos de Formação** se constituem em uma das formas de organização escolar do ensino fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96), na qual a *organização* dos grupos de estudantes ocorre com **referência na idade**, buscando o seu desenvolvimento integral, com um Projeto Político Pedagógico que contemple a especificidade e a heterogeneidade dos grupos como mobilizador da aprendizagem escolar. Esta forma de organização considera que o educando que ingressa no Ensino Fundamental passa, quanto a seus aspectos biológico e emocional, por transformações que dialogam com seu processo de aprendizagem, sendo considerado e respeitado as suas especificidades.

É **preciso pensar o conhecimento e o currículo** como uma ampla rede de significações, tornando a escola um lugar de construções coletivas. O currículo interdisciplinar resgata a inteireza do ser, do saber e do trabalho em parceria, expressa a sociedade que queremos, como uma cultura de paz e de desenvolvimento humano, ou seja, a sociedade que se quer construir. O currículo, explicitado na Proposta Político Pedagógica da escola, materializa e revela a sociedade e o homem social que se busca, bem como o compromisso com a cidadania e com a justiça social.

As fontes do currículo estruturam-se considerando a dimensão epistemológica, filosófica, socioantropológica e sociopsicopedagógica.

⁷ Depoimento do Coordenador Pedagógico da EEEF José Martins/11ª CRE.

- **A fonte epistemológica:** refere-se à compreensão do modo de produção do conhecimento, que se dá pela relação entre sujeito e objeto em circunstâncias históricas determinadas. Em decorrência desta relação, o homem é produto das circunstâncias, ao mesmo tempo em que as transforma. Não há aprendizagem sem protagonismo do estudante, que constrói significados pela ação.
- **A fonte filosófica:** a escola será compreendida e respeitada em suas especificidades temporais e espaciais, ou seja, históricas; o currículo será organizado para atender as características das fases do desenvolvimento humano, os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores; e o trabalho pedagógico será flexível para assegurar o sucesso escolar.
- **A fonte socioantropológica:** fundamenta um currículo que considera os significados socioculturais da cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem, que envolvem o estudante e sua comunidade; esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem.
- **A fonte sociopsicopedagógica:** firma um currículo que considera a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; promove o desenvolvimento intelectual na relação com o mundo; compreende a escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo.

Pesquisa Socioantropológica

A Proposta Político Pedagógica da Escola é construída a partir da pesquisa socioantropológica, da articulação com as instituições e atores sociais locais que tenham vínculos com as comunidades do entorno da escola e das discussões feitas nos quatro segmentos que compõem a comunidade escolar, para contemplar a diversidade em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, estéticos, de gênero e étnicos. A pesquisa socioantropológica estuda a diversidade cultural dos povos, principalmente os costumes, crenças, hábitos e aspectos físicos dos diferentes povos que habitam o planeta.

SUGESTÃO DE PESQUISA SOCIOANTROPOLOGICA

- 1- Qual o bairro que você mora?
- 2- Antes de vir para XXXX, onde você morava?
- 3- Quantos anos você tem?
- 4- Quem são seus responsáveis?
- 5- Quantos irmãos você tem?
- 6- Quantas pessoas moram na sua casa?
- 7- Qual é a escolaridade das pessoas que moram na sua casa?
- 8- Na sua família, há alguém com necessidades especiais?
- 9- Algum integrante da sua família está com a saúde comprometida? Qual doença?
- 10- Alguém na sua família tem plano de saúde? Quem?
- 11- Você e sua família frequentam o dentista? De quanto em quanto tempo?
- 12- Quem prepara as refeições na sua casa?
- 13- O que você entende por uma alimentação saudável?
- 14- Você faz algum tipo de atividade física?

- 15- Quando você não está na escola, o que você faz?
- 16- O que seus responsáveis fazem no tempo livre?
- 17- Quais são os programas de TV e músicas que você mais gosta?
- 18- Você gosta de ler? O que?
- 19- Qual a renda familiar da sua casa?
() 1 salário mínimo () 2 salários mínimos
() acima de três salários mínimos () mais de três salários mínimos.
- 20- Qual é a profissão dos seus responsáveis?
- 21- Tem moradia própria?
- 22- Qual o destino dos dejetos produzidos na sua casa?
() fossa séptica () rede de esgoto () e outros
- 23- Como se dá o abastecimento de água na sua casa?
- 24- Como é a coleta de lixo onde você mora?
- 25- O que você acha da segurança onde você mora?
- 26- Qual é o meio de transporte utilizado para ir à escola?
- 27- Se você utiliza transporte escolar, está satisfeito (a) com a qualidade do mesmo?
- 28- O que você e sua família fazem para cuidar do meio ambiente?
- 29- O que você e sua família pensam e esperam da escola?
- 30- Quem acompanha seu desenvolvimento escolar? Como?
- 31- Seus responsáveis têm dificuldades em comparecer a escola? Por quê?
- 32- Você e sua família seguem uma religião? Qual?
- 33- Você participa de algum projeto social em seu bairro?
- 34- Onde você mora existe associação de bairro? Seus responsáveis participam?
- 35- Você pretende cursar uma faculdade ou um curso técnico? Por quê?
- 36- Você e sua família estão satisfeitos com a cidade onde moram? Por quê?
- 37- Você tem diálogo aberto com seus responsáveis a respeito de qualquer assunto?
- 38- O que você acha do uso das drogas ilícitas?
- 39- Como você vê a gravidez na adolescência?
- 40- Você já presenciou algum tipo de violência? Que tipo? E onde?

PRINCIPIOS ORIENTADORES DA ORGANIZAÇÃO POR CICLOS DE FORMAÇÃO

A reestruturação curricular do Ensino Fundamental do Campo contempla os processos que se relacionam ao lugar e ao desenvolvimento sustentável, valorizando os saberes locais e os novos conhecimentos e, desta maneira, resgatando a importância da escola para a comunidade onde está inserida; superando as desigualdades escolares e sociais; favorecendo a escolarização dos estudantes com deficiência nas turmas comuns, atendendo às diferentes necessidades dos estudantes, sem fragmentação e rupturas na construção do conhecimento; garantindo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para além de considerar a criança e o adolescente em suas especificidades, próprias de seu ciclo de desenvolvimento e das relações que estabelece com o

entorno, a Escola do Campo organizada por Ciclos de Formação deve ter como princípio orientador do trabalho pedagógico, que perpassa toda concepção de conhecimento e currículo, a ser desenvolvido com os estudantes: a politecnia, a pesquisa, a relação parte-totalidade, a relação teoria-prática, o reconhecimento dos saberes, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória.

