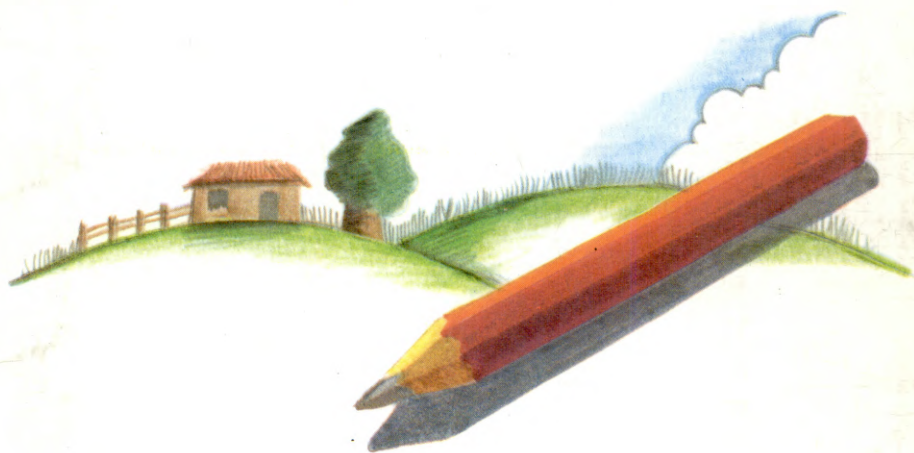


EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL



**EXPERIÊNCIAS CURRICULARES
EM PERNAMBUCO**

e 1984



Educação no meio rural

BR 311 B.9 I59A8e 1984

COLECCION ESPECIAL
NO SACAR DE LA BIBLIOTECA
IICA - CIDIA

This One



7JCH-W37-8AEU

Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Ministério de Educação e Cultura – MEC
Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA

José Ramos Muniz
Governador do Estado de Pernambuco

Creuza Maria Gomes Aragão
Secretária de Educação

Maria Madalena Rodrigues dos Santos
Diretora da Diretoria de Serviços Educacionais

José Irineu Cabral
Diretor do IICA no Brasil

Jorge Werthein
Chefe do Projeto

3717
41993
0800

IICA-CIDIA
BIBLIOTECA
Bogotá-Colombia

Educação no meio rural

Experiências curriculares em Pernambuco

brasiliense
B
1984

Em co-edição com:
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Ministério de Educação e Cultura – MEC
Instituto Interamericano de Cooperação
para a Agricultura – IICA



COLECCION IICA
Digitized by Google

**Copyright © IICA – Instituto Interamericano de Cooperação para a
Agricultura – Unidade de Informação e Documen-
tação, 1984.**

Capa:

Miguel Paiva

Revisão:

Elizabete P. Melo

Mansueto Bernardi



editora brasiliense s.a.

01223 – r. general jardim, 160

são paulo – brasil

Sumário

Prólogo	9
Currículo participativo	
A experiência do agreste setentrional	
Apresentação – Creuza Maria Gomes Aragão	13
Introdução	15
Marco teórico inicial visando um estilo participativo de desenvolvimento curricular	19
O que é Currículo: uma tentativa de reflexão	19
Sobre Currículo enquanto processo	20
Proposição para o Currículo que procuramos	22
Uma “definição operacional”	25
Extensão do conceito	27
A necessidade da transição	28
Teoria e desenvolvimento curricular	31
Estilos ou modelos curriculares?	33
A participação como característica de um estilo curricular	45
O Currículo é um conceito e um processo global?	50
Conclusões	51
Diagnóstico educacional da área de abrangência da experiência	54
Caracterização geral do Agreste Setentrional (situação educacional)	54

Caracterização dos municípios onde se desenvolve a experiência:	
São Caetano e Bezerras	55
Dados gerais dos municípios	55
A situação educacional	57
A situação das escolas, professores e alunos	58
A situação do SIER (CERU/EI/EB)	60
A situação geral de desenvolvimento nos municípios e CERUs (agosto, 1981)	60
Desenvolvimento da experiência	63
A proposta metodológica inicial	63
Objetivos do trabalho	64
Critérios metodológicos	65
Etapas gerais	66
Elaboração da metodologia	67
Proposição de passos para a primeira etapa	70
As etapas para a elaboração da metodologia geral e a primeira etapa	72
Processos complementares	76
Laboratório de problemas curriculares	76
Diagnóstico sobre os professores e suas opiniões	76
Estudo com imigrantes	76
Comunicação	76
Diagnóstico curricular dos municípios	77
Desenvolvimento curricular participativo	82
Relato da experiência	82
Município de São Caetano	83
Município de Bezerras	93
Comparação entre a metodologia proposta e a metodologia implementada	100
Alguns aspectos da metodologia impulsionada	101
Técnicas e métodos utilizados	106
Temas / problemas	111
Organização e administração curricular	112
A visão da comunidade a respeito da escola	115
Experiências vivenciadas ou coletadas	119
Conclusões do relato	124

Considerações finais	128
Siglas utilizadas no documento	134
Bibliografia	134
Pesquisa de Conteúdo curricular Junto a professores rurais	
Apresentação – Creuza Maria Gomes Aragão	139
Introdução	141
Histórico do projeto	144
Referencial teórico sobre proposta curricular na busca de pressupostos comuns	149
O conceito de currículo	149
Uma proposta curricular	151
Diretrizes curriculares	152
Características da proposta curricular	155
O caminho já percorrido	159
O currículo real. Resultados da sondagem junto às professoras	165
Aspectos metodológicos	165
Informações gerais	174
Distribuição espacial dos professores entrevistados	174
Características	175
Procedimentos didáticos	195
Estrutura das aulas	227
O aluno	238
A escola	242
A comunidade	248
Conteúdos curriculares	250

Prólogo

A busca de propostas pedagógicas adequadas à realidade da educação na zona rural nortearam a realização de uma série de atividades por parte das equipes técnicas da Secretaria de Educação de Pernambuco envolvidas com o Programa de Educação no Meio Rural, com a cooperação técnica do IICA.

Este documento apresenta o relato de duas metodologias adotadas, no período 78/83, visando o desencadeamento do processo de desenvolvimento de currículos na zona rural. Buscava-se, através desses trabalhos, mecanismos e instrumentos que pudessem atender às condições definidas pela formação precária dos professores nessas áreas, à situação adversa em que se efetua a educação no meio rural e, precipuamente, ao atendimento do aluno cujas características peculiares demandam um tratamento bastante diferenciado.

O trabalho de Currículo Participativo apresenta características inovadoras ao considerar-se as peculiaridades da zona rural. Detalha atividades realizadas com a professora rural na construção de um processo de desenvolvimento curricular a partir de suas carências instrucionais e pedagógicas e da realidade de sua escola. O processo adotado demonstra a sua riqueza na medida em que a professora desenvolve mecanismos de melhoria pedagógica através de um melhor aproveitamento do seu meio ambiente e da troca de experiências com seus colegas.

A Pesquisa Curricular descreve o resultado de um trabalho de levantamento de conteúdos instrucionais efetivamente adotados pelas escolas rurais e do posicionamento de professores e alunos frente a questões ligadas às atividades de ensino-aprendizagem.

Realizado com professores rurais pertencentes a uma mostra definida em todas as regiões pernambucanas, tenta levantar conteúdos básicos adotados nas escolas e expectativas de conhecimentos indicados pelos docentes com o objetivo de proporcionar uma maior sistematização das tarefas dos professores que, pela sua formação e isolamento, necessitam de maior suporte técnico. Pode ser considerado como uma etapa inicial e indispensável à formulação de diretrizes curriculares que se dará num segundo momento.

Os temas abordados pelas duas metodologias oferecem uma riqueza de elementos importantes aos estudiosos dos problemas ligados à educação no meio rural nos seus aspectos pertinentes a currículo e organização escolar.

Não temos neste documento trabalhos acabados. Todavia, estes podem ser considerados marcos referenciais de um processo altamente dinâmico e demonstrativo dos grandes desafios a serem enfrentados na implementação e melhoria da educação na zona rural em Pernambuco.

MARIA MADALENA RODRIGUES DOS SANTOS
*Coordenadora da Coordenadoria de Ensino Regular
de 1º Grau – MEC*

Currículo Participativo

A experiência do Agreste Setentrional

CONVÊNIO IICA/SE-PE

Coordenador do Convênio: Jorge Werthein, IICA

EQUIPE TÉCNICA:

CENTRAL

Maria José Pontes: Coordenadora Grupo Educação Rural – GER/DSE

Maria Pompéia Castello Branco de Boa Viagem: Coordenadora GER/DSE

Dulce Cavalcanti Advíncula: Técnica GER/DSE

Tânia Maria Lopes Leite: Técnica GER/DSE

Gilvan Alves de Lima: Técnico GER/DSE

Guillermo Williamson: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA

Manuel Alberto Argumedo: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA

REGIONAL

Maria José Mendes Pontes: Diretora CERU São Caetano

Terezinha de Jesus da Silva: Técnica Grupo de Estudos (GE) CERU São Caetano

Neide Herculano de Macedo: Técnica GE/CERU São Caetano

Josimar Martins da Silva: Supervisora Órgão Municipal de Educação – OME São Caetano

Suzana de Vasconcelos Ramos: Supervisora OME São Caetano

Maria de Socorro Silva: Diretora CERU Bezerros

Adalgiza Bezerra da Silva: Técnica GE/CERU Bezerros

Aliette Vieira Pontes: Técnica GE/CERU Bezerros

Maria Aparecida da Silva: Supervisora OME Bezerros

Maria das Graças Silva: Supervisora OME Bezerros

Waldemira Prado: Supervisora Regional DERE Vitória de Santo Antão

COLABORADORES

Conceição Gomes Maia: Supervisora Local CERU Bezerros

Mariuce Bezerra Santos: Técnica GE/CERU São Caetano

DIRETORES DERE E OME

Jeane de Oliveira Camargo Rodrigues: Diretora DERE Caruaru

Apresentação

A Secretaria de Educação de Pernambuco busca preparar recursos humanos que, assumindo as atividades docentes da zona rural, possam contribuir para a concretização de um processo de mudança curricular.

Para melhor eficiência e eficácia de ação educacional, faz-se necessário que este processo se desenrole a partir da participação, da prática do trabalho conjunto, onde as possibilidades se alarguem e as respostas sejam mais efetivas.

Este documento traduz o empenho desta Instituição, no sentido de que as experiências vivenciadas e aqui descritas venham a contribuir, de forma apreciável, para a efetivação de um maior compromisso com a melhoria qualitativa do ensino e com o homem do campo, ensejando um maior engajamento da educação ao processo desenvolvimentista, da zona rural de Pernambuco.

CREUZA MARIA GOMES ARAGÃO
Secretária de Educação
Recife, dezembro de 1982.

Introdução

A Secretaria de Educação de Pernambuco vem, ao longo dos últimos anos, dirigindo sistematicamente suas atividades para o meio rural. Este direcionamento, por um lado, objetiva a maior oferta de oportunidades educacionais para as populações dessas áreas; por outro lado, busca melhorar os serviços educacionais oferecidos, tornando-os cada vez mais adequados à situação da zona rural.

Em 1978, com a criação dos Centros de Educação Rural, inicia-se um trabalho voltado para o desenvolvimento de uma estratégia educacional para a zona rural, de uma maneira integrada e propícia à evolução de modelo administrativo, distinto dos esquemas adotados para as áreas urbanas. Pretendia-se, com a criação dos Centros Rurais, o desenvolvimento de um sistema de educação rural integrado. Definem-se os Centros Rurais, na proposta inicial, como Centros de experimentação e apoio tecnológico às ações a serem realizadas e à oferta de ensino de 1º e 2º Graus. Aos Centros Rurais agregam-se, no modelo, as Escolas Intermediárias e as Escolas de Base. As Escolas Intermediárias são centros de irradiação tecnológica que oferecem ensino de 1º Grau, e as Escolas de Base são pequenas unidades operativas, onde se desenvolverão ações de 1ª a 4ª séries.

Considerando-se a amplitude dos objetivos a serem atingidos, na proposta do modelo integrado de educação rural, a ser desenvolvida pelos Centros de Educação Rural e sua malha de Escolas Intermediárias e de

Base, foi definida uma área-piloto, onde se tentaria vivenciar o modelo, tanto quanto possível, em sua plenitude.

Trabalhos técnicos, projetos e acordos foram firmados com órgãos nacionais e internacionais, objetivando dar consistência ao modelo traçado, a partir de Convênio com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura — IICA.

A planificação das ações educacionais, o treinamento de recursos humanos, a montagem de mecanismo de integração com outras entidades, estudos sócio-econômicos da região e estudos sobre a realidade educacional e curricular de cada área foram estabelecidos como segmentos a serem trabalhados durante o desenvolvimento da experiência.

O objetivo do presente trabalho é descrever uma das experiências curriculares desenvolvidas numa área-piloto — os Centros de Educação Rural de Bezerros e São Caetano, ambos no Agreste Setentrional.

Uma das preocupações básicas do modelo em pauta é a dificuldade sempre presente de adequar-se a educação aos valores e necessidades da zona rural. Sabe-se que a educação tem sempre transplantado para aquela área os objetivos e metodologias da zona urbana. Os aspectos do meio ambiente não são levados em consideração, acarretando, assim, que conteúdos, experiências de aprendizagem, avaliação, calendário escolar estejam totalmente inadequados às condições de vida, produção e recursos disponíveis nas áreas rurais.

Cabe à Diretoria de Serviços Educacionais da Secretaria de Educação de Pernambuco o papel de coordenadora de experiências curriculares e impulsionadora do descobrimento de novas metodologias e formas de vivenciar a prática curricular, das Escolas da rede estadual de ensino, dentre outras atividades.

O Programa da zona rural, apesar de desenvolvido nas escolas da administração municipal e através dos Órgãos Municipais de Educação, passa a ser também de responsabilidade da Secretaria de Educação, que busca transferir tecnologia e preparar recursos humanos, que possam assumir mais tarde todas as atividades educacionais dessas áreas.

Dada a abrangência das tarefas e a necessidade de realizar algumas delas, a curto e médio prazos, optou a diretoria por diversificar as suas atividades curriculares na zona rural segundo as necessidades mais prementes; por outro lado, tenta desenvolver atividades que dêem respostas a longo prazo ou que garantam um processo contínuo de alimentação às atividades curriculares.