POLITECNIA

A **Politecnia** é conceito estruturante do pensar e do fazer pedagógico, que busca a formação integral do sujeito e materializa-se na indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica, visando superar a fragmentação do conhecimento humano. Prepara o estudante para entender os fundamentos científicos das diferentes técnicas que serão encontradas por ele no seu percurso escolar, aproximando os diferentes campos do conhecimento por meio da ação-reflexão-ação. Vê-se, portanto, que o princípio que orienta e que fundamenta este processo é o trabalho. No Ensino Fundamental o trabalho aparece de forma implícita, ou seja, nesta etapa da Educação Básica, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar que não necessita fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, através do qual os membros da sociedade se apropriam daqueles elementos que são também instrumentais para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além dos rudimentos das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas, constituem quesitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida. Na medida em que o processo escolar se desenvolve, coloca-se a exigência de que estas relações e, portanto, os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho, sejam explicitados. A Politecnia, portanto, pretende superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Na sociedade capitalista a Ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Mas a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção, e se a Ciência, se o conhecimento é um meio de produção, uma força produtiva, ela deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não podem também produzir e, por consequência, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada o chamado conhecimento escolar, relativos às áreas de conhecimento. Deste modo, o que está “em jogo” como preocupação central é ter-se claro que a busca é: A formação de seres totais em detrimento a homens parciais, esvaziados ou alienados.

RELAÇÃO PARTE-TOTALIDADE

O desafio de compreender fatos e realidades amplas e complexas, a partir da escolha de conteúdos curriculares, demanda uma relação constante entre a parte e a totalidade. De fato, é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência no seu desenvolvimento histórico. É a contemporaneidade do conhecimento que possibilita compreender a realidade e o movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitudes de problemas e busca de alternativas de solução. Constitui-se como processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada.

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A relação teoria-prática é, genericamente, uma exigência da vida em sociedade. Não há intervenção humana na realidade com vistas a transformá-la sem uma prévia organização planejada com método e intencionalidade. Isso pressupõe uma íntima aproximação do pensamento e da ação para resultar em transformação. A relação teoria-prática se torna um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer.

Por um lado, a teoria – constituída por ideias, hipóteses que levam a representações abstratas –, constrói os conceitos que somente serão consubstanciados na prática. Quando submetida à realidade, a teoria apartada da prática social vira palavra vazia e sem significado.

Já a prática, se exclusivamente considerada, se transforma em mera atividade para execução de tarefas, reduzida a um fazer repetitivo que pode se traduzir em automação, ou seja, em ação destituída de reflexão. Em um mundo caracterizado pela dinamicidade, em que as condições materiais renovam cotidianamente as relações sociais e produtivas, a prática que não se sustenta no conhecimento torna-se imobilista e conservadora.

O diálogo permanente entre teoria e prática se constitui como fundamento da transformação da realidade, desde que consciente de sua condição sócio-histórica, e conseqüentemente, de suas determinações sociais.

RECONHECIMENTO DOS SABERES

“Devemos pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da fragmentação dos saberes e da incapacidade de articula-los uns aos outros e, por outro lado, considerar que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade

fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada” . Edgar Morin

A concepção de currículo a partir dos ciclos de desenvolvimento humano concebe as práticas sociais como norteadoras do processo de conhecimento da realidade e como mediadoras de saberes e de contradições e entende que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos.

A escola é o espaço de promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura.

Embora todas as pessoas exerçam atividades intelectuais ao pensar a realidade e organizar suas concepções a partir dos determinantes socioculturais que lhes conferem organicidade, é preciso reconhecer que a compreensão mais complexa da realidade supõe a superação do senso comum mediante a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, o saber popular será também o ponto de chegada do conhecimento científico. E desta forma, assume-se a complementaridade entre todas as formas de conhecimento, reconhecendo-se que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico.

Por outro lado, se o conhecimento científico universalmente sistematizado não conseguir estabelecer o diálogo com indivíduos, grupos e suas realidades, levando-os a superar o senso comum, ele dificilmente será reconhecido e, portanto, corre o risco de não constituir significado que motive sua apropriação.

Valorizar o saber popular não significa perda de qualidade, estagnação ou a volta ao passado, mas saber incorporar à evolução do conhecimento informações ricas de experiências de vida que são tão valiosas quanto as descobertas acadêmicas. Nosso grande desafio consiste em promover um pensamento mais sistêmico, complexo, aberto, capaz de conectar natureza e cultura; erudito, acadêmico e popular; presente e passado. Somente com uma reforma do pensamento e com ações que coloquem em prática essa conexão será possível estabelecer relações mais fecundas, capazes de responder aos desafios atuais. Para isso, é necessário uma educação capaz de articular os saberes dispersos e integrá-los na vida.

INTERDISCIPLINARIDADE

A função da escola é a de construir, pela práxis, uma nova relação humana, revendo criticamente o acervo de conhecimentos acumulados e tomando consciência da participação pessoal na definição de papéis sociais quanto a conteúdos, metodologias e atividades – e, também, no que se refere à maneira de tratar o estudante –, que devem ser estimulados, tais como: a autoexpressão (livre, crítica, criativa e consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação e colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, estabelecendo uma rede de significação interdisciplinar, entre outros papéis.

A qualidade da educação necessita de um currículo interdisciplinar e é alcançada via gestão participativa, trabalho em equipe, parceria e cooperação. Todos estes mecanismos visam superar o modelo individualista, fragmentado e centralizador de administração e de produção do saber. O primeiro passo rumo a uma proposta de currículo interdisciplinar é a mudança do paradigma da escola e da postura dos educadores.