Na diversificação dos trabalhos pode-se distinguir, no que diz respeito ao segmento curricular, para o ensino de 1º Grau, as seguintes atividades:

- a) a elaboração de material de ensino-aprendizagem; até então, já foi elaborada a Cartilha Terra da Gente, onde, além do livro texto, há material de apoio para o aluno e para o professor; este trabalho foi realizado a partir da consulta a professores da zona rural e pesquisa de vocabulário dos alunos de 25 escolas; o segundo volume, em fase de conclusão, já será utilizado pelos alunos da zona rural em 1983.
- b) preparação de uma proposta curricular para a zona rural a partir da identificação do currículo atualmente utilizado pelas professoras, da consolidação das atividades atualmente desenvolvidas e pela inserção de atividades pressupostamente importantes para o desenvolvimento de um currículo adequado às necessidades da zona rural; este trabalho, em fase de conclusão, resulta de um exaustivo levantamento junto à amostra de professores e alunos das várias regiões educacionais do Estado. Além da aplicação de questionários aos professores, onde conteúdos e objetivos foram relacionados, a consulta aos cadernos antigos dos alunos também foi um instrumento importante na coleta de dados; pretende-se com isso chegar-se, tanto quanto possível, a uma definição de proposta curricular para a zona rural, bastante real e adequada e efetivamente surgida das expectativas e possibilidades de professores e alunos;
- c) o desenvolvimento de um processo de currículo participativo para o meio rural; o processo vai sendo desenrolado a partir da prática, da ação junto aos professores; nesta atividade a idéia básica dominante é a participação; uma atividade que implica em aceitar riscos, na criação permanente, no surgimento de erros, na comprovação ou não de hipótese, na busca permanente de métodos, de técnicas simples e na coragem de assumir posturas não ortodoxas junto aos professores.

O documento que ora é apresentado relata os pressupostos e o resultado da experiência, no seu primeiro momento.

Trata-se do relato de uma primeira etapa de um processo que levará muito tempo para desenvolver-se e acredita-se que sempre será renovado.

No seu bojo, além da idéia da participação, estão as idéias surgidas de uma necessidade de trabalhar e retrabalhar a realidade de cada escola, de encontrar o trabalho da professora, de torná-la mais conhecedora do seu meio ambiente e conseqüentemente mais engajada e comprometida com suas fórmulas de resolução de problemas e menos dependente dos ditames

de outros. Em realidade, busca-se que ela seja capaz de discernir o que é melhor para seus alunos e como localizar os instrumentos para melhor adequar a tarefa de orientar a aprendizagem às reais necessidades do alunado.

Este processo, ora descrito na sua etapa inicial, requer uma continuidade, que é muito importante.

Pressupõe-se que, para os professores adaptarem ou elaborarem textos ou livros, programas e orientações ao currículo de suas escolas, é necessário que primeiro tenham vivenciado um processo de mudança; mudança a respeito do processo educativo da comunidade e de sua própria prática; uma mudança a nível de consciência, de habilidades básicas, de conhecimento — um processo de conscientização e reconhecimento da realidade. Como integrar escola e comunidade, se a professora não acredita na comunidade ou acha que ela não quer colaborar? Como incorporar conteúdos da realidade, se a professora não conhece, mais ou menos, sistematicamente esta realidade e está fixada a um método e livro tradicionais? Como mudar o processo de aprendizagem, se a professora acha que o problema situa-se na falta de interesse dos alunos e não no seu comportamento docente? Como se impulsionar qualquer mudança curricular, se não existe um mínimo processo de acompanhamento e orientação? Como os Órgãos Municipais de Educação vão atuar no currículo e na educação rural como um todo, se não detêm elementos técnicos e sobretudo estratégias práticas de desenvolvimento de currículo?

Por este questionamento e tantos outros, verifica-se a necessidade de desenvolvimento de um processo de conscientização prévia a qualquer trabalho de desenvolvimento curricular e a partir desse processo começar uma ação mais específica. Esta primeira etapa de conscientização já é, em si mesma, currículo em sua fase inicial para modificação. É o primeiro passo na mudança curricular. E um passo que já gera mudança.

Este documento pretende, ao apresentar a experiência de um processo de desenvolvimento de currículo participativo, propiciar o debate sobre questões desta natureza e de trabalhos semelhantes.

Marco teórico inicial visando um estilo participativo de desenvolvimento curricular

O que é currículo: uma tentativa de reflexão

Uma das preocupações mais generalizadas entre os educadores é a de definir o que se entende por Currículo; quando se deve pensar nele? O que é realmente e como se pode identificá-lo? Elabora-se ou vive-se o Currículo? Ou será que ele apenas existe? Enfim, são muitas as perguntas que se pode fazer sobre Currículo.

O quadro adquire uma maior complexidade na medida em que, além de tentarmos definir Currículo, procuramos caracterizar um, destinado ao meio rural, um Currículo da zona rural.

As teorias e definições variam entre os diversos autores e pensadores. As opiniões vão desde as que afirmam que “tudo é Currículo” até as que o identificam com planos ou programas de estudo. Temos, assim, dois extremos, em termos dos quais geram-se correntes e teorias e, sobretudo, processos. Mas, não queremos começar deste ponto.

Vamos tentar refletir partindo de uma perspectiva próxima à nossa realidade histórica latino-americana. Pretendemos, também, fazer essa reflexão, situando-nos — e isto é inevitável — como técnicos que se encontram fora do Currículo que se vivencia nas escolas rurais. Procuraremos avançar no sentido de uma definição e uma proposta de Currículo Rural Participativo.

Sobre Currículo enquanto processo

Antes de propormos uma conceituação de Currículo, gostaríamos de referir-nos ao seu caráter enquanto processo.

É inevitável falar desse caráter, antes de definir o que se quer caracterizar.

A educação é entendida como um processo social, como um setor de vida da sociedade em movimento, como um produto da interrelação de forças e grupos humanos. A educação é um setor onde se define parte importante da ideologia social e se manifestam os valores dominantes da sociedade.

A educação em si mesma é uma intencionalidade. Ela não se direciona a um rumo qualquer, nem se desenvolve sem orientação. É parte integrante da vida e do processo social e, como tal, desempenha um papel definido e definível, além de duplo: ideologicamente, ela pára e mantém os valores fundamentais da sociedade, sua cultura, as formas em que se estabelecem as relações entre as pessoas etc. e, por outro lado, desempenha uma tarefa de capacitação de recursos humanos, com vistas ao desenvolvimento das forças produtivas.

Ambas correspondem a duas funções, que se desenvolvem integralmente na educação das nossas sociedades. Mas, representam também duas dimensões da educação, a dimensão da consciência (intencionalidade, ideologia), e da ação (capacitação). Quando estas dimensões se separam, se dicotomizam, a nosso juízo, não temos educação. Consciência e capacitação para a ação são dois componentes necessários à educação.

Quanto à sua intencionalidade, vale ressaltar os valores culturais, o conhecimento, a aquisição de habilidades voltadas para a integração social, sobretudo através da incorporação à vida de trabalho, em algumas das etapas de sua divisão produtiva e social.

A educação é, sobretudo, um processo, cujos agentes são homens, são pessoas. E o homem como tal, por definição, busca a mudança de sua atual posição.

A educação enquanto processo humano — e não um processo físico, claro — se caracteriza como um campo da ação social, uma área na qual convivem interesses diversos, não apenas no nível macrossocial, mas também no micro, no nível da vida cotidiana.

A educação, como campo da ação social, deve ser entendida como uma área na qual os homens que se encontram a ela incorporados podem orientar o processo, dando-lhe a direção que lhe pareça mais conveniente, direção que, sob certas circunstâncias, pode ser inversa, com respeito à tendência social dominante.

Dito de outro modo, a educação enquanto processo social, imerso numa estrutura definida (sócio-econômica), tende a ser conservadora em suas funções principais, como sejam a de fortalecer a ideologia social existente e a de aumentar o potencial das forças produtivas, fortalecendo, assim, as relações sociais.

Mas, concebida em outra dimensão, numa perspectiva de ação social, com os diversos grupos defendendo interesses da vida cotidiana, sob orientação e ações coerentes e conseqüentes, a educação passa a ser um campo de debate e de liberalização de forças inovadoras e voltadas para a mudança. Sob determinadas condições, elas podem fazer parte de mudanças muito profundas na sociedade. Nesse sentido, a educação tem uma capacidade dinâmica, enquanto espaço social, fornecedora de transformações.

É essa capacidade dinâmica que nos permite pensar que é possível desenvolver metodologias e técnicas, bem como impulsionar processos voltados para a mudança social.

Esta reflexão sobre os pontos de contato entre educação e mudança social tem bastante importância e está diretamente relacionada com o Currículo.

O Currículo é, em si mesmo, a educação como prática social. É no Currículo onde as forças da sociedade, os valores e os conhecimentos estão presentes, acontecem.

Entendemos que o Currículo é parte integrante, essencial, expressiva do processo educacional. Nele estão as inquietações, os objetivos e as contradições básicas da educação. O que se coloca, no campo de sociologia da educação, para a atividade educativa enquanto processo social, coloca-se para o Currículo, partindo da perspectiva das práticas e da ação social, e, mais especificamente, da prática educacional.

Dizer que a sociedade transmite seus valores através da educação (nível sociológico) é afirmar que os materiais instrucionais manifestam esses valores (nível da prática educacional, da "práxis", de Currículo). Esta é a relação básica.

A educação se faz através do Currículo, embora se construa toda uma instituição social destinada a aperfeiçoar o controle e assegurar o rendimento básico do sistema. O certo é que, no fim, como alguém já afirmou, se encontram numa sala, o professor e seus alunos. Então, professor e alunos fazem com que exista o processo educacional, o curricular, neste exemplo, por meio da escola como uma forma — a mais — de educação. É esse o momento, a circunstância, em que se dá, ou não, a possibilidade da mudança social, na área do processo educativo.

Queremos, assim, dizer que o Currículo é o processo social que

responde às contradições e orientações básicas da educação. E, enquanto processo, ele é orientado, tem uma certa sistematização e é formado por pessoas, sendo, portanto, histórico.

Proposição para o Currículo que procuramos

É comum que se aceite que cada pessoa tem sua própria definição. Para dizer a verdade, existem tantas definições quanto estudos a respeito. Em nossa opinião, cada uma responde a dois aspectos fundamentais: uma posição filosófica (ideologia, valores, concepções integrais etc.) e uma avaliação da realidade social, presente e futura, isto é, uma avaliação eminentemente política.

Dá ser possível agrupar os autores em diversas correntes ou teorias curriculares. No entanto, também isto é relativo, já que se pode ter concepções filosóficas iguais, mas diferir na avaliação da realidade, isto é, na análise da possibilidade de transformar e na escolha das estratégias mais adequadas.

Mas não vamos entrar em reflexões nesse sentido, por mais que nos sintamos tentados a fazê-lo. Por enquanto, vamos aceitar a possibilidade de apresentar nossa visão de Currículo. Posteriormente abordaremos, analiticamente, seu conteúdo. É uma proposta de como concebemos que deve ser o Currículo, enquanto processo educativo.

A proposta de conceito que fazemos para os fins deste trabalho, bem como para reflexão e crítica, é a seguinte:

Currículo é um processo educativo de diálogo humano em torno de conteúdos culturais e existenciais de interesse mútuo, mediante uma ação relativamente sistemática, e em busca de uma transformação pessoal e social.

Trata-se de uma definição que orientará as propostas e idéias que exporemos nos parágrafos subseqüentes, assim como a ação para fazê-la realidade.

Vejamos, de modo sucinto, os elementos que a compõem.

Em primeiro lugar, dá-se por entendido que o Currículo é um processo educativo, e não um momento, uma etapa. Concretiza-se pela continuidade, pelo fator dinâmico, embora as pessoas possam, individualmente, marginalizar-se do processo. Como tal, tem objetivos, e algumas etapas podem ser arbitrariamente definidas em sua dinâmica, para fins de operacionalização.

Diálogo humano: são as pessoas que, no processo curricular, se relacionam. Esse relacionamento ocorre por diversos meios, todos correspondentes a um encontro de personalidades, vivência, experiências, intimidades e espíritos. No centro está o verdadeiro sentido, a justificativa, e elemento sem o qual nada é possível. O Currículo é um processo de relação humana, de diálogo, de encontro vital, cada um com sua realidade presente, sua vivência passada e sua esperança futura.

Conteúdos culturais e existenciais: o diálogo se dá em torno de “problemas-temas”, aos quais denominaremos conteúdo, e que constituem, por diversas razões, preocupação dos participantes. Não se trata de um relacionamento humano em torno de nada ou de qualquer coisa, e sim em torno do interesse comum, tanto de um consenso social como de um interesse pessoal. Os conteúdos podem ser culturais, como nascidos da vivência social, da transformação da sociedade, do mundo cultural, do conhecimento do mundo natural, do universo da criação humana e de suas formas concretas de vida e relação; e podem ser, também, do tipo que definimos como existenciais, que são aqueles que não se dão no âmbito da sociedade como tal, mas no da personalidade, do espírito, de sua existência, aqui e agora. Os homens podem dialogar (fazendo uma distinção que nem sempre é tão radical), em torno do problema da comercialização, da teoria de conjuntos, da matemática, ou da vida animal. Podem dialogar também sobre sua vida afetiva, seus problemas de maturidade pessoal, seu trabalho ou seus estudos. Mais adiante voltaremos a estes aspectos, para analisá-los, mas gostaríamos de deixar claro que, para nós, é uma aberração a insistência apenas sobre os conteúdos culturais ou sobre os existenciais. Para a maioria das pessoas, a realidade humana inclui ambos os aspectos, integradamente. É por demais evidente, que não poderíamos viver tão somente pelos conhecimentos. Nossa existência, nossa afetividade, é parte fundamental das relações humanas.