Uma prática escolar interdisciplinar tem algumas características que podem ser apontadas como fundamentos para a transformação curricular e que exigem mudança de atitudes, de procedimentos e de posturas por parte dos educadores e de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, tais como:

- Perceber-se interdisciplinar, sentir-se parte do universo e um universo à parte (resgatar sua própria inteireza, sua unidade);
- Historicizar e contextualizar os conteúdos (resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações; aprender a ler jornais e a discutir as notícias);
- Valorizar o trabalho em parceria, em equipe interdisciplinar, integrada (tanto o corpo docente como o discente), estabelecendo pontos de contato entre as diversas disciplinas (áreas do conhecimento) e as atividades do currículo;
- Desenvolver atitude de busca, de pesquisa, de transformação, de construção, de investigação e de descoberta;
- Definir uma base teórica como eixo norteador de todo o trabalho escolar, seja humanista (que tipo de ser humano se quer formar), psicopedagógico (que teoria de aprendizagem fundamenta o projeto escolar) ou relacional (assim como as relações interpessoais, a questão do poder, da autonomia e da centralização decisória na escola);
- Dinamizar as coordenações dos diversos coletivos (trabalho integrado com conteúdos afins), enriquecendo e atualizando planejamentos e plano de estudos dos diversos ciclos/áreas/disciplinas;
- Resgatar o sentido humano, o mais profundo e significativo eixo da interdisciplinaridade, perguntando-se a todo o momento: o que há de profundamente humano neste novo conteúdo? Em que este conteúdo contribui para que os estudantes se tornem mais humanizados?
- Trabalhar o conteúdo contextualizado, organizando-o por meio de conceitos, temas geradores, pedagogia de projetos, unidades de trabalho. Estas possibilidades contribuem para superar a artificialidade da escola, aproximando-a da vida real, e estimulam a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a corresponsabilidade;
- Desenvolver projetos coletivos na escola, garantindo a integração de conteúdos por meio do planejamento coletivo tendo as características do ciclo, das áreas e das disciplinas como referência. Um projeto surge de uma situação, de uma necessidade sentida pela própria escola, e consta de um conjunto de

atividades planejadas e empreendidas por iniciativa da escola, do ciclo, do grupo em torno de um objetivo comum.

PESQUISA

A Pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola; oportuniza a apropriação adequada da realidade com possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. O educando elaborará um Projeto, explicitando uma necessidade e/ou uma situação-problema dentro dos eixos temáticos transversais ou de interesse, com a mediação do educador e em interlocução com as áreas do conhecimento.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

DEPOIMENTOS:

Nossa prática no processo da Avaliação Emancipatória (I e II Ciclo)⁸:

“Partindo do entendimento, de que a avaliação é um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem e ajustar a sua prática conforme as necessidades constatadas, nossa primeira ação é a observação diária com registros. Adotamos um caderno de registro diário de observações, onde são registrados aspectos referentes à aula como um todo (realização de atividades, participação, comportamento...), acumulando informações do aluno no decorrer do trimestre que vão contribuir na elaboração do Parecer”.

No final do trimestre, os alunos praticam a autoavaliação, diferenciada no Ciclo, de acordo com os grupos de trabalho. A autoavaliação é trabalhada em aula de maneira global fazendo questionamentos sobre os itens nela constantes, com objetivo de refletir e contribuir para o próximo trimestre. Também no final do trimestre realizamos no Ciclo o Conselho Participativo, ou seja, a turma juntamente com professores e direção faz uma análise da trajetória da turma naquele trimestre e o que deverá ser melhorado para o próximo trimestre. Esse momento também é registrado em livro próprio feito por um aluno, somente no II Ciclo. Durante o trimestre são realizadas atividades avaliativas que acompanharão o Parecer para que os pais possam visualizar o desempenho de seus filhos, pois até então estavam acostumados com a nota.

⁸ E.E.E.F. Afonso Mathias Ferrari de Batovira – Progresso/ 3ª CRE.

No encerramento do trimestre é elaborado o Parecer. Nele consta: por primeiro a trajetória da turma no trimestre (objetivos e conteúdos desenvolvidos, acontecimentos diferenciados,...), no segundo momento, as informações sobre o aluno baseadas no registro diário das observações. Após as sugestões do professor para o próximo trimestre; a auto avaliação, as atividades avaliativas e um espaço para os pais deixarem o seu Parecer ou sugestões. Este retorna para a escola para que os professores possam tomar conhecimento e contribuir para o próximo trimestre. A entrega dos Pareceres é individual para cada família e é neste momento que o professor conversa com os Pais ou responsáveis, faz a leitura do Parecer, esclarece dúvidas. Uma cópia do Parecer fica com a família e a outra na pasta individual do aluno na escola” Direção e Professores.

A **Avaliação Emancipatória** é processual, diagnóstica, prognóstica, formativa e sumativa que se pauta pela **premissa de que todos são capazes de aprender**. A concepção da avaliação emancipatória explicitada nos Ciclos de Formação incorpora os preceitos contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, salientando-se a interdisciplinaridade e a ênfase no trabalho pelas áreas de conhecimento, cujas informações devem pautar o redimensionamento das ações pedagógicas, do coletivo de educadores, para avançar no processo de construção da aprendizagem.

A avaliação como **processo** obriga a observar o educando em diferentes situações, considerando não só as suas produções em si, mas também as circunstâncias e condições de sua elaboração, que podem interferir favorecendo ou dificultando as aprendizagens. A investigação contínua sobre os processos da construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, por meio de registros significativos que sinalizem as possibilidades de transformação. Investiga as construções já realizadas pelos educandos, investindo na autonomia, na autoria, no protagonismo e na emancipação dos sujeitos.

Na dinâmica educativa, a avaliação é **diagnóstica**, se constituindo em um instrumento de suporte do planejamento e da execução das atividades, que envolve educador e educando. É preciso avaliar permanente e **processualmente**. A avaliação é uma atividade que não existe nem sobrevive por si mesma, devendo estar sempre articulada com o processo de ensino e o Projeto Político Pedagógico. Assim, a avaliação **diagnóstica** tem caráter formativo, por considerar o processo educativo, com vistas a reorientá-lo. E recebe o nome de avaliação **sumativa** quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o desenvolvimento deste. **A avaliação sumativa:**

- Equilibra a avaliação formativa – revela as aprendizagens já consolidadas e as que, entretanto, não se consumaram;
- Informa sobre os conceitos ou processos mais difíceis de ensinar e aprender;
- Informa sobre o sucesso ou insucesso de certas metodologias;
- Avalia a própria formação;
- Auxilia na tomada de decisão.