Ação relativamente sistemática: decorre necessariamente do caráter de processo que o Currículo encerra. O Currículo não é um processo totalmente espontâneo, carente de orientação e de instrumentos. É, pelo contrário, um processo que se caracteriza por uma orientação definida, enquanto ação humana; e por uma organização característica, enquanto processo. O diálogo em torno de conteúdos se dá sobre uma prática qualquer, sobre atividades definidas. Daí o caráter de sistematização, que reúne em torno de uma determinada prática (uma “práxis”) concreta e caracterizável, conteúdos culturais e existenciais, encontros pessoais e elementos necessários que favorecem esse diálogo: materiais, instrumentos de ação, modos operacionais, técnicas, espaços etc. A idéia de ação ressalta a importância dessa atividade, que concebemos como eminente-

mente transformadora. Agir é transformar a realidade — e a relação humana —, empregando esforços e energias, com vistas a alcançar objetivos, chegar a orientações definidas pelos participantes. O caráter de relativo está dado pela possibilidade de que essa ação sistemática tenha flexibilidade e seja adequada às realidades pessoais, comunitárias, sociais. O que se almeja é uma sistematização flexível, nunca a rigidez ou o absolutismo, nem tampouco a espontaneidade total. Do contrário, não se trataria de Currículo, mas de educação informal ou reflexa.

Transformação pessoal: O Currículo propicia que, como resultado da participação no processo, as pessoas sofram algumas modificações em diversas dimensões da personalidade. Mais ainda, como resultado da própria participação, as pessoas já estão se modificando. O processo leva, naturalmente, a isso. É possível, também, procurar identificar algumas mudanças específicas.

É essa transformação na esfera pessoal que definimos como “aprendizagem”. O objetivo, o sentido principal do Currículo é levar as pessoas a aprenderem. Não se deve entender por “mudanças ocorridas nos participantes”, uma concepção comportamentalista. Concebemos a aprendizagem, no conhecimento, no espírito das pessoas, na sua consciência, na sua capacidade de reflexão etc. São as chamadas aprendizagens “internas”. Incluímos ainda, no conceito, as denominadas aprendizagens comportamentais, as manifestações das transformações “interiores”; hábitos, desenvolvimento físico-biológico, atitudes etc.

Esta posição poderia parecer eclética, por ser alheia às discriminações teórico-práticas, em relação às teorias comportamentalistas e cognitivas da aprendizagem. No entanto, não a vemos assim. Ela responde à necessidade de orientar a aprendizagem para a formação integral da pessoa e, por conseguinte, para sua modificação também integral. Assim sendo, todos os envolvidos no processo curricular aprendem e devem aprender, para, desse modo, estarem em permanente transformação, o que vale dizer, amadurecimento, crescimento, isto é, desenvolvimento integrado no sentido psico-pedagógico. Esse desenvolvimento se dá “de dentro para fora”: para se chegar à aprendizagem é preciso que se chegue, primeiro, às modificações do interior do homem, do seu coração, sua inteligência e sua percepção. E é através da experiência que o homem vai-se modificando em seu interior. Isso significa que, se alguém pretendesse situar-nos numa corrente determinada das teorias da aprendizagem, deveria tender mais para a área das escolas cognitivas e afetivas do que para as das comportamentalistas, embora temos elementos destas últimas que consideramos importantes, entre os quais destacamos a noção de reforço. Reiteramos, porém, que não pretendemos situar-nos nesta perspectiva de

análise. Acreditamos na necessidade de aproveitar tudo o que existe, em matéria de avanço das ciências que estudam o desenvolvimento e a aprendizagem humanas, como meio de alcançar a formação integral da pessoa.

Transformação social: direta ou indiretamente, o Currículo busca uma mudança na sociedade. Assim, pois, concebemos o Currículo voltado para a transformação social e a criação cultural no sentido amplo. Seria função do Currículo orientar suas ações para o desempenho de atividades renovadoras na sociedade. Concretamente, o Currículo deve orientar-se, em primeiro lugar, para a consecução de mudanças estruturais, partindo do nível mais imediato: a escola e a comunidade. É aqui onde o Currículo pode adquirir uma função transformadora. Do conjunto de modificações locais pode originar-se a possibilidade de mudanças no plano macrossocial, embora essas mudanças surjam, fundamentalmente, não como resultado da ação educativa, mas como consequência de ações no plano econômico, social e político. Uma experiência de avaliação participativa com camponeses¹, na área de educação não formal, demonstra que a maioria das transformações produzidas pelo programa de educação camponesa, se deu nos níveis pessoal, familiar e comunitário. Não foram observadas mudanças a nível de sociedade (o programa desenvolvia-se em situação de restrição social), segundo os indicadores definidos para as diversas categorias. Pensamos, portanto, que o Currículo responde à mesma lógica: sua influência na transformação de situações vai, fundamentalmente, da pessoa à comunidade. Daí até chegar a uma mudança social há um processo que dependerá de uma série de condições estruturais, principalmente nos níveis político e econômico. Acreditamos que essas modificações locais, comunitárias, constituem premissa básica para uma transformação estrutural com efetiva participação popular, a nível de massas.

Uma "definição operacional"

A proposição do item anterior reflete uma concepção filosófica acerca do que deve ser o Currículo, sem, no entanto, servir para reconhecer ou analisar todas as situações curriculares hoje existentes. Por exemplo: sabemos que em muitos processos não existe diálogo, mas imposição: não se tenta uma partilha dos temas de interesse mútuo, mas daqueles que apenas interessam a um dos sujeitos; enfim, são processos rígidos. Do

¹ Perez, J. M., S. Cornejo, A., G. Williamson, C. — "Autoevaluación Formativa del Programa de Educación DUOC de La Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, 1979.

mesmo modo que, em alguns lugares, se dão processos educacionais que vivenciam o conceito dado, e onde essa proposta é útil na análise do processo, em outros, ocorrem situações que não apresentam nenhum ou quase nenhum dos elementos que formam a proposição. Será, então, que nestes últimos casos, não existe Currículo?

O conceito proposto encerra valores e, sobretudo, representa uma aspiração a ser levada à prática a ser desenvolvida.

Não acreditamos em definições, como "Currículo é tudo o que a criança aprende". E se aquilo que ela aprende é atentatório à sua condição de criança e de pessoa? Poder-se-ia dizer que isso seria problema da educação, do processo educacional. Na base dessa visão existe uma dicotomia entre o processo técnico e o social, a educação. Não pensamos assim. O Currículo, já o dissemos, é a manifestação prática do processo educacional, devendo, por conseguinte, levar em sua definição o conceito "educacional", que não está "por trás dela" e "sim, nela". Não acreditamos em definições "avalóricas".

Dai porque a nossa representa o que acreditamos ser a expressão de um processo educacional, nas existências e experiências concretas dos homens.

Reconhecemos, no entanto, que a realidade, hoje, está distante dessa concepção e que, para conseguir transformações, é mister contar com critérios, instrumentos e elementos de análises que permitam dissecar a realidade atual, para, a partir dela, poder avançar na elaboração de um Currículo novo.

Necessário se faz, assim, uma definição capaz de expressar a realidade atual do Currículo, começando pela pergunta relativa à sua existência ou não, já que, segundo nossa definição inicial, ele estaria presente apenas em contados processos educacionais. Surgiu, assim, para nós, a necessidade de contarmos com uma definição que qualificamos de "operacional", isto é, destinada à análise e transformação da atual realidade, para chegarmos, então, à nossa proposta final.

A definição que propomos é a seguinte:

Relação humana com conteúdos culturais, num processo educacional mais ou menos sistemático, com vistas a atingir certos objetivos.

Como vemos, esta definição é uma redução da anterior e representa o ponto de partida para desenvolvê-la.

Ela serve ao nosso propósito de contar com uma definição útil para a análise e a transformação da realidade, até levá-la ao ponto que aspiramos.

Pode haver relação humana (enquanto relação social), de libertação ou dominação, os objetivos podem ser positivos ou negativos etc. Neste sentido, ela é uma definição “técnica” que nos permite demarcar um ponto “0” e, a partir da qual e de seus pontos de contato com a atual realidade, podemos atingir o objetivo a que nos propomos. Trata-se de uma definição útil para explicar a realidade, tal como ela acontece.

Partindo dessa definição, podemos concluir que o Currículo existe hoje. Outro aspecto é se esse Currículo é o que na nossa visão deveria ser. Nesse caso, poderíamos afirmar que o Currículo não existiria, a não ser sob a forma de aspiração para o futuro.

Afirmamos, portanto, que o Currículo existe ali onde se dão pelo menos as seguintes condições:

- relação entre pessoas
- conteúdos culturais
- processo mais ou menos sistemático
- objetivos.

A relação entre pessoas deve, a princípio, tender ao diálogo. Os conteúdos culturais, por sua vez, tendem a ampliar-se para o nível de conteúdos existenciais; o processo, à flexibilidade; e os objetivos, à transformação. Tudo isso partindo da situação real de hoje e daqui.

Ao longo deste trabalho, utilizaremos indistintamente ambas as definições, dependendo do nosso propósito de explicar a realidade atual (definição operacional), ou de propor ação transformadora (proposta inicial). Como já afirmamos, elas não são mutuamente contraditórias. O que as distingue é que cada uma responde, respectivamente, a etapas diferentes do processo de construção social do Currículo, sendo uma a representação acabada, e a outra, apenas um componente reduzido da mesma.

Extensão do conceito

Nenhuma das proposições, naturalmente teóricas e com implicações na prática, se refere a algum sistema específico. Enquanto definições, e respondendo ao propósito deste trabalho, ambas pretendem ser generalizáveis a qualquer programa ou processo educacional. Em si, são propostas muito gerais e abrangentes.

Concretamente servem para definir os processos curriculares, tanto na chamada “educação formal”, como na denominada “educação não formal”.

Afirmamos que há Currículo onde quer que se dêem as condições mínimas para sua existência, condições já listadas no item anterior. E essa situação pode dar-se na escola, no sindicato, na cooperativa, na academia ou no âmbito de um curso para agricultores.

Permita-se-nos a inclusão de uma breve reflexão teórica. Segundo nossa definição de Currículo, não poderia existir uma educação “não formal”, já que uma das condições daquela é um certo grau de sistematização e, portanto, de formalidades, nos processos sejam quais forem a concepção e as características de algum programa de educação não formal, existe intencionalidade da ação e existem os outros componentes que definimos para o Currículo, portanto há Currículo. Neste sentido qualquer programa educacional considera, de fato, um processo de desenvolvimento curricular. A realidade demonstra esta afirmação, tanto para o campo formal como para o não formal.

Neste marco surge, também, a dúvida a respeito da distinção entre a “educação formal” e a “não formal”. Onde estão os limites entre ambos os processos ou formas educacionais. Aceitando que a nível de documentos e de teoria e prática educacional distinguem-se ambas as formas educacionais, é necessário, porém, aceitar que em ambos existem processos curriculares.

O Currículo constitui uma presença em qualquer processo no campo da educação. Além do mais, se, a nível de sistema, abarca tanto o “formal” como o “não formal”, abrange, no nível prático, o ambiente e o espaço nos quais as pessoas estabelecem sua relação. Nesse sentido, não envolve apenas aqueles “aparentemente” envolvidos de maneira direta, no processo, mas também os que, na realidade, estão, diretamente ou não, vinculados: administradores, crianças, famílias. Aqui estão a importância e o significado das comunidades.

Daí porque, até agora, não nos havíamos referido a crianças nem a professores. A presente omissão se deve a que estes têm uma conotação escolar, não esgotando as categorias de participantes, segundo nossa concepção curricular e educacional.

A necessidade da transição

O passo entre a definição operacional e a proposta inicial é o mesmo que existe entre o hoje e o amanhã: a primeira aponta para a realidade atual, e a segunda para o que procuramos construir.

O que, a nível teórico, denominamos definição, chamamos, no nível prático, de desenvolvimento curricular. O desenvolvimento é o Currículo

em ação. É a experiência diária, concreta, histórica. Portanto, ir do que existe hoje para o que se espera, implica em implementar ações definidas, que possibilitem a transição curricular atual para a futura.

É necessário formular estratégias de transformação curricular, a partir da realidade presente, com vistas a construir um Currículo diferente e qualitativamente superior. Este último aspecto é o que define o nosso Currículo e encerra o caráter de humanização e participação democrática, segundo nossa proposta inicial.

Partimos da premissa científica da situação de marginalização em que vivem as populações latino-americanas e, em geral, do Terceiro Mundo, e de que essa situação não vai mudar radicalmente a curto prazo devido às características estruturais e às relações de poder existentes nessas sociedades, bem como, pelo caráter do sistema econômico. Esse quadro se reflete, no âmbito da educação, num processo de desenvolvimento curricular característico, processo que, segundo critérios geralmente aceitos, está marcado por inúmeras e graves deficiências. As razões dessa situação são de tipo eminentemente estrutural, inerentes à estrutura da sociedade.

Acreditamos, no entanto, ser possível avançar gradualmente rumo à modificação desse quadro, que afeta sobretudo o setor rural.

De uma afirmação referente à relação entre escolaridade e aumento da renda, e, portanto das condições de vida, contida em estudo realizado pelo IICA, conclui-se que:

“Em 9 Países da América Latina tem sido demonstrada a alta correlação entre os níveis de escolaridade e as possibilidades de elevação da renda, bem como os grupos rurais são os que menos se beneficiam com a educação”.²

Quaisquer que tenham sido os países incluídos na amostra, o certo é que esta afirmação reflete a realidade. O setor rural é o mais marginalizado nos sistemas atuais.

Naturalmente isto não reflete fato casual, mas uma estratégia de desenvolvimento econômico que, a partir de princípios do século, definiu a indústria urbana como o setor mais dinâmico das economias nacionais, deixando à agricultura um papel secundário no desenvolvimento do sistema, o que tem exercido grande influência no processo de marginalização geral, particularmente no que diz respeito ao setor agrícola, sobretudo ao camponês.

² IICA. “Marco de Referência conceptual para el Desarrollo Rural”. Ponencias, Resultados y Recomendaciones de eventos técnicos Nº 241. San José de Costa Rica, 1981, Pág. 26.

Em conseqüência, desenvolveu-se, no meio rural, um Currículo marginal e deficiente.

Uma observação de campo descreve e esclarece a situação do Currículo em dois municípios do Estado de Pernambuco, região Nordeste do Brasil.³ A descrição mostra, mediante a apresentação de fatos, o significado e elevado grau de problemas e deficiências do Currículo Rural. Pesquisas de alcance mais amplo, realizadas em diversos países, coincidem com estas microobservações.

De modo que existe, hoje, um determinado Currículo, dentro de um sistema também definido, que, por sua vez, responde a uma organização social, econômica e política mais ampla. Cada uma dessas instâncias está estreitamente vinculada a outra, pelo menos a nível dos processos chamados "formais". Nos "não formais", as interligações se dão com relação aos órgãos próximos e à estrutura de poder.

É possível, então, concluir que um Currículo poderá ser modificado na sua totalidade, na medida em que também mude a estrutura social. E isso também se pode ir tentando realizar de maneira progressiva, a partir de um processo curricular. Já vimos como se deve orientar o Currículo em direção à transformação social, partindo, em primeiro lugar, de sua ação comunitária. Diríamos que esta é a colaboração do Currículo ao amplo processo de mobilização social, cuja meta é a mudança estrutural. Aí reside o seu mérito: em ser um momento e um espaço para o diálogo, o encontro, a aprendizagem e a ação social a nível comunitário.

Acreditamos que é necessário ir transformando o Currículo a partir de sua realidade atual. É preciso, antes a dificuldade de uma transformação significativa a curto prazo, procurar formas progressivas de mudança, que permitam ir buscando caminhos novos que aos poucos implicam numa certa transformação significativa.

É a essa mudança progressiva que chamamos de processo de transição curricular. E isto supõe uma estratégia.

Essa estratégia corresponde a uma transição curricular, em seu grau mais extremo. Essa mudança poderia constituir-se numa reforma curricular, a qual, até sua implantação definitiva, daria corpo a essa transição.

Em seu conteúdo mais real e possível, essa transição constituiria um processo de mudanças, que iriam afetando, paulatinamente, a organização e a estrutura educacionais, de modo a impulsioná-las em direção a algo

³ SE-PE/DSE/GER/IICA. "Descrição de Educação e currículo numa amostra de escolas rurais nos Municípios de Bezerros e São Caetano". Recife, Dezembro, 1981.

novo, o Currículo, o qual, como veremos, requer certas condições institucionais e organizacionais.

Acreditamos, portanto, que se faz necessário definir uma estratégia de transição curricular atual e futura. Preferimos não utilizar o conceito de mudanças curriculares, não apenas porque não representa exatamente o que queremos expressar, mas também porque encerra uma série de conotações teórico-práticas que poderiam levar à confusão (especialmente sua vinculação a modelos racionais).

Essa transição se daria no marco do desenvolvimento curricular, isto é, no da prática educacional, da vida cotidiana e da situação histórica das comunidades, dos povos e, naturalmente, das pessoas.

A transição deve ter como ponto explícito de referência os setores sociais sobre os quais indicará: agricultores, jovens, adultos e outros. E qualquer estratégia deve considerar, segundo sua margem de possibilidade, as diversas situações, particularidades e características das pessoas envolvidas no processo. Deve, portanto, existir, a nível curricular, uma estratégia adequada aos grupos sociais e às culturas específicas.

Teoria e Desenvolvimento Curricular

O desenvolvimento Curricular está para o Currículo como este para a educação. É a expressão cotidiana e histórica do Currículo. Enfim, o Currículo se manifesta no Desenvolvimento Curricular.

A concepção de Currículo que apresentamos (a nível de teoria) é geral. Pode abarcar diversas experiências e ser aplicado a distintas culturas e países. No entanto, o Desenvolvimento Curricular não tem caráter geral, sendo, pelo contrário, específico em relação a uma realidade também específica.

O Desenvolvimento Curricular dependerá, de um lado, da Teoria Curricular, seja esta qual for, e de outro, das contingências sociais e históricas.

Uma Teoria Curricular academicista, por exemplo, dará origem a um processo de Desenvolvimento Curricular academicista, mas este, por sua vez, receberá as influências da situação histórica do grupo social ao qual se dirige, influências que podem levar a modificações da prática concreta dos professores.

É verdade que, em escolas onde o controle do sistema sobre o Desenvolvimento Curricular é mais difícil de ser entendido e em escolas onde esse controle menor, concretamente nas rurais (e note-se que nos referimos, em primeiro lugar, ao Controle Curricular, e, em segundo, ao

institucional), é mais aceitável. Sob uma concepção academicista, o sistema define um processo de Desenvolvimento Curricular coerente, mas a professora rural o leva à prática obedecendo a uma série de circunstâncias regionais ou locais. De modo que, mesmo partindo de uma orientação academicista, o Desenvolvimento Curricular se curva às imposições da prática.

Vale insistir no fato de que o Desenvolvimento Curricular se refere não-somente à prática curricular, enquanto que o Currículo tem a ver com a vinculação teórico-prático, com a “práxis”, embora tenha dimensões próprias. No entanto, e apesar disso, não queremos polarizar ambos os elementos. Quando nos referimos ao Currículo, nós o fazemos tendo em mente um processo geral, que abarca teoria e experiência. Quando falamos em Desenvolvimento Curricular, estamos aludindo a um processo particular e histórico. Analisar o Currículo seria elevar, segundo critérios teóricos prévios, o Desenvolvimento Curricular a um nível de categoria teórica, isto é, a Teoria Curricular. O Currículo, por exemplo, inclui “diálogo entre pessoas”, enquanto o Desenvolvimento Curricular diria “diálogo entre um professor e um aluno ou entre um animador e um dirigente camponês”. Portanto, o Desenvolvimento Curricular e a Teoria Curricular se desenvolvem em dimensões diferentes da prática social e educacional: um, a nível da experiência histórica, e outro, a nível da teoria. Claro que ambos intimamente vinculados e se referem a um mesmo objeto.

Existe uma correspondência mútua, uma influência permanente entre eles, em que a teoria orienta a prática e esta modifica a teoria. De modo que Teoria Curricular e Desenvolvimento Curricular concretizam, em conjunto, o Currículo. A distinção entre ambos os conceitos é mais analítica e acadêmica do que real.

Podemos perguntar qual é o Currículo de uma instituição educacional? Claro que sim! Para isso, temos que ir à prática educacional, ao Desenvolvimento Curricular e, a partir daí, construir a resposta, acrescentando-lhes os elementos teóricos necessários. O Currículo seria a “práxis”, a unidade, na experiência, entre a teoria e a prática.

Valha a ressalva de que essa distinção entre Currículo e Desenvolvimento Curricular pretende superar duas diferenças básicas.

A primeira é a que existe entre o Currículo formal e o real. Diversas teorias fazem notar que há uma diferença entre o que consta das definições de programas de estudos, orientações etc., e o que efetivamente sucede no processo de aprendizagem. Essa distinção, que consideramos válida, não é consequência da que se dá entre Currículo e Desenvolvimento Curricular. A diferença entre o Currículo formal e real constitui uma contradição a nível de Desenvolvimento Curricular e não do Currículo, em termos

teóricos. Trata-se, concretamente, de uma contradição entre o planejamento e a execução, que se deve, a nosso ver, a várias causas, que vão desde o planejamento deficiente até a implementação errada da inovação, além da influência das condições e circunstâncias locais, sobretudo as que se referem aos participantes do processo.

A segunda distinção necessária, que não coincide com o que se observa entre Currículo e Desenvolvimento Curricular, é a que existe entre Currículo e Currículos. No caso, Currículo coincidiria, em seus aspectos essenciais, com a proposta aqui apresentada, no sentido de ser uma concepção geral da experiência educacional.

Os Currículos estariam, por sua vez, associados a disciplinas de estudo, sobretudo na área formal. Portanto, "Currículos" e "Desenvolvimento Curricular" não coincidem, nem enquanto conceitos nem a nível de conteúdo, porque, segundo nossa perspectiva, o que se requer em primeiro lugar é que existam conteúdos. Depois vêm os aspectos da organização desses, o que constitui uma das tantas partes integrantes da prática educacional, do Desenvolvimento Curricular.

Em síntese, Currículo é um conceito que abarca duas dimensões da prática social: uma teórica (Teoria Curricular), e uma prática (Desenvolvimento Curricular), ambas as concepções de "práxis", isto é, unidade teórico-prática. De modo que Currículo não é sinônimo de "prática educacional" e sim um conceito que vai mais além, que se situa num marco mais amplo e geral, o da "práxis".

Faz-se necessário admitir que pode haver Teoria Curricular, sem desenvolvimento. Neste caso, não haveria Currículo, poderia afirmar algum autor, teoricamente, referindo-se às concepções curriculares mais adequadas, a partir de teorias sociológicas. No entanto, não pode haver prática sem que, pelo menos, existam alguns elementos de Teoria Curricular, simples ou complexos, explícita ou implicitamente.

Portanto, para referir-se a modificações do Currículo, é preciso basear-se numa teoria e numa prática educacionais.

Em síntese, referir-nos-emos a Currículo a partir desses dois componentes, mas, quando estejamos aludindo a aspectos da prática curricular (materiais, experiência, programas etc.), usamos, geralmente, o conceito de Desenvolvimento Curricular que nos pareça mais adequado, a fim de enfocarmos com toda clareza os aspectos operacionais do Currículo.

Estilos ou modelos curriculares?

Partindo das concepções empíricas nas Ciências Sociais e, em geral, da transferência mecânica de uma concepção científica baseada nas ciências

exatas, desenvolveu-se uma tendência voltada para a valorização e o impulso a “modelos” enquanto formas necessárias e eficientes de ação.

A busca generalizada é a que persegue a proposta, a elaboração e o desenvolvimento de “modelos”. No campo da educação e do Currículo, ocorre o mesmo fenômeno. Propõe-se modelos de desenvolvimento curricular que devem ser implementados, bem como modelos de avaliação, de supervisão, de aperfeiçoamento etc. No entanto, nem sempre se reflete sobre as implicações teóricas e muito menos sobre as práticas do uso do termo e da concepção dos “modelos”.

Na nossa opinião, não se pode estabelecer uma correlação única entre os “modelos” e o trabalho científico. Não apenas pelo fato de que “modelo” sugere a possibilidade de existência de vários fenômenos, como também porque acreditamos que, no âmbito do trabalho científico, pode-se trabalhar com um “modelo”, o método científico, o que equivale a dizer que é possível se trabalhar cientificamente sem a utilização de modelos. Estas afirmações, que poderiam ser consideradas carentes de base, servem, a nosso ver, justamente de ponto de partida para a busca de metodologias adequadas às culturas, aos povos, às comunidades, em permanente mudança e diferenciação.

Analisemos brevemente o conceito de “modelo”.

Entre vários significados possíveis, o dicionário⁴ oferece os seguintes conceitos de modelo:

- “Objeto destinado a ser reproduzido por imitação”.
 - “Representação em pequena escala de algo que se pretende executar em grande”.
 - “Aquilo que serve de exemplo ou norma”.
- “Fis. Conjunto de hipóteses sobre a estrutura ou o comportamento de um sistema físico, pelo qual se procuram explicar ou prever, dentro de uma teoria científica, as propriedades do sistema”.

O autor⁵ divide os modelos em dois grupos: “modelos abstratos” e “montagens materiais”.

Os primeiros correspondem aos “modelos propriamente teóricos ou matemáticos . . . um feixe de hipótese que supomos relativamente com-

⁴ Buarque de Holanda Ferreira, Aurélio. “Novo Dicionário da Língua Portuguesa”. Editora Nova Fronteira, 1. Edição/6ª impressão. Rio de Janeiro, 1975.

⁵ Badio, Atair. “El concepto de modelo”. Siglo XXI – Argentina Editores S.A. Buenos Aires, 1972. Págs. 15-16-17.

pleto, no campo, ou estudado, e cuja coerência e posterior desenvolvimento dedutivo são garantidos por uma codificação geralmente matemática”.

Os segundos correspondem a três tipos:

- “Apresenta, sinteticamente, no espaço, processos não espaciais: gráficos, diagramas etc.” Em geral, é usado nas Ciências Sociais, onde os problemas da sociedade são apresentados graficamente: modelos sociais, econômicos, curriculares e, dentro destes, modelos de desenvolvimento, avaliação e supervisão curriculares.
- “Realizar estruturas formais. . . transferir a materialidade escritural para outra ‘região’ de inscrição experimental”. Corresponde, geralmente, às chamadas maquetes, que representam em tamanho pequeno, ou normal, a realidade.
- “Imitar comportamento: o campo dos autômatos”. Corresponde aos “robos” e autômatos em geral, que imitam comportamentos de seres vivos.

Como vemos, falar de “modelos” não é tarefa simples. De que tipo de modelo estamos falando?

Enquanto os modelos se situarem na área da teoria, representando formas concretas de expressão de abstrações (modelos matemáticos, sociais, econômicos, biológicos etc.), e não na área de uma corrente do pensamento, não significam um problema para a busca de alternativas de solução para os países em desenvolvimento, podendo, inclusive, colaborar na elevação dos níveis de conhecimento ou na procura de soluções. Mas, quando se começa a transformar o “modelo” numa tecnologia obrigatória e necessária à ação social, de modo concreto, começarão a ser perigosos, na medida em que transmitirão uma série de características, que definiremos e que, em nossa opinião, são negativas para a ação de transformação social. Por outro lado, reduzirão as possibilidades de utilização de outros elementos tecnológicos alternativos.

Vejamos algumas características comuns aos conceitos de modelo, nesta última forma: como tecnologia obrigatória e necessária para a ação.

Em geral, o objeto é sempre a realidade, seja no sentido de representá-la ou de explicá-la. A relação com a mesma poderia ser entendida como a relação dicotômica que existe do “sujeito” (o modelo) para o “objeto” (a realidade). Isso ocorre na medida em que o modelo NÃO É realidade, mas apenas uma representação da mesma. Mas, como essa realidade é excessivamente complexa (da quase infinita complexidade de uma célula até o comportamento social), o modelo tende a reduzi-la, procurando

simplificar os processos. Nesse sentido, os modelos são necessariamente reducionistas no que diz respeito à complexidade, particularmente social.