Considerando que o estudante é também sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a **autoavaliação**, associada à avaliação do educador, é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo. O sujeito constrói o seu conhecimento e, conseqüentemente, constrói também sua avaliação e avalia a sua aprendizagem. Dessa forma, o próprio estudante está apto a dizer sobre o que está ou não aprendendo.

O **registro** do processo de construção do conhecimento de cada estudante, consideradas suas relações com o grupo onde se encontra e entendendo a construção do conhecimento enquanto síntese individual, coletiva e provisória, ocorre durante o ano letivo e ao final de cada um dos Ciclos de Formação por meio de **Pareceres Descritivos**, os quais são elaborados pelo coletivo de educadores que têm interface com o estudante, seu(s) grupo(s) e considerando a autoavaliação e o processo de construção do conhecimento de forma individual e coletiva pelos estudantes e, ainda a autoavaliação do educador.

Os estudantes que ainda se encontrarem em processo de construção das aprendizagens daquele Ciclo de Formação poderão ampliar o seu tempo/espço no Ciclo, por período máximo de um ano, até a consolidação das aprendizagens, o que os permitirá acompanhar, com êxito, o Ciclo subsequente, podendo **progredir a qualquer momento**.

O currículo das Escolas do Campo, organizadas por Ciclos de formação, tem a duração de nove anos, tendo, cada Ciclo, a duração de três anos **ininterruptos**. Para tanto, se faz necessária uma organização do trabalho pedagógico que utilize estratégias que considerem a avaliação emancipatória – formativa diagnóstica e processual – como meio para a superação efetiva do ensino fragmentado e seriado, aliado a um acompanhamento pedagógico sistemático dos estudantes.

O **Parecer Descritivo** detalha “descritivamente”, os aspectos avaliativos em que o estudante obteve êxito, bem como aqueles cuja construção da aprendizagem se encontra em processo:

- **Durante** os três anos de cada Ciclo de Formação: O Parecer Descritivo relata os avanços dos estudantes, aponta as necessidades de reorientação do planejamento e metodologia para o sucesso escolar. Ele é entregue aos pais e estudantes, trimestralmente, pela escola, em espaços que propiciem o diálogo e troca de informações entre os educadores, a família e o estudante..
- **Ao final** de cada Ciclo de Formação: é elaborado Parecer Descritivo (Final), o qual indicará de forma global os diferentes elementos do percurso escolar do estudante, detalhando seus avanços e necessidades a serem trabalhadas na sua construção do conhecimento.
- **Plano Pedagógico**: deve ser elaborado Plano Pedagógico específico, para cada estudante ou grupo de estudantes, no qual apareçam, com detalhe, as ações e intervenções pedagógicas que visam à superação das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes. Este atendimento se dará através do apoio pedagógico ou dos reagrupamentos, por dentro de cada ciclo.

- **Conselho de Classe Participativo:** Espaço de diálogo sistemático, trimestral, que tem a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem individual e coletiva dos educandos. Conta com a participação da equipe diretiva, dos educadores de cada ciclo, dos educandos, dos pais e de funcionários. Constitui-se em mais um momento da reflexão de todas as áreas sobre o processo de aprendizagem de cada Ciclo de Formação e do educando e sobre a construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para redefinição do trabalho docente junto aos educandos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS DO CAMPO

A educação inclusiva no currículo organizado por Ciclos de Formação deve contemplar as características da fase de desenvolvimento das crianças e adolescentes, promovendo e possibilitando o acesso de crianças e adolescentes à aprendizagem e ao convívio com seus pares. Para favorecer o processo de escolarização em turmas comuns, dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades, a escola deve ou propiciar ou encaminhar esses educandos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais e, ainda, firmar a interface entre o planejamento, a metodologia e as ações dos educadores das classes comuns com aqueles que atuam na no AEE.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR POR CICLOS DE FORMAÇÃO

“A proposta pedagógica dos Ciclos nos permitiu a possibilidade de irmos mais longe...”⁹. Profª Vanilda P. Teresa.

A organização dos Ciclos de Formação considera as faixas etárias dos estudantes e contempla uma organização em três Ciclos de Formação, cada Ciclo constituído por três anos de duração ininterruptos:

I CICLO DE FORMAÇÃO – infância – de 6 a 8 anos de idade, com o primeiro contato com a escola, o grupo de colegas, os educadores, no qual se inicia o processo de ampliação e socialização. Neste momento, a alfabetização e o letramento exigem prática pedagógica centrada no lúdico;

II CICLO DE FORMAÇÃO – segunda infância – situada entre os 9 e 11 anos de idade, em que ocorre a consolidação das relações estabelecidas na primeira fase e inicia-se a fase das operações concretas, da aquisição intelectual e da introspecção, das dúvidas, das perguntas e de um certo grau de reflexão;

⁹ Depoimento de uma professora da EEEF José Martins/11ª CRE.

III CICLO DE FORMAÇÃO – entre os 12 e 14 anos de idade. Esta fase, conhecida como fase de transição entre adolescência e jovem, em que os processos de pensamento assemelham-se aos dos adultos, é a fase da abstração e da construção de hipóteses.

I CICLO DE FORMAÇÃO INFÂNCIA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- A alfabetização e o letramento;
- O desenvolvimento das diversas formas de expressão, que incluem o aprendizado global e interdisciplinar;
- O ciclo da Alfabetização pode se consubstanciar como espaço de apropriação e produção de conhecimento, em que o afeto, a cognição e a ludicidade possam caminhar juntos e integrados;
- Os três anos iniciais do Ensino Fundamental compõem um ciclo sem interrupção e cabe aos educadores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade nas salas de aula e levem os estudantes a explorar mais intensamente as diversas linguagens; da literatura, das artes e a utilizar materiais que ofereçam condições de raciocinar e criar, manuseando e explorando as suas características e propriedades;
- O atendimento pedagógico neste ciclo se caracteriza pelo ensino globalizado, unidocência.

II CICLO DE FORMAÇÃO – PRÉ-ADOLESCÊNCIA: INICIAÇÃO ÀS ÁREAS DO CONHECIMENTO

- O planejamento pedagógico deve levar em consideração as diferentes áreas do conhecimento na perspectiva interdisciplinar;
- O desenvolvimento das diversas formas de expressão inclui o aprendizado global e interdisciplinar da língua portuguesa, da literatura, da música e das demais artes, da educação física, da matemática, das ciências da natureza, da história e da geografia;
- Os educadores devem elaborar o planejamento pedagógico e adotar estratégias de trabalho que favoreçam a constituição de grupos, onde se desenvolvam a cooperação, a participação, a formação de opiniões próprias e a solidariedade;
- O atendimento pedagógico se caracteriza pelo atendimento em áreas do conhecimento.

III CICLO DE FORMAÇÃO – ADOLESCÊNCIA: ÁREAS DO CONHECIMENTO

➤ O planejamento pedagógico deve considerar as várias formas de expressão que estão associadas ao aprendizado interdisciplinar das áreas do conhecimento, conforme a Base Nacional Comum; os saberes da terra; a agroecologia e o desenvolvimento sustentável, perpassando pela diversidade e transversalidade do conhecimento;

➤ Os educadores devem elaborar o planejamento pedagógico e adotar estratégias interdisciplinares para que os estudantes possam construir sistemas e teorias, efetuar operações, pensar em termos abstratos, formular hipóteses e testá-las sistematicamente;

➤ O atendimento pedagógico se dá por meio de áreas do conhecimento e seus componentes curriculares.

O número mínimo de educandos para formar o Grupo Referência em cada Ciclo, na Escola do Campo, são 10 educandos, independentemente do Ciclo. O número de educandos por Grupo Referência é de:

- I Ciclo de Formação: 20 educandos;
- II Ciclo de Formação: 25 educandos;
- III Ciclo de Formação: 30 educandos.

Nas escolas com menos de dez estudantes, a CRE deve buscar o atendimento junto à Rede Pública que atenda no campo, firmando inclusive o Regime de Colaboração entre os entes federados.

Na organização dos grupos de estudantes, deve ser considerado o espaço físico existente e, nos grupos com educandos incluídos, o número de educandos do grupo poderá sofrer ajustes no II e III Ciclos, atendendo a norma do Conselho Estadual de Educação (CEEEd) – Parecer n.º 56/2006 e às diretrizes e à política de Recursos Humanos da Seduc.

REAGRUPAMENTOS – CIRANDA DOS SABERES

“O desenvolvimento da Ciranda dos Saberes está sendo muito gratificante. Os alunos se empenham e realizam atividades com entusiasmo e alegria, vivenciando experimentos e conseqüentemente adquirindo conhecimento¹⁰”. Profª Dione Fofonka de Barcelos.

“Os alunos nos encontram pelos corredores e nos dizem: ‘profe’, quando vamos ter o reagrupamento? Pode ser todos os dias?”

A flexibilidade, própria da organização curricular por Ciclos de Formação, permite que se façam *reagrupamentos*¹¹ diversos, entre os estudantes, tanto no que se refere aos tempos quanto aos espaços escolares, tendo por finalidade ajudar na construção das aprendizagens dos educandos e no planejamento coletivo dos educadores. O constante agrupar e reagrupar deve contemplar diferentes estratégias pedagógicas e a utilização das mais diversificadas

¹⁰ Depoimento de um (a) professor(a) da EEEF José Martins/11ª CRE.

¹¹ Reagrupamentos denominados de Ciranda dos Saberes.

metodologias para que as aprendizagens aconteçam e os conhecimentos sejam construídos.

Os reagrupamentos podem ocorrer dentro do mesmo Ciclo de Formação (*horizontalidade*) ou entre os diferentes Ciclos de Formação (*verticalidade*) para o qual é elaborado Planejamento Coletivo e Interdisciplinar contemplando:

- Investigação das necessidades na construção do conhecimento do(s) educando(s) e qual a ação pedagógica necessária para superação destas necessidades;
- Investigação do interesse do(s) grupo(s) e do estudante(s), conforme a faixa etária;
- Delimitação e definição do tema que será abordado no reagrupamento; e
- Definição, em Planejamento Coletivo, da metodologia e didática para abordar o tema definido desencadeando as atividades pedagógicas.

O Trabalho de Reagrupamento (Ciranda dos Saberes), nos Ciclos de Formação, prevê que as barreiras limitadoras das salas de aula sejam ultrapassadas por um trabalho que integre a instituição educacional como um todo, rompendo com a ideia de “turma estabelecida” pela organização escolar em série/ano/ciclo e, compondo uma outra estrutura dinâmica de trabalho.

O reagrupamento – Ciranda dos Saberes – nada mais é do que um princípio pedagógico e uma estratégia de trabalho em grupos, que visa atender a todos os estudantes, favorecendo o avanço contínuo das suas aprendizagens. Este movimento permite ao docente dar atenção diferenciada e individualizada à participação efetiva dos estudantes com diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagem. Ao estudante, possibilita ser atendido nas suas necessidades, avançar nas suas potencialidades, interagir com o outro e com a sua aprendizagem, questionar suas hipóteses e circular seus saberes para que se transformem em conhecimento. Conhecimento que não se dá no isolamento, é social. “A interação é um importante e positivo fator na aprendizagem.”

É importante que os grupos troquem conhecimentos, negociem ideias e hipóteses, ouçam opiniões diferentes, esclareçam suas questões, suas dúvidas e proposições. A escola precisa acompanhar e incentivar as iniciativas dos estudantes na solução de problemas, propondo perguntas, oferecendo referências, potencializando as aprendizagens. O Reagrupamento prepara os estudantes para trabalharem em grupos diversos.