O modelo é anterior à prática. Originários numa concepção atual, os modelos se vincularam e desenvolveram numa nova direção, a partir do avanço das concepções positivistas das ciências, do desenvolvimento da Teoria de Sistemas e da Cibernética, tendo como pressuposto básico o de que um modelo definido "a priori" está em condições de prever o comportamento dos elementos envolvidos no processo que será implementado. Daí que o modelo tenda, naturalmente, à generalização. A partir do seu caráter reducionista — do que é secundário ao que é mais significativo, em termos de impacto sobre o problema —, o modelo tende a simplificar as realidades e, portanto, a chegar à comprovação de que diversas situações são similares, pelo menos no que se refere às questões que o modelo define como básicas. A partir de então diversas realidades começam a ser, no mínimo, semelhantes. Assim, na medida de sua tendência a se generalizar em situações definidas, o modelo adquire certo caráter de lei ou verdade, no que se refere a essas situações.

O modelo é um produto: para se chegar a um modelo, é necessário desenvolver diversos passos ou etapas, teóricos ou experimentais. Isto é, o modelo não nasce por geração espontânea nem constitui o ponto inicial de um processo. Ele já é um passo intermediário, no sentido do que é resultado de observações de reflexões prévias. Mas tende a situar-se num dos dois pontos teoricamente definidos de um processo: seu início ou seu final. Geralmente, considera-se o modelo como o ponto de partida ou chegada. Uma pesquisa pode aplicar determinado modelo, ou pode, por outro lado, pretender chegar a definir um modelo geral para o problema de sua preocupação. Na medida em que é generalizado e em que se coloca nos pontos extremos de um processo, o modelo tende a ser estático. Em geral, é relativo seu poder de flexibilidade em relação às transformações possíveis, nas condições de sua aplicação. O modelo pretende prever comportamentos (teoricamente, todos os que tiverem peso), e, portanto, não poderia considerar situações não previstas. E isso pode parecer lógico, já que não se poderia conceber um modelo que não preveja todas as contingências possíveis. Por exemplo, modelo matemático não poderia deixar espaços para relativismos. Essa tendência se apresenta de modo parecido para as Ciências Sociais.

Por exemplo, ao teorizar sobre comportamento, B. F. SKINNER afirma que a impossibilidade de se prever todas as condutas humanas, sob certas condições definidas, se deve ao fato de a ciência não haver atingido o grau de desenvolvimento tecnológico necessário. Daí às teorias curriculares baseadas na conduta não há mais do que um passo. As diferenças entre

o modelo e a realidade posterior obedecem muito mais aos erros de construção do modelo (equivocos dos construtores) do que às mudanças ocorridas na realidade, o que explica sua tendência a ser estático.

Em geral, isto representa, também, uma posição ideológica. Os modelos não apenas são produtos de uma concepção ideológica das ciências e dos processos, no nosso caso, sociais. Eles são, também, produtos de uma época histórica definida. A importância atribuída aos modelos se deve, em nossa opinião, à presença de uma ideologia definida, baseada numa concepção pragmática, positivista, das ciências; numa visão estática da sociedade; numa percepção segundo a qual é possível reduzir a realidade a certas leis e processos básicos, explicáveis e definíveis. Trata-se de uma tendência a insistir na possibilidade que oferece o desenvolvimento tecnológico e científico, de controlar os processos humanos. Confia-se na capacidade dos cientistas, dos técnicos e dos dirigentes desenvolverem, orientarem e aplicarem modelos a realidades diversas. Nesse sentido, os modelos exigem certa tecnologia, sem a qual não se desenvolvem; tecnologia que, em geral, não está ao alcance das populações marginalizadas.

A valorização desses aspectos resulta da grande expansão do desenvolvimento científico e tecnológico, nesta segunda metade do nosso século, bem como do crescimento da economia a níveis nunca vistos. Surge, então, a necessidade de controlar situações, processos, comportamentos sociais, e de prevenir, a longo prazo, fenômenos econômicos e sociais que permitam constatar futuras situações. Hoje, mais do que nunca, fala-se em experimentar modelos econômicos, políticos, muitas vezes produto de trabalhos teóricos que, por sua vez, são resultado de publicações de universidades ou centros de estudos e pesquisa geralmente situados em países chamados "desenvolvidos".

Essa valorização do conceito de modelo, que vai do campo macroeconômico, por exemplo, ao educacional, como os modelos de supervisão ou avaliação, resulta de uma tentativa ideológica de promover a aceitação do uso e da aplicação de modelos para solucionar os problemas.

Acreditamos que o conceito de modelo, além de não representar o que nós procuramos, não constitui a via para o desenvolvimento do Currículo no setor rural. O meio rural é muito particular, com características próprias e muito localizadas. De outro lado, porém, o conhecimento que existe sobre a realidade rural, em sentido amplo, e a curricular rural, em particular, é extremamente pobre, para a partir dele se construir algum modelo operacional. As características dos processos sociais no meio rural são marcadas por uma cultura local e comunitária muito significativa, o que faz com que a realidade rural exija metodologias específicas de ação, flexíveis e não voltadas para as generalizações.

Pensemos que se pretende construir e propor modelos a serem implementados no meio rural, no desenvolvimento curricular rural, não se chegará a encontrar o caminho para a solução dos problemas que afetam milhares de famílias camponesas no nosso continente.

Por outra parte, os "modelos" têm sido amplamente utilizados nas experiências, decisões e projetos educacionais e curriculares. No entanto, os resultados dessas aplicações não têm sido adequados, efetivos, nem têm alcançado graus mínimos de êxito. Queremos dizer que a metodologia de trabalho levantada sobre modelos em educação rural não tem dado os resultados buscados, nem sequer quanto à eficiência do processo educacional.

É necessário então que se busquem outras linhas de trabalho, outras perspectivas metodológicas, outras tecnologias.

Portanto, não vamos trabalhar com o conceito de modelo de Desenvolvimento Curricular ou com modelo de Currículo. Acreditamos que as características que definimos para o modelo não coincidem totalmente com a nossa concepção do Homem, da sociedade ou de Currículo. E menos ainda com a da realidade rural.

Não vamos apresentar, por conseguinte, um modelo de Currículo rural, pois acreditamos que não é possível chegar a ele, partindo da concepção de modelo. Faz-se, então, necessário procurar algum conceito que nos permita, de um lado, propor algumas definições gerais e, de outro, abrigar experiências diferentes e adequadas às diversas realidades, particularmente à do meio rural; um conceito no qual caibam os elementos técnicos necessários mas que, ao mesmo tempo, permita a participação dos camponeses na sua própria educação, que represente os valores fundamentais das comunidades rurais e da sociedade nacional.

Gostaríamos de refletir sobre uma idéia que, a princípio, nos parece interessante e que poderia abrir um caminho para chegarmos a um conceito que substitua o de modelo. Reconhecemos que é uma reflexão inicial, que procura abrir um novo espaço para análises e proposições. Trata-se do conceito de estilo curricular.

Em algumas conferências internacionais sobre desenvolvimento do Currículo (Kassel, Illinois/Allerton Park) começou a ser apresentado o conceito de "estilo curricular" como uma concepção alternativa, a mais tradicional e mais usada, de "modelos curriculares". Foram apresentados alguns trabalhos nascidos de experiências, pesquisas ou estudos curriculares, provenientes de diversos países, alguns centralizados, como a Suécia, outros, descentralizados, como os Estados Unidos. Sem dúvida que a temática vinha de países eminentemente desenvolvidos, onde problemas básicos da educação e do Currículo já foram superados e onde as dificul-

dades, hoje, só se referem a uma melhoria permanente da educação. Muitos dos problemas analisados pelos especialistas ainda estão distantes das nossas preocupações cotidianas. No entanto, não podemos negar que, apesar disso, a idéia de “estilo” parece vir contribuir com algo interessante e novo. Vamos tentar resgatar parte dessa contribuição conceitual, nascida por ocasião dessas conferências, e acrescentar-lhe elementos que resultam da nossa própria reflexão e ação. Não resta dúvida de que o conceito final de “estilo” que apresentamos difere das concepções dos especialistas. No entanto, é mais semelhante a estas do que as teses de modelos.

Por ocasião de um seminário⁶ que realizamos, tentamos desenvolver o conceito de “estilo avaliativo”, bem como aprofundar e “latino-americanizar” esse conceito numa área específica, a da avaliação da educação não formal. Devemos, no entanto, reconhecer que tivemos dificuldades em defender os postulados teóricos correspondentes, pelo fato do conceito apresentar várias afirmações tiradas da vida diária, que dificultam enormemente sua nova concepção, voltada para o campo das Ciências Sociais, e, no nosso caso, da educação e do Currículo. É difícil, de outro lado, defender um conceito teórico não desenvolvido completamente e sobre o qual se está iniciando uma reflexão, tal como pretendemos. No entanto, acreditamos ser possível continuar procurando alternativas adequadas à nossa realidade. Daí porque continuaremos refletindo a partir desta idéia, que, ao menos, nos traz novos elementos.

Vejamos alguns dos que conformam a concepção de “estilo” aplicado ao Currículo⁷. Parte-se de uma hipótese básica: “a forma em que se empreende a elaboração do Currículo está determinada por pressupostos tácitos acerca de valores (sociais, políticos, educacionais) . . . e o termo ‘estilo’, aplicado à concepção de novos programas, supõe uma pesada carga de problemas de valor . . .”⁸

Tanto quanto as técnicas de elaboração, as palavras levam em si mesmas valores ocultos, e “modelo” implica numa noção de mecânica e desenho, onde estão presentes as insinuações e os pressupostos quase científicos da ciência social. Por sua vez, “estilo” se alimenta de percepção e análise que lhe são próprias”.⁹

6 Román, Trinidad, Guillermo Williamson C. “Hacia un enfoque de la evaluación en educación no-formal”. Seminário para concorrer ao Grau de Mestrado em Educação. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Noviembre, 1980.

7 OCDE, “Una Cuestión de Estilo”. Marymar, Buenos Aires.

8 OCDE. Op. Cit., pág. 15.

9 OCDE, Op. Cit., pág. 17.

Uma das primeiras características da noção de estilo seria, pois, a importância atribuída aos valores sociais, isto é, os que são reconhecidos como tais pelas diversas sociedades. É evidente, portanto, a diferença com relação a modelo, no qual, devido a seu caráter mais estático e mecânico, os valores não surgem através do próprio modelo (implícitos), e são incorporados a ele.

O “estilo” pode ser uma questão de época, recebe algo do passado e entrega algo ao futuro, e cada uma dessas partes exemplifica, de algum modo bem definido, o presente ao qual pertence. O “estilo” supõe um conjunto de valores que prevalecem durante o período em que aquele culmina . . . e as diferenças entre os estilos de um mesmo período servem para ilustrar.

O conceito de “estilo” tem, assim, uma dimensão histórica evidente. É a representação de um momento da vida, da sociedade, um momento que colhe e usa elementos do passado e cria outros para o futuro. E não apenas da sociedade. Representa, também, as características de grupos sociais definidos. Poderíamos referir-nos, por exemplo, ao “estilo de vida” dos ricos do setor agrário, ao “estilo de vida” dos pobres do setor urbano etc. De modo que o estilo permite a adequação a diversas realidades sociais.

“Se, no ‘estilo’, se pode reconhecer a expressão de uma época, também se pode relacioná-lo aos enfoques nacionais de problemas”.¹⁰ Cada sociedade, cada país, define um estilo educacional próprio, segundo suas características, seus interesses e, principalmente, seus valores: os sociais, os culturais, a influência das tradições, a estrutura social, a organização política, a homogeneização populacional, a história passada, a posição internacional etc. Enfim, são múltiplos os elementos que levam um país a vivenciar um estilo educacional característico, próprio.

George Belbenoit adverte que existem dois tipos de estilo educacional: primeiro, um estilo de “preparação”; por exemplo, o ensino profissional, onde se sabe qual é o produto final que se deseja, e se organiza o Currículo de acordo com essa meta . . . segundo, existe o estilo do “desenvolvimento”, no qual não se sabe nem se quer saber, ou não se tem o direito de saber, de antemão, quais serão os resultados finais, mas, no entanto, se conhece a criança atual, suas necessidades e possibilidades.

A principal preocupação do docente é evitar a repetição de erros, prevenir desajustes, eliminar obstáculos, proporcionar oportunidades.¹¹ E não resta dúvida de que cada um deles dá origem a metodologias de

¹⁰ OCDE, Op. Cit., pág. 19.

¹¹ OCDE, Op. Cit., pág. 25.

desenvolvimento curricular muito diferentes, e portanto, a processos curriculares diferenciáveis. Nossa visão se aproxima à última citada.

No campo dos objetivos, por exemplo, “vemos que alguns grupos que intervêm na elaboração do Currículo . . . tentam formular diversas e sucessivas expressões dos objetivos, enquanto que outros dependem decisivamente de sua especificação preliminar; e outros, ainda, optam por evitar os objetivos nas etapas iniciais”¹². Uns dão origem a um Currículo orientado para a obtenção de resultados, produtos objetivos; e outros, para um Currículo aberto, voltado para o desenvolvimento: o da criança, por exemplo.

“Um estilo de elaboração do Currículo representa, na opinião de Belbenoit, a maneira através da qual tentamos melhorar a qualidade da aprendizagem, segundo certo conjunto de valores, metas e princípios, onde os valores e metas refletem as pressões que a sociedade exerce a partir do exterior; e os princípios, aquelas linhas diretrizes que envolvem todo estilo particular da educação”¹³. De modo que o conceito de estilo tenderia a responder a uma dimensão social, a uma pressão da sociedade sobre o Currículo e às necessidades e características próprias do processo. Enfim, daria oportunidade de integração, tanto no interior como no exterior do processo.

“Um estilo pode refletir uma idéia dominante, mas nenhuma idéia tem todo o campo à sua disposição. Na medida em que uma idéia dominante reflete um conjunto coerente de valores, em sociedades pluralistas, onde existem tensões entre os valores conflitantes, os estilos são critérios originados da competição entre as idéias”¹⁴. O estilo educacional de uma sociedade deve corresponder a um espírito democrático necessário. Um estilo seria o resultado de um consenso social (não apenas da imposição dos grupos dominantes), em termos de certos valores considerados importantes pelo conjunto da sociedade.

A idéia de estilo teria, assim, uma potencialidade maior do que a de modelo, para impulsionar experiências democráticas de elaboração curricular.

Em geral, as propostas apresentadas nas conferências internacionais tendem a reconhecer a existência de “estilos curriculares” diferentes, segundo as características das sociedades. Mais do que referir-se a modelos, aplicados atualmente nas diversas sociedades, seria melhor falar de estilos dessas sociedades. A grande preocupação, mais do que a de propor cami-

¹² OCDE, Op. Cit., pág. 16.

¹³ OCDE, Op. Cit., pág. 25.

¹⁴ OCDE, Op. Cit., pág. 30.

nhos concretos, a partir do conceito de “estilo” tem sido a de aplicar o conceito à análise da situação atual. E o fato é interessante porque, por essa via, pode-se chegar com muita facilidade à área de “educação comparada”, até agora fundamentalmente preocupada com a comparação de “modelos” ou sistemas educacionais em outros países. Talvez a idéia de “estilos educacionais” possa trazer boas contribuições à área de pesquisa e estudos.

Em sentido geral, assumimos as análises até aqui apresentadas. Especialmente no que diz respeito à flexibilidade (não definir tudo aprioristicamente), à adequação às realidades nacionais e sociais, à importância atribuída aos valores, à possibilidade democrática de buscar um estilo que represente um consenso social, em termos das propostas das maiorias, à não obrigatoriedade de definir objetivos “a priori”, etc.

Queremos reforçar alguns elementos que podem complementar as idéias apresentadas. O estilo é resultado do trabalho das pessoas, numa época e numa cultura determinadas, e representa uma forma concreta de viver, de agir, de relacionar-se, incluindo aspectos tecnológicos e procedimentos característicos. Através desses elementos, é possível identificar uma cultura, um povo.

De modo que o estilo permite, de um lado, identificar, de fora, um momento histórico e vivencial de uma cultura ou de um povo, e, de outro, verificar um processo de criação constante, no marco do grupo ou da cultura dada.

O estilo está estreita e irredutivelmente vinculado à prática, à vida. É impossível pensarmos num “estilo” teórico. O “estilo” é resultado necessário de uma prática, neste caso social, de certo setor de vida da sociedade. Só existem estilos na medida em que alguém, no âmbito da sociedade, os manifestem, os construam e os expressem.

Nesse sentido, o conceito de estilo se vincula fortemente à noção de cultura. Um estilo é a expressão cultural de um povo. O conceito aproxima-se, assim às ciências antropológicas, à sociologia, à filosofia, à etnologia, à estética, às artes em geral etc. O conceito de estilo aproxima-se às vivências comuns, respeitando as diferenças atípicas e valorizando-as.

A idéia de estilo leva a pensar-se no nível individual, “estilo de vida de uma pessoa”, “estilo de um artista”, e dá impressão de tratar-se de algo que não se pode medir ou objetivar. Quanto ao primeiro aspecto, podemos dizer que também existem estilos de vida de povos e comunidades; estilos que são a expressão de suas culturas. Por exemplo, em países latinos colonizados por nações orientais ou germânicas, os povos têm um estilo de vida muito diferente dos outros de distinta origem. Portanto, a idéia não se

vincula, necessariamente, ao campo individual e sim, no mínimo, ao comunitário. Em relação ao segundo, a afirmação é válida. Existe uma carga de subjetividade muito maior no conceito, a qual dificulta a “medição” da forma de vida de um grupo social. Isto nós reconhecemos e valorizamos, no sentido de que acreditamos que a objetividade não tem o poder de reduzir a riqueza da vida social cotidiana.

A noção de “estilo” tem, também, uma carga menor de imposição do que a de “modelo”, embora possamos argumentar que o “estilo de vida” de uma sociedade é consequência de uma imposição social dos grupos detentores do poder. Devemos, no entanto, reconhecer que, nessa mesma sociedade, coexistem interesses diversos e que, por mais repressiva que seja a estrutura social do poder, muitos estilos serão mantidos, pelo menos durante um período mais ou menos longo. A imposição de um “estilo” de vida cristão aos negros trazidos da África para o Brasil não deu os resultados esperados, apesar do alto grau de controle e de repressão social exercido. Ao longo de séculos de dominação, os negros foram desenvolvendo um modo próprio de vida, a fim de poderem manter suas tradições e sobreviver; enfim, para poderem enfrentar as transformações produzidas na sociedade. De modo que a noção de “estilo” ofereça maiores possibilidades de “compreender, explicar e deliberar”¹⁵ sobre os processos sociais, situando-se numa perspectiva mais cultural, aceitando as diferenciações e divergências, assim como reconhecendo as convergências.

Nosso propósito é aplicar as características da noção de estilo à nossa reflexão, ou seja, buscamos um “modelo” que oriente o Currículo rural.

Apresentaremos, portanto, idéias que deverão ser analisadas à luz de diversas situações sociais e culturais. Nesse sentido, a reflexão deverá, necessariamente, aproximar-se ao nível concreto da vida das populações camponesas.

Não se pode oferecer “receitas” para a solução de problemas curriculares. Somos ainda mais radicais neste aspecto: não se pode oferecer “modelos”. Não é apenas ingenuidade e idealismo pensar que os modelos darão soluções para problemas de grande complexidade, como, entre outros, a vida rural, sobre a qual, além do mais, se desconhece tanto em termos de Currículo. Seria, além de ingenuidade, um atentado à dignidade comunitária, ao seu passado, presente e futuro, já que só com a participação comunitária poderá ser construído um “estilo de vida educacional próprio”, ao longo do tempo e do desenvolvimento da vida social.

¹⁵ Román, T., *Op. Cit.*

De modo que serão as próprias comunidades que irão definindo seus estilos de desenvolvimento curricular. Sob um sistema federativo de organização política do Estado, poderá haver certo estilo num estado de federação, enquanto que se desenvolve outro, diferente, em outra região. Isso, por sua vez, dará margem ao surgimento de um estilo particular, a nível de País. E no interior de cada estado, poderão coexistir diversos estilos, para grupos sociais definidos.

Isso não é sinônimo de descentralização. Trata-se, simplesmente, da possibilidade de que cada setor ou grupo social defina e vá criando sua própria forma de educar-se. É uma questão de flexibilidade e de participação, como valores orientadores, sem objetivos concretos ou específicos, mas com um fim ou meta final: a transformação da sociedade num aglomerado social mais justo e democrático, e o reconhecimento da educação como um direito.

Os “estilos” podem surgir a nível macrossocial (um país). E os estilos podem ser totalmente centralizados ou justamente ao contrário. Não se pode identificar o conceito de estilo com o de descentralização. O que ocorre é que nós estamos fazendo uma opção de valores e estamos adjetivando o conceito de “estilo” numa perspectiva de adequação à realidade, e de participação, com vistas à transformação curricular e social. Trata-se de uma perspectiva de princípios, de valores, de critérios. Descentralização pertence ao campo da organização social. Não estamos propondo a noção de “estilo” referindo-nos à organização educacional, mas usando-a como um elemento conceitual adequado a uma concepção global de Currículo, que pode ou não ser estruturado descentralizadamente.

A partir das reflexões em torno das noções de “modelo” e “estilos” em geral, e de sua projeção sobre o problema curricular, propomos, como via para a solução das questões educacionais do setor rural, a busca de um “estilo participativo de desenvolvimento curricular”.

Sua característica fundamental deverá ser a participação de todos os envolvidos no processo curricular rural (da família, das organizações e das comunidades rurais, até os técnicos e administradores dos diversos programas educacionais). Distintas ações, orientações, princípios, bem como possibilidade de gerar condições que facilitem a participação, permitirão o surgimento de um “estilo curricular” próprio à realidade camponesa.

Nesse sentido, e continuando nessa linha de reflexão, poderíamos dizer que o desenvolvimento curricular é o estilo que o Currículo assume em determinada cultura, junto a um povo em particular ou em um país.

A participação como característica de um estilo curricular

Afirmamos que a participação é a característica que deve assumir um estilo curricular que pretenda se desenvolver de acordo à realidade rural e comunitária. Vejamos algumas idéias sobre o conceito de participação.

O termo "participação" é relativamente novo no que diz respeito ao seu emprego em diversas concepções educacionais, principalmente vinculadas ao trabalho comunitário e a forma inovadora de desenvolvimento curricular, particularmente na área da educação não formal. Geralmente, no campo da educação, fala-se em metodologias participativas, e, no político, em governos participativos.

Partimos da base de que, em geral, a participação é aceita, como algo positivo e necessário, seja qual for a conceituação que se lhe dê. Alguns a aceitam como indicadora de uma posição demagoga; outros, como exigência política; outros, ainda, para responder a essa exigência; vários, por motivos técnicos, filosóficos ou sociais. Hoje, ninguém afirmaria — embora o pensasse — que é contra a participação.

O Currículo não é alheio a esta questão. Já se começa a pensar na necessidade de que o desenvolvimento curricular seja mais participativo, tanto a nível local como estadual.

Enquanto valor explícito, a participação é algo novo. Só a partir de anos mais recentes, começou-se a procurar insistentemente encontrar metodologias participativas. No entanto, a necessidade de participar é tão antiga quanto a espécie humana.

Quais são os componentes fundamentais do conceito de participação?

Em sentido geral, aceitamos a definição de participação no sentido de "fazer parte". Não resta dúvida quanto ao fato de que quem não faz parte não participa, ficando marginalizado, "por fora". Portanto a primeira característica da noção é a idéia de "fazer parte". A questão é sob que condições se faz parte.

Existem quatro condições básicas para uma participação democrática: informação, consciência, decisão e representatividade.

Aquele que está informado, pode participar, porque ele conta, sobretudo no mundo de hoje, com toda a informação de que precisa para a tomada de decisões. Não pode haver participação sem informação, não apenas porque, sem dados, as decisões podem ser equivocadas, mas também por que os critérios para a tomada dessas decisões ficam incompletos, podendo afetar os interesses dos grupos participantes. É indispensável que hajam mecanismos limpos, eficientes, completos e públicos de informação.

Só pode participar quem está consciente das decisões que toma, dos riscos que isso significa e das vantagens, do valor da decisão, para o grupo. A consciência é uma dimensão fundamental do processo educativo. É seu componente fundamental. E é também componente fundamental do processo da participação. A participação deve procurar, através do diálogo e da reflexão, assim como da ação, um conhecimento da realidade, sua compreensão, sua análise, em torno de causas, razões, explicações, relações que permitam assumir uma postura pessoal e coletiva nova e diferente, visando o fortalecimento do grupo e de sua capacidade de ação. Mas aponta também a um processo da compreensão do mundo e da própria realidade, que aumente as possibilidades para desenvolver capacidades e potencialidades pessoais e grupais, visando a transformação. Neste sentido, o componente "consciência" do processo de participação faz desta um processo educativo por excelência. Participação é consciência e ação. Tem, portanto, um componente educacional.

Continuando, não há participação sem acesso às decisões fundamentais. E note-se que dizemos "fundamentais", já que participar não é decidir que tipo de material deve ser utilizado para a construção de uma escola, por exemplo. Participar é decidir sobre a nomeação de professores ou sobre o que eles devem ensinar. Decidir é ter poder suficiente para mudar uma situação, para orientá-la segundo os interesses do grupo, para tomar providências concretas. Por exemplo, se se define uma ação, participar é ter poder para que essa ação se cumpra. Sem poder de decisão não há participação. Assim, participação é, sobretudo, decidir e fazer. Quanto à representatividade, é mister que a participação se concretize numa efetiva representação dos grupos interessados. A representação direta (todos informados, conscientes, e tomando decisões e ativando é possível, em certo nível, havendo, no entanto, outros, onde, embora a participação seja necessária, é impossível, na prática, a presença de todos os interessados. Nesses casos, os grupos de representantes devem decidir. Trata-se da representatividade democrática, a verdadeira. Há, assim, participação, quando os representantes agem por mandato e autorização explícita de seus respectivos grupos, executando suas decisões. A organização é base fundamental da participação, em qualquer nível. A representatividade e a decisão devem ser frutos do consenso de todos os participantes ou integrantes do grupo, o qual também deve controlar a execução. Participar é atuar, o que obriga a dividir tarefas e responsabilidades visando aos objetivos. É necessário a organização. Em geral qualquer decisão implica num conflito com outras posições, de modo que isso obriga a criação de bases orgânicas, capazes de unir forças com vistas a impor, democraticamente, seus pontos de vista e seus interesses.

É necessário buscar e construir um estilo participativo de Currículo, que reúna as quatro condições da participação. Como estruturar, por exemplo, a nível de definição do conteúdo básico, esses quatro critérios? É realmente um desafio. A resposta deve ser procurada junto com as famílias rurais, as equipes técnicas e as administrativas da educação rural.

Por que é necessária a participação? Por que é conveniente?

É visão muito arraigada em certos círculos administrativos, políticos e intelectuais a de que a participação prejudicaria a eficiência do processo. Um exemplo de fundo econômico serve para ilustrar claramente essa perspectiva de análise e opinião. As empresas capitalistas que têm uma estrutura interna de decisão não participativa são eficientes pois alcançam altos índices de produtividade, com ótimo aproveitamento de recursos e capacidade instalada. Por outro lado, critica-se fortemente as empresas de participação, isto é, as autogestionárias ou as cooperativas. E a razão fundamental dessa crítica é sua ineficácia econômica. Diz-se que a participação dificulta a tomada de decisões e, por conseguinte, a operação da produção.

A nosso ver, essa visão ideológica, de contrapor a participação à eficiência, responde principalmente à necessidade de sustentação da atual estrutura de poder e decisão, no âmbito das empresas. Daí ela passa, mecanicamente, aos outros setores sociais, entre eles o da educação, e no nosso caso, o do Currículo de decisões rápidas em vez de um do tipo participativo, em que as decisões demoram “mais do que o devido”. Além do mais, a noção de participação começa a adquirir um caráter de desordem, de falta de planejamento etc.

É desse modo que, na perspectiva de alguns, a participação é vista como uma idéia pouco viável.

Não podemos desconhecer que as empresas participativas, de auto-gestão ou cooperativas, em nosso país, têm sofrido duros retrocessos. Os críticos à participação não deixam de encontrar múltiplos exemplos para proferir suas afirmações. No entanto, são também muitos os casos de sociedades democráticas, em que as empresas participativas têm alcançado um grau considerável de êxito e eficiência, sem o custo social do sistema capitalista tradicional, refletido no âmbito das empresas.