Uma importante consideração a fazer é que os reagrupamentos não buscam a homogeneidade das aprendizagens, mas a necessidade de diferenciação e individualização, promovendo ações voltadas para as reais necessidades dos estudantes, através de uma pedagogia diferenciada para se ampliar e qualificar essa estratégia de discussão e participação. Uma etapa importante dos reagrupamentos é o seu registro, que deve ser realizado de acordo com as orientações da Coordenação Pedagógica de cada escola, no diário de classe e/ou nos diferentes tipos de registros dos professores (*portfólio*, diário de bordo, caderno de planejamento, entre outros). O reagrupamento – Ciranda dos Saberes – pode ocorrer no mesmo Ciclo de Formação (**Intraciclos/horizontalidade**) ou entre os diferentes Ciclos de Formação (**Entreciclos/ verticalidade**), para o qual é elaborado Planejamento Coletivo e Interdisciplinar, contemplando:

- Investigação das necessidades na construção do conhecimento do(s) educando(s) e qual a ação pedagógica necessária para superação destas necessidades;

- Investigação do interesse do(s) grupo(s) e do estudante(s), conforme a faixa etária;
- Delimitação e definição do tema que será abordado no reagrupamento ;
- Definição da metodologia e didática para abordar o tema definido desencadeando as atividades pedagógicas.

Em síntese, o reagrupamento tem como meta romper com tempos e espaços rígidos da sala de aula e gerar outros espaços alternativos de aprendizagem. É um movimento diário/semanal, que ocorre no mesmo turno do educando e do educador, favorecendo a participação, a organização e o exercício de liderança entre os educandos. Podendo reagrupar os alunos de ciclos diferentes, relação vertical ou dentro do mesmo ciclo, relação horizontal, é uma estratégia pedagógica de formação humana e um instrumento mobilizador de novos saberes e de auto-organização.

TRANSIÇÃO DO SISTEMA SERIADO PARA CICLO DE FORMAÇÃO

A transição do Sistema de Ensino Seriado para Ciclo de Formação se dará na totalidade do Ensino Fundamental oferecido pela escola. Não será feita uma transição ano a ano, a exemplo do que foi feito no Ensino Médio. Os educandos serão enturmados por faixa etária, equivalente ao seu ciclo de desenvolvimento humano, no momento da implantação do novo Sistema Curricular, em cada escola. Para posicionar o estudante junto aos seus pares, deve ser utilizado o Instituto da Reclassificação. No final de 2014, todo o educando que se encontrar com suas aprendizagens consolidadas e, após avaliação, avançará para o Ciclo de Formação subsequente, não sendo admitido qualquer tipo de retrocesso no seu processo de escolarização (LDB art. 23,§ 1º e Parecer CEEEd n.º 740/99). Também em 2014, extingue-se o sistema seriado de oito anos para o Ensino Fundamental.

Visando garantir a aprendizagem de todos os educandos, a Escola organizada por Ciclos de Formação utiliza-se de variados recursos pedagógicos e metodológicos, ressignificando, desta forma, tempos e espaços do cotidiano escolar em função de superar as necessidades educativas dos educandos. Como estratégia pedagógica para a superação dessas necessidades, pode-se organizar *grupos de estudos para apoio pedagógico*, no mesmo turno dos educandos e por dentro da carga horária dos educadores.

FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO

A formação continuada será promovida pela Seduc, pelas CREs e pelas escolas, tendo como centralidade pensar o currículo de forma integrada e interdisciplinar, firmando a Proposta Político Pedagógica como expressão de sua intencionalidade, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar. Toda a escola precisa organizar o tempo de seus educadores de forma poder garantir o espaço para reuniões de estudo, planejamento e avaliação em função da instituição do coletivo de educadores de cada ciclo.

Os Ciclos de Formação exigem o repensar a prática pedagógica, que deve estar fundamentada em procedimentos e saberes que garantam a interdisciplinaridade, a capacidade de trabalho coletivo, o domínio de formas diferentes de planejamento e a Avaliação Emancipatória, investindo na formação continuada como caminho para a melhoria do trabalho docente, que propicie condições efetivas para a aprendizagem dos estudantes.

A Gestão da Escola, participativa, democrática, que envolve todos os segmentos da Comunidade Escolar, por meio do Conselho Escolar, é fundamental e estratégica para desenvolver uma nova cultura profissional, na qual os educadores, os funcionários e a comunidade interajam para a construção de uma escola de qualidade social, cujo objetivo central é a aprendizagem de todos os estudantes. O coordenador pedagógico integrante da gestão da escola é sempre **um articulador** do trabalho pedagógico e deve privilegiar o planejamento coletivo entre os educadores de diversas áreas do conhecimento, oportunizando a socialização de experiências, o enriquecimento das ideias, a criatividade e os múltiplos olhares da/para a realidade. Nessa perspectiva, o planejamento é ato coletivo, interativo, com a articulação e o envolvimento de todos os profissionais por um objetivo comum: as aprendizagens.

Nesse sentido, o trabalho coletivo é promotor da socialização dos saberes e das condições para o sucesso dos estudantes, estimulando os educadores ao estudo, buscando as estratégias e metodologias mais adequadas para o trabalho escolar.

Conforme as características de cada escola, do número de estudantes, das distâncias, do espaço físico, dentre outros elementos, o coordenador pedagógico poderá atender uma escola ou um grupo de escolas e deve estabelecer, também, junto aos educadores da classe regular e dos profissionais que atuam nas Salas de Recursos, a necessária articulação para que os estudantes possam desenvolver suas aprendizagens.

Portanto, as ações de planejamento, replanejamento, avaliação, construção de estratégias, adequação de conteúdos, utilização de tempos e espaços escolares e de tecnologias estão voltadas, com intencionalidade, para a aprendizagem. Planejar os momentos de Conselho de Classe Participativo, de modo que estes se constituam em espaços formativos; elaborar pautas para as reuniões pedagógicas com educadores que contemplem alternativas para o trabalho com os estudantes, identificando preliminarmente as suas necessidades; utilizar estratégias diferenciadas para o desenvolvimento e organização das reuniões pedagógicas, onde sejam garantidos momentos de socialização de boas práticas, agregadas a embasamento teórico, bem como registrar as reuniões realizadas com os educadores, pais, estudantes e comunidade para que auxiliem na reflexão e na busca de alternativas, para constituir a escola enquanto espaço de formação, são algumas das ações que constroem uma escola enquanto espaço permanente de formação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de Educadores*. In: Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, Dezembro/99, Campinas: Cedes.