Afirmamos, pois, que nem em economia nem em educação, a participação é contrária à eficiência. Com participação, os sistemas educacionais podem atender bem a milhares de crianças e adultos. Seja qual for o critério ou a definição de eficiência, capitalista, social etc., ela não é, necessariamente, contraditória em relação à participação. Ao contrário, existem experiências econômicas, sobre as quais se estruturam sistemas de participação com grande êxito, em que a participação não se deu,

fracassaram totalmente. Em ambos os casos, os exemplos sobram em nosso país.

De modo que, a participação tem de ser analisada e assumida como um valor em si mesmo, do ponto de vista da dignidade humana e de sua capacidade de transformar a realidade, visando à construção de uma sociedade mais justa. E também como um fator que permite alcançar produtos, desenvolver processos e atingir resultados com eficiência e com um custo social muito menor, para não dizer sem custo social algum.

Essa dimensão ideológica da participação como um valor que não exclui a eficiência, apresenta, ainda, uma série de vantagens práticas do ponto de vista do Currículo e, em geral, dos processos educacionais. Vejamos algumas, entre várias que podem ser citadas:

- Significa um processo de formação de recursos humanos. A participação implica na formação ou no aperfeiçoamento “em serviço”, de quadros técnicos, administrativos, profissionais e, em geral, animadores ou membros de comunidades. E, nesse sentido, um processo de formação e multiplicação de recursos humanos para as sociedades.
- Na medida em que existem verdadeiras possibilidades de participar, é muito possível que surjam tecnologias locais, tendentes a solucionar problemas dos mais diversos, sobretudo a nível comunitário. Isso, a longo prazo, significa a via para encontrar uma “tecnologia educacional” adequada à nossa condição de país pobre.
- Permite alcançar benefícios no plano social, que por outros meios não seriam atingidos, mesmo à custa de dificuldades e problemas.
- Implica num processo de aprendizagem para as pessoas envolvidas, o que significa obter benefícios, tanto do desenvolvimento da personalidade, quanto do conhecimento e, em geral, da pessoa humana. Além do mais, a persistência dessa aprendizagem será maior.
- Permite aproveitar recursos locais e capacidade instalada ociosa, ou em desuso, reorientando-a em direção a diversos objetivos, o que leva à redução de custos ou, pelo menos, à agregação de recursos a investimentos dados. Nesse sentido, a participação libera forças criativas e inovadoras dos participantes e dos grupos envolvidos.
- Dadas as condições das instituições educativas, em país pobre e

subdesenvolvido, como o nosso, leva as pessoas a aprenderem a diagnosticar, avaliar e solucionar seus problemas. Isto é, as mesmas pessoas que vivem esses problemas e são afetadas por eles. E para solucioná-los não terão necessidades de recorrer a especialistas, que, ou não existem ou custam caro, sem falar de sua desvinculação com a realidade cultural, sobretudo a dos mais pobres.

- Aquele que vive e sente os problemas é o mais indicado para formular as hipóteses de solução, desenvolver metodologias, analisar e propor “remédios”, assinalando, também, suas experiências e, posteriormente, realizando transferências que permitam resolver outros problemas similares do dia-a-dia educacional.
- A participação transforma os processos em caminhos para a mudança de situações. Quando os homens participam na busca de soluções para seus problemas da experiência, por exemplo, numa etapa de inovação, serão levados à realidade muito mais facilmente. A participação tende a eliminar resistências à introdução de inovações.
- Nessa mesma linha, os resultados dos processos participativos tendem a ser implementados mais rapidamente do que os dos não participativos. Isso, por dois motivos: primeiro, porque muitas mudanças no âmbito das atitudes vão se realizando durante o processo de participação, através da aprendizagem e das transformações pessoais; segundo, porque as metodologias tradicionais, não participativas, necessitam de certo tempo entre a coleta e análise da informação e a tomada de decisões, ao menos o tempo da elaboração de relatórios, informes etc. Com a participação, muitas decisões podem ser tomadas de imediato, sempre que houver consenso neste sentido.
- Finalmente, uma razão mais: milhares de sistemas e processos sociais, econômicos, curriculares, educacionais etc. têm sido experimentados e vividos, em geral com elevado custo social. E, no entanto, os resultados não são satisfatórios. A fome continua a dizimar grandes grupos humanos e as altas taxas de analfabetismo são uma realidade. Nada se perde em tentar encontrar novos caminhos. E esses caminhos podem e devem passar pela participação, pelas metodologias (tecnologia, formas de ação etc.) participativas. A participação tem um valor em si mesma, enquanto tentativa de encontrar novos rumos para solucionar os problemas das comunidades mais pobres e marginalizadas.

O Currículo é um conceito e um processo global?

Aqui pretendemos sintetizar e concluir a reflexão desta primeira parte. Do que até aqui foi dito, podemos concluir que é necessário que se implemente um “estilo participativo de desenvolvimento curricular” no meio rural. Acreditamos que a opção pela busca de um estilo participativo, ao invés de modelos definidos a serem implantados, constitui uma alternativa viável, adequada, flexível e capaz de responder às especificidades das organizações vinculadas ao desenvolvimento rural, bem como à diversidade de características daquela realidade, além de permitir a atualização de recursos dispensáveis e subutilizados.

Daí que o conceito de Currículo que propomos seja, necessariamente, global e, portanto, estrutural. Trata-se de um conceito referente a tudo aquilo que pode ser incorporado em ambas as definições que apresentamos: a inicial e a operacional. Refere-se, assim, a todos os componentes do processo educacional. Não se pode, portanto, falar de desenvolvimento curricular, falando apenas “dos materiais”, por exemplo. É mister que sejam envolvidos fatores diversos: materiais instrucionais, materiais de apoio, supervisão, conteúdos (talvez programas de estudos), objetivos, aspectos administrativos, participação dos pais e comunidades, aperfeiçoamento de recursos humanos, avaliação etc. Alguns são mais importantes do que outros; uns mais intensos, outros menos; mas a visão deve, necessariamente, ser global.

Quanto à sua extensão, o Currículo está definido por dois elementos. A um deles já nos referimos anteriormente, isto é, a amplitude das relações sociais (participantes), que se dão em torno do processo curricular. Por exemplo, todas as pessoas que possam ser vinculadas à escola rural bem como os processos administrativos curriculares de apoio (supervisão, apoio técnico etc.). O segundo elemento se refere à área de influência, ou seja, a formal e a não formal, do órgão que implementa o Currículo. Vejamos: uma Secretaria de Educação estadual será a responsável pelas ações curriculares a nível do Estado ou, ao menos, esse deve ser seu “universo curricular”; um grupo juvenil terá esse universo definido pelos jovens da comunidade envolvidos no programa. Em qualquer um desses casos, o primeiro, com uma área maior de orientação, o segundo, com uma pequena, os processos devem ser globais em relação à organização e aos participantes. Cada organização demarca, segundo seus critérios, os limites de seu “universo curricular”, definindo, portanto, a extensão do processo.

Em vista do exposto, Currículo, para nós, não é, entre outros casos:

- Planos e programas de estudo
- Propostas curriculares
- Materiais instrucionais
- Inovações
- Experimentações
- Metodologias participativas várias
- Orientações, normas, documentos etc.
- Tecnologia educacional
- Processos de administração curricular
- Supervisão, planejamento, acompanhamento
- Ações orientadas apenas aos pais, camponeses, crianças etc.

A nosso ver, todos esses elementos são componentes do Currículo, isto é, são uma parcela de uma das dimensões do Currículo, enquanto partes do Desenvolvimento Curricular. Alguns são materiais, outros instrumentos, ou momentos, etapas ou, ainda, processos complementares. Em seu conjunto e de acordo à maneira como se relacionam entre si, e, sobretudo, pela forma como se integram na estrutura e no processo curricular global, esses elementos adquirem o caráter de componentes do Currículo.

Poderão ser desenvolvidas interessantes experiências participativas de elaboração de programas de estudo, propostas curriculares, materiais instrucionais, trabalhos de inserção dos pais e da comunidade na escola etc., mas nada passará justamente disso: interessantes experiências, se não inserirem num processo de desenvolvimento global e integrado, em uma palavra, num “estilo próprio de desenvolvimento do Currículo”, que nasce do processo de integração humana característico e que abarca a totalidade do “universo curricular” definido pela organização e pelos participantes. O fato de considerar algum desses elementos como o mais importante ou, talvez, a chave da mudança de um processo curricular, num momento e sob circunstâncias dadas, é uma questão de “tática”, dentro de uma estratégia de inovação ou de transição curricular, e não da conceitualização de Currículo. Neste caso, o que vai prevalecer em cada situação é a prática.

Conclusões

O problema da definição ou concepção curricular não se esgota aqui. É necessário, ainda, vincular essa concepção à realidade rural, ao meio

camponês. É preciso transformar indicações nascidas de pesquisas, processos, experiências e do próprio meio camponês, em metodologias, técnicas, métodos, atividades, conteúdos, enfim, num processo de desenvolvimento curricular.

Com este capítulo, quisemos aproximar-nos a um primeiro nível de análise: o que é o Currículo. E, a partir daí, formular uma proposta de “estilo participativo de Currículo”.

A reflexão não começa nem termina aqui. Através de outros documentos, já iniciamos uma tentativa de aproximação entre o campo curricular e o propriamente rural. E o propósito é continuar nessa mesma linha de reflexão.

Outros textos completarão a tarefa, tanto a nível teórico quanto prático. De modo que a resposta (construir um “estilo” característico) irá adquirindo apoio conceitual e vivencial, o que nos permitirá ir transformando, em alguma medida, essa realidade de miséria, ignorância e sofrimento, em que vivem milhares de famílias camponesas, ir transformando-a no compromisso e no testemunho militante junto a essas famílias e aos técnicos que vivem em contato com a realidade rural.

Só será possível avançar na solução dos problemas curriculares, na medida em que se produzam transformações importantes na estrutura social, em geral, e na educacional em particular. Para ser melhorado e modificado, o Currículo rural pressupõe, pelo menos, essas duas mudanças básicas. Mas implica, também, em ter consciência da realidade atual e das limitações objetivas a essas transformações a curto prazo. Talvez uma das questões que hoje se deve levantar é como diminuir a influência da variável “Currículo” sobre a questão educacional, uma vez que as demais variáveis são consideradas as preponderantes na solução do problema: social, econômica, política, cultural etc.

Na nossa opinião, a única possibilidade de impulsionar um Currículo nessa perspectiva é mediante o desenvolvimento de um processo adequado a essa realidade, que surja a partir da mesma, bem como das condições hoje existentes.

A necessidade da participação como critério básico apresenta-se como condição necessária ao cumprimento desse propósito. A proposta de procurar um “estilo” curricular próprio é, a nosso ver, a única forma acessível de melhorar o Currículo rural, através de sua transformação progressiva, enquanto não haja condições de transformação global. Acreditamos que o desenvolvimento de um “estilo” próprio, caracterizado pela participação, adequado à realidade rural e orientado à transformação permanente do processo educativo, implicará em algumas condições para impulsionar a mudança, na medida em que se tem apresentado algumas

contradições básicas entre o novo “estilo”, participativo, e a estrutura tradicional, não participativa, baseada na rigidez e na burocratização, bem como no desconhecimento da realidade e na falta de informações aos participantes, acerca do processo em que estão envolvidos.

Da contradição entre esses dois sistemas e processos, situados numa mesma estrutura, num mesmo campo social, o da educação, deverá gerar-se a possibilidade; deverão surgir as condições objetivas (recursos humanos, materiais e financeiros, assim como as decisões políticas necessárias), e as subjetivas (consciência de necessidade da mudança, atitudes favoráveis, capacidade de criação, segurança nas próprias condições pessoais), da transformação das condições curriculares existentes.

Acreditamos que a proposta de pensar, buscar, criar um “estilo participativo de Desenvolvimento Curricular Rural” abre uma possibilidade de mudança, que pode ser explorada, na tentativa de solucionar problemas concretos das famílias camponesas, na área educacional.

Esta é nossa proposta concreta para desenvolver um Currículo rural. E também uma proposição para discussão, a partir das perspectivas diferentes das tradicionais.

Diagnóstico educacional da área de abrangência da experiência

Caracterização geral do Agreste Setentrional (Situação Educacional)¹⁶

A população (1976) é de 892.620 pessoas, das quais 49,36% mora na área rural. Isto quer dizer que a maioria da população é de família camponesa e vive da agricultura e do trabalho da terra.

Do total da população em idade escolar, 198.892 pessoas, 64,27% mora no meio rural: um significativo percentual de crianças do total da região.

Em 1970, o analfabetismo da população de mais de 15 anos alcançou 60%. A matrícula (1970) de alunos rurais entre 7 e 14 anos correspondeu a 44% da população em idade escolar. Os 56% restantes ficaram fora do sistema educacional. Uma estimativa para 1981 indicava que 47% estariam matriculados este ano, ficando, portanto, fora da "escola" 53% das crianças do meio rural.

Em geral, na região, 16,2% dos alunos matriculados são reprovados, a maioria na 1ª série (1976). Isto é um indicador da qualidade do ensino e da aprendizagem.

¹⁶ Secretaria de Educação de Pernambuco – Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas. "Diagnóstico sócio-econômico e educacional das áreas de influência dos Centros de Educação Rural: São Caetano, Bezerras, Gravatá, Limoeiro, Bom Conselho". Recife, 1978.

Em 1975, cerca de 80% dos alunos estavam fora da faixa etária correspondente às séries em que estudavam.

A respeito do rendimento e efetividade do sistema, da geração que ingressou na 1ª série em 1972 e que terminou em 1975, só uns 22% alcançaram a 4ª série. Uns 77,4% ficaram no caminho. Segundo dados de 1975, a evasão na 1ª série foi de 50,7%, na 2ª série, de 16,02%, e na 3ª série, de 29,36%. A maioria afasta-se na 1ª série. Nas seguintes, os percentuais são relativamente significativos na região.