_____. *Ofício de Mestre – imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASCOM/CONSED, (2012). Disponível em: <http://www.consed.org.br/index.php/artigos/411-pronacampo-dados-e-metas> Acesso em 29/07/12.

AZEVEDO, José Clóvis de. *A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre*. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). *Escola Cidadã – teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Constituição da República Federativa*. Brasília – DF, 1999

CARDOSO, Ciro Flamarion. A brecha camponesa no sistema escravista (1979). In: WELCH. C. A. *et al* (Org.). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, DF: NEAD, 2009.
Dados IBGE e MDA: <http://www.sdr.rs.gov.br/>.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Valéria Dorneles. *O pecuarista familiar na Campanha Rio-grandense (Santana do Livramento, 1800-1880)* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2012.

FONSECA, Pedro Cesar Dutra. “Gênese e precursores do desenvolvimentismo no Brasil”. *Pesquisa & Debate*. São Paulo, PUCSP, v. 15, n. 2(26), jul./dez. 2004, p.225-56.

KAGEYAMA, Ângela. *Desenvolvimento Rural: conceitos e aplicação ao caso brasileiro*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MACHADO, Ilma F. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. In: www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/.../11_projeto_politico_cp8.pdf Acesso em 19/02/12.

MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2011. Dados referentes às escolas que responderam o Censo Escolar de 2011. MEC (2012). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acesso em 29/07/12. **Política Estadual de Educação do Campo (versão-08/12)**

MEDEIROS, Leonilde Servólo de (1993) "Reforma agrária: concepções, controvérsias e questões". Disponível em: <http://www.oocities.org/spaprado/reformaagrariaquestoes.html> - Acesso em 20/07/12.

PALMEIRA, Moacir. Casa e trabalho: nota sobre as relações sociais na *plantation* tradicional (1977). In: WELCH. C. A. et al (Org.). *Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas*. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, DF: NEAD, 2009.

RADOMSKY, G.W. Reciprocidade, redes sociais e desenvolvimento rural. In: SCHNEIDER, S.(Org.) *A diversidade da agricultura familiar*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

RIBEIRO, Claudio Marques. *Estudo do modo de vida dos pecuaristas familiares da região da campanha do Rio Grande do Sul*. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Rural). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2009.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. Educação do Campo: Um olhar panorâmico Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf> Acesso em 19/08/12.

SANTOS, Danilo Malato. As contribuições de Vítor Paro para as políticas públicas de gestão escolar democrática no cenário da Educação do Campo. Disponível em: <http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/214> Acesso em 29/07/12.

SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIDEGUM, Joana. *Saída do Jovem do Meio Rural e os Reflexos deste Processo na Agricultura Familiar de Picada Café*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Tecnólogo em **Política Estadual de Educação do Campo (versão-08/12)** Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SILVA, José Graziano da. O desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a Reforma Agrária. In: STÉDILE, J. P. et al. *A Questão Agrária na década de 90*. Porto Alegre: Editora da UFRGS: 2004.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. *O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

ANEXOS

1 Regimento Padrão

2 Autorização e credenciamento das escolas do campo para a oferta dos ciclos de formação

Para que a escola integralize a oferta do ensino fundamental de nove anos, através dos Ciclos de Formação, deverá atender aos seguintes encaminhamentos:

Escola credenciada/autorizada pelo CEEEd até a **4ª série/5º ano**: deve encaminhar ao CEEEd, via CRE, **solicitação de credenciamento/ autorização** para a oferta do II Ciclo de formação. O II Ciclo de Formação é um conjunto pedagogicamente articulado de três anos, atendendo educandos na faixa etária correspondente dos 9 aos 11 anos de idade.

Escola credenciada/autorizada pelo CEEEd até a **5ª série/6º ano**: para integralizar a oferta do II Ciclo de Formação **deve encaminhar ofício à CRE, com vistas ao CEEEd**, para atualização de seus dados cadastrais junto àquele órgão (Resolução CEEEd n.º 314/2011). O II Ciclo de Formação é um conjunto pedagogicamente articulado de três anos, atendendo educandos na faixa etária correspondente dos 9 aos 11 anos de idade.

Escola credenciada/autorizada pelo CEEEd até a **6ª série/7º ano - 7ª série/8º ano**: deve encaminhar ao CEEEd, via CRE, solicitação de credenciamento/ autorização para a oferta do III Ciclo de Formação. O III Ciclo de Formação é um conjunto pedagogicamente articulado de três anos, atendendo educandos na faixa etária correspondente dos 12 aos 14 anos de idade, e deve ser credenciado de forma compacta e não mais ano a ano.

A Escola Estadual de Educação do Campo, que se encontra em processo de reestruturação curricular, pode adotar provisoriamente o Regimento Padrão, tal como foi aprovado pelo CEEEd, enquanto constrói o seu próprio Regimento.

A adoção do Regimento Padrão pode ser provisória (por um ano) ou por um tempo maior, dependendo do que for acertado com a respectiva CRE.

Regimento Escolar

O Regimento Escolar é o documento que define a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino quanto aos aspectos pedagógicos, com base na legislação do ensino em vigor (Resolução CEEEd n.º 236/98 - Regula a elaboração de Regimentos Escolares dos estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino)

As escolas por Ciclos de Formação poderão adotar o Regimento Escolar Padrão enquanto elaboram Regimento próprio, utilizando-o como subsídio para a construção deste documento. O Regimento Escolar será validado na CRE, a qual cabe analisar o documento à luz das orientações e diretrizes da SEDUC quanto à implantação dos Ciclos de Formação nas Escolas do Campo.

Política de RH – Escolas do Campo

A disposição dos Recursos Humanos nas escolas do campo organizadas por Ciclos de Formação será estabelecida conforme os **indicativos** apresentados a

seguir, que servem de referência para a Política de Recursos Humanos, os quais **sempre serão associados** à análise criteriosa do número de estudantes (demanda) e do número de turmas (agrupamentos) para a definição do quadro final de RH das escolas.

ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS EM ESCOLAS POR CICLO DE FORMAÇÃO

Nível	Idade	Número de alunos
I Ciclo	6 a 8 anos	20
II Ciclo	9 a 11 anos	25
III Ciclo	12 a 14 anos	30

DISPOSIÇÃO DO RH EM ESCOLAS POR CICLO DE FORMAÇÃO

DIREÇÃO

O Diretor assume integralmente suas funções de gestor da escola.

Escola	CH
1 turno	30h
Demais	40h

Escolas que atendem de 10 a 99 alunos

I Ciclo - As turmas serão atendidas por um professor-referência, com habilitação mínima para trabalhar com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Curso Normal de Nível Médio e/ou Pós-Médio.

II Ciclo – As turmas poderão ser atendidas por professores, com formação Superior, habilitação em Pedagogia e um professor especializado. Esses professores, se necessário, farão docência compartilhada, desenvolvendo atividades em duas áreas do conhecimento.

III Ciclo – As turmas serão atendidas por professores habilitados nas quatro grandes áreas do conhecimento.

Em escolas que atendem acima de 100 alunos, a carga horária dos setores será adequada às orientações e critérios de RH, transcritos abaixo:

VICE-DIREÇÃO

Escola	Carga horária
Com 100 até 250 alunos	20h (se tiver mais de um turno)
Mais de 250 alunos	20h por turno
Escola com + de 1000 alunos e sem Assistente Administrativo – Financeiro	40h

SECRETARIA

Nº de alunos	Carga horária	Observações
10 - 99	Direção assume as funções administrativas	
100 - 200	40h	Agente Educacional II – Administração Escolar ou Professor com DT
201 - 500	60h	
501 - 1000	100h	
1001 - 2000	120h	
+ 2000	160h	

Observação:

A Secretaria da escola deve oportunizar atendimento em todos os turnos de funcionamento da escola.

ASSISTENTE ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO

A Lei nº 10.576/95, art. 92, alterada pela Lei 11.695/01, estabelece as características das escolas que poderão ter Assistente Administrativo-Financeiro: estabelecimentos de ensino fundamental e médio com 3 (três) turnos de funcionamento. As Escolas com mais de 1.000 alunos, escolas técnicas e as diferenciadas serão avaliadas pela Seduc, após manifestação. No caso de escola com estrutura diferenciada, deverá ser feita uma justificativa fundamentada pelo Diretor da Escola (Lei nº 10.576/95, art. 92, parágrafo 2º).

Será concedido um Auxiliar Administrativo-Financeiro (sem FG) para escolas que não detêm o cargo de Assistente Financeiro:

ASSISTENTE ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO

Critério	Carga horária
-----------------	----------------------

Escolas com + 1000 alunos e 3 turnos	40h
Escolas Técnicas	40h

AUXILIAR ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO - (sem FG)

Critério	Carga Horária
Escolas com 500 a 999 alunos	20h
Escolas com + de 1000 alunos	40h

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Cód. 272 - Cargo de Especialista

Cód. 1683 - Prof. c/ Habilitação

Cód. 400 - Prof. c/ qualquer Licenciatura

Nº de alunos	SSE	SOE	TOTAL CH
10 -30	DIREÇÃO ASSUME AS FUNÇÕES PEDAGÓGICAS		
31 - 99	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA		20h
100 até 200	20h	20h	40h
201 - 500 (2 turnos)	40h	40h	80h
201 - 500 (3 turnos)	60h	40h	100h
501 - 1000(2 turnos)	60h	40h	100h
501 - 1000 (3 turnos)	80h	40h	120h
1001 - 2000 (2 turnos)	80h	80h	160h
1001 - 2000 (3 turnos)	100h	100h	200h
+ 2001 (2 turnos)	100h	100h	200h
+ 2001 (3 turnos)	120h	120h	240h

Escolas que atendem de 31 a 99 alunos 20h para atendimento das atividades de Coordenação Pedagógica.

PROFESSOR APOIADOR (321) I CICLO

(atendimento no mesmo turno da turma)

CH 10h	CH 20h	CH 30h	CH 40h
3 turmas/ 60 alunos	6 turmas/120 alunos	9 turmas /180 alunos	A partir de 12 turmas, envolvendo 240 alunos
4 turmas/ 80 alunos	7 turmas /140 alunos	10 turmas/200 alunos	
5 turmas/100 alunos	8 turmas/160 alunos	11 turmas/220 alunos	

BIBLIOTECA

10 - 30 alunos	Diretor atende
31 - 99 alunos	20 horas
Acima de 100 alunos	20h por turno de funcionamento da escola

Esclarecemos que, havendo disponibilidade de carga horária dos professores das diferentes áreas do conhecimento, esta poderá ser aproveitada nos diferentes ciclos.

DEPOIMENTOS SOBRE A IMPLANTAÇÃO DOS CICLOS

PY = da 3ª CRE

Desabafo:

"como resposta ao que tive que escutar ontem de uma diretora de escola, devo dizer que quando realmente estamos comprometidos com a educação, não interessa se temos um ou dois Ciclos, se temos 26 ou 100 alunos. E, nós na escola, com certeza, estamos comprometidas e procurando fazer o melhor

para o nosso aluno. E se me refiro aos Ciclos com entusiasmo é porque realmente estamos entusiasmadas. Tenho dito” . Sinara Ledur Luiz Felipe.

EEEF José Martins de Santo Antônio da Patrulha/11ª CRE.

“Vejo toda esta mudança na sistemática da escola como um grande desafio. Desafio este que toda a equipe se comprometeu em enfrentar”.

Profª. Sandra Luzia Correa.

“Como Professor Especialista dos Ciclos me sinto valorizado por ter a oportunidade de desenvolver habilidades específicas de minha área onde no contexto seriado não era priorizado, contudo o Professor Especialista precisa estar em sincronia com as temáticas desenvolvidas no contexto curricular do Professor Titular”. Prof. Bolívar Milchareck de Souza.