Em 1975, havia 2.125 professores da 1ª série na região. Portanto, a conclusão desses dados é que, em geral, no Agreste Setentrional, a situação educacional da população é muito deficiente e cheia de problemas, que numa projeção no tempo tendem a melhorar lentamente, no sentido de mudar suas características e diminuir seu impacto.

Caracterização dos municípios onde se desenvolve a experiência: São Caetano e Bezerros

É preciso apresentar um resumo das principais características dos municípios onde se desenvolve a experiência, isto é, Bezerros e São Caetano, de tal maneira que se tenha uma visão mais completa dos mesmos. Sua situação, que afeta o trabalho, é o objeto da mudança.

Dados gerais dos municípios¹⁷

São Caetano

É um município do Agreste Setentrional, cortado em dois pela BR-232, que vai do Recife ao Sertão. Tem uma população de 26.872 habitantes (1975), dos quais 71,6% moram no meio rural. É um município eminentemente rural. Sua população se encontra distribuída da seguinte forma: 47,4% na faixa etária de 0 a 14 anos. Em 1970, a população economicamente ativa era de 7.077 pessoas, das quais 80,9% trabalhavam na área rural. Da população não economicamente ativa, 77,4% morava no setor rural. Isto coincide com a distribuição da população.

¹⁷ Secretaria de Educação de Pernambuco – Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas. Op. Cit.

A área do município é de 312 km², sendo 81% de terras produtivas. Conta com poucos serviços para a população. Geralmente existe um movimento em direção à cidade mais próxima, que é Caruaru.

Em 1970, existiam 4.673 estabelecimentos agrícolas, assim distribuídos:

Hectares	Estabelecimentos (%)	Área
0 – 5	81,2	22,7
5 – 10	8,5	9,8
10 – 20	5,4	11,7
20 – 50	3,3	15,7
50 – 200	1,3	17,5
200 – mais	0,3	22,6

Isto quer dizer que a maioria dos estabelecimentos tem entre 0 e 20 hectares, 95,1% ocupando 44,2% da área agrícola. Os 4,9% restantes ocupam 55,8% da mesma. Isto permite situar o município de São Caetano no marco da relação latifúndio-minifúndio, onde, naturalmente, se observam as relações sociais de produção características dessa estrutura fundiária.

O POLONORDESTE, através do Programa de Desenvolvimento Rural Integrado, definiu “áreas de concentração de pequenos produtores”, que teriam uma atenção prioritária dentro do PDRI. Em duas desenvolveu-se a experiência: Tapiraim, que contava com 729 pequenas propriedades, e Maniçoba, com 584.

Bezerros

Este município também está cortado em dois pela BR-232. Tem uma população de 49.574 habitantes, dos quais 59,5%, moram na área rural (1975), e 47,3% têm menos de 14 anos. A população economicamente ativa (1970) é de 12.831 pessoas, sendo que 64,8% são da zona rural. Da não ativa, 57,8% mora no mesmo setor. Isto quer dizer que a maioria da população do município é da área rural. É também ali onde se encontra a maior quantidade de mão-de-obra.

A área do município corresponde a 427 km².

Existia, em 1970, 7.748 estabelecimentos agrícolas, distribuídos da seguinte maneira:

Hectares	Estabelecimentos (%)	Área
0 – 5	74,9	13,2
5 – 10	10,9	8,3
10 – 20	7,3	10,6
20 – 50	4,5	13,7
50 – 200	1,8	18,2
200 – mais	0,6	36,0

Os 93,1% dos estabelecimentos estão na faixa de 0-20 ha e ocupam 32,1% do total da área agrícola do município. Por outra parte, 6,9% dos estabelecimentos ocupam 97,9% da área agrícola; 0,6% dos que têm mais de 200 hectares ocupa uma área superior a 93,1% dos que têm menos de 20 hectares. Fica claro, portanto, que a maioria da população mora na menor área produtiva, e que a densidade demográfica é alta. A relação “latifúndio-minifúndio” também está presente no município de Bezerros, com todas as suas conseqüências sociais e econômicas. Neste município, a relação é mais aguda do que em São Caetano.

Das áreas definidas pelo POLONORDESTE para seus projetos em áreas de concentração de pequenos agricultores, trabalhamos em Sapucarana, que tem 791 pequenos proprietários.

Bezerros é uma cidade que tem vários serviços, mais do que São Caetano, embora a influência de Caruaru seja bastante perceptível.

A situação educacional¹⁸

São Caetano

Em 1970, a taxa de analfabetismo no município, na população maior de 10 anos (16.316 pessoas), foi de 67%. Sem dúvida, no setor rural, a quantidade e o percentual aumentaram. No mesmo ano, do total da população de 5 anos ou mais (20.057 pessoas), uns 70,6% não tinham instrução alguma, enquanto que 26,3% do total da população estudavam entre a 1ª e 4ª série e 2,54% estudavam entre a 5ª e a 8ª séries do 1º grau.

¹⁸ Secretaria de Educação de Pernambuco – Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas. Op. Cit.

A matrícula, segundo a idade escolar da população, foi, em 1975, de 64% na 1ª série, 18% na 2ª série, 12% na 3ª e 6% na 4ª série. Isto demonstra as altas taxas de evasão escolar no município.

Bezerras

Em 1970 o analfabetismo alcançava 62,5% das 31.545 pessoas com 10 anos ou mais, de idade. Entre os de 5 anos, ou mais, 37.765 não tinham instrução alguma em 1970; 69,8% do total da população encontrava-se nessa situação. Os que estavam estudando representavam uns 25,4% da população, nas 4 primeiras séries, e uns 3,4% na 5ª a 8ª série do 1º grau.

Em 1975, a matrícula da população em idade escolar, no município, correspondia a 65,98% na 1ª série; 16,58% na 2ª; 11,59% na 3ª, e 5,87% na 4ª série. Comprova-se, assim, as altas taxas de afastamento do município, bem como mostra a população que não frequenta a escola.

A situação das escolas, professores e alunos¹⁹

São Caetano

Professores (Rede)	Urbano (Nº)	%	Rural nº	%	Total
Federal	—	—	—	—	0
Estadual	33	52,3	3	3,9	36
Municipal	20	31,7	73	96,0	93
Particular	10	15,8	—	—	10

Escolas	Urbana Nº	Rural Nº	Total
Escolas	13	54	67
Alunos (Rede Municipal)			
1ª série	391	1.608	1.999
2ª série	171	517	688
3ª série	113	256	369
4ª série	6	89	95

¹⁹ SE-PE/Diretoria de Desenvolvimento e Normas/Departamento de Informações Educacionais. "Publicações Estatísticas Educacionais". Recife, 1980.

Em geral, verifica-se que a maior rede de ensino é a municipal, no que diz respeito ao número de professores. Isto representa, também, o número de escolas, ou seja, a maioria das escolas rurais depende da Prefeitura. Tanto em relação a professores como a escolas e alunos, a concentração maior é na área rural, e sob a orientação e dependência municipal. 31,9% dos professores do município pertencem à rede municipal rural e, no setor rural, representam 96% do total, 80,5% das escolas são rurais. Dos 3.151 alunos do município (rede municipal), 2.470 são da zona rural, o que representa 79% do total de alunos.

Em síntese, a educação, no município, se desenvolve principalmente no meio rural, considerando tanto a infra-estrutura física como a população em idade escolar matriculada (alunos). A maioria dos professores do município dá aulas na zona rural, e os da rede municipal são, na sua maioria, professores rurais.

Bezerras

Professores p/Rede	Urbano Nº	%	Rural Nº	%	Total
Federal	—	—	—	—	0
Estadual	88	53,0	7	7,9	95
Municipal	51	30,7	81	92,0	132
Particular	27	16,2	—	—	27
TOTAL	166		88		254

Escolas	Urbano	%	Rural	%	Total
Escolas	21	24	65	76	86
Alunos (Rede Munic.)					
1ª série	430	21	1.622	79	2.052
2ª série	214	33	438	67	652
3ª série	108	37	184	63	292
4ª série	122	52	114	48	236

Do mesmo modo que em São Caetano, a maior rede é a municipal, tanto com relação a escolas como alunos. Isto quer dizer que a maioria das escolas e dos alunos são da área rural e pertenceu à rede municipal. A maior parte dos professores é da mesma rede e representa 31,8% do total de professores do município.

A situação do SIER (CERU/EI/EB)

Da perspectiva de funcionamento como Sistema Integrado de Educação Rural (SIER), a situação, por município, é a seguinte (agosto, 1981):

São Caetano

Existe um Centro de Educação Rural (CERU), situado na periferia da cidade de São Caetano, à beira da estrada. Em Tapiraíma está sendo construída uma Escola Intermediária, que deverá ter o primeiro grau completo ao longo dos anos. Outra escola, defronte da pracinha, está funcionando como Escola Intermediária. Está definida a malha para as EI e existem várias escolas, denominadas "Escolas de Base", que se relacionam com o CERU e funcionam no prédio da atual EI. Só existe essa Escola Intermediária, além das seis Escolas de Base na rede CERU/EI/EB.

Bezerros

Em Bezerros a situação é semelhante. Existe um CERU na periferia urbana, a poucos metros da estrada. Em Sapucarana foi construída uma EI. Sapucarana é uma vila em torno da qual há várias EBs, que se relacionam com o CERU.

A situação geral do desenvolvimento nos municípios e CERUs (agosto, 1981)

Considerando os dados apresentados nos pontos anteriores, que se referem tanto a aspectos sócioeconômicos e culturais, como aos curriculares, concluímos que o município de Bezerros apresentava melhores condições, para o desenvolvimento de ações, do que o de São Caetano.

De fato, a situação geral do município e da cidade é melhor. Tem um nível de desenvolvimento e crescimento econômico maior. Existem mais e melhores serviços. Os índices gerais assinalam uma situação menos crítica do que a de São Caetano, apesar da contradição "latifúndio-minifúndio" ser mais aguda no setor rural.

De outro lado, o Órgão Municipal de Educação de Bezerros tem poucas condições para desenvolver o trabalho de acompanhamento e supervisão curricular (às vezes conta com carros). Enfim, São Caetano, praticamente, não tem condições.

Em Bezerros, existe um entrosamento direto e permanente entre o OME e CERU, situação que não se dá com a mesma intensidade em São Caetano. Neste caso, existe inclusive uma certa divisão de áreas de trabalho, nas escolas rurais: em algumas (Tapiraim), só trabalha o CERU; nas outras, quase que exclusivamente o OME.

O DERE de Vitória tem uma situação mais estável do que o de Caruaru, pois este está em processo de mudanças administrativas.

Em Bezerros, o Grupo de Educação Rural (GER/DSE) tem desenvolvido uma ação mais permanente, desde o princípio do ano, em trabalho curricular de estruturação do SIER, de pequenos agricultores etc. Em São Caetano, trabalhou-se, principalmente, no treinamento em serviço, com acompanhamento mais direto da Diretoria de Desenvolvimento e Normas (DDN), através da Pesquisa Participativa. O CERU de Bezerros desenvolve uma maior quantidade de ações educacionais rurais do que o de São Caetano.

A vinculação CERU-órgãos da comunidade parece mais formal em Bezerros do que em São Caetano, apesar de que neste existe um entrosamento com a EMATER-PE, através da Pesquisa Participativa e dos cursos para pequenos agricultores. Em Bezerros, o funcionamento do Conselho Técnico-Administrativo - CTA, sem dúvida, ajuda a manter essa integração e a procurar resultados comuns.

Tudo isto cria uma experiência inicial de trabalho integrado, participativo e eficaz.

Ambos os Grupos de Estudos tomaram parte, em 1980, na elaboração de uma Proposta Curricular Rural, que a DSE impulsionava. Participaram, também, da produção da Cartilha "Terra da Gente" no momento da pesquisa inicial. Estiveram nas reuniões para impulsionar o SIER (CTA, EI, EBs, laboratórios, planejamento, orientação dos CERUs ao rural, etc.) que a DSE/GER impulsionou no primeiro semestre de 1981. Nesse sentido, existia um nível similar nos dois CERU's e no GE/CERU, a respeito de Currículo. Acrescente-se a isso o fato de estar havendo treinamento em serviço, em matemática, nos dois CRUs.

Com relação à EI, a de Bezerros também parece melhor, no sentido de existir uma vinculação mais direta, permanente e estável com outras instâncias, assim como pelo desenvolvimento de ações em comum. Em São Caetano, exceto algumas ações isoladas, parece que, muitas vezes, a EI serve apenas de local de reunião.

Tudo indica que a vinculação do OME com os professores (portanto, a supervisão e o acompanhamento) é, também, melhor em Bezerros. Pelo menos, faz-se uma reunião mensal com os professores, para dar alguma orientação (dia do pagamento). Em São Caetano, a relação se dá, também, no dia de pagamento, embora este seja feito individualmente e em distintas datas. O OME de Bezerros entrega mensalmente uma folha de orientação de conteúdos e atividades aos professores, para que planejem suas atividades. Em São Caetano a orientação é verbal e mais distanciada.

Em geral, parece que a situação em Bezerros, apesar de não ser boa (pela falta de condições para desenvolver o trabalho), é melhor do que a de São Caetano. Isto quer dizer que os dois municípios escolhidos representam uma amostra de, pelo menos, dois tipos: um mais desenvolvido, como Bezerros, e outro menos, como São Caetano, o que reflete a situação geral de Pernambuco.

Esses pontos ou níveis diversos obrigam a que as estratégias e metodologias se adequem a essas diferentes realidades.

Desenvolvimento da experiência

A proposta metodológica inicial

Através de um processo participativo de estabelecimento de critérios e objetivos para o meio rural, por parte da DSE, e de uma anterior proposição do IICA, foi delineada uma proposta metodológica a ser desenvolvida nos municípios envolvidos²⁰. Esta proposta tem como objetivo principal desenvolver um processo participativo, sendo, pois, de aplicação flexível e passível de modificações posteriores.

A proposta (um plano de trabalho) especificava:

- Objetivos
- Critérios metodológicos
- Etapas gerais
- Proposição de passos para a primeira etapa
- Recursos
- Vinculação com outras áreas.

Esta proposta e sua elaboração, já foi parte de uma estratégia, um “estilo” participativo, mais geral.

²⁰ SE-PE/DSE/GER/IICA. “Proposição e metodologia para elaboração participativa do Currículo”. Recife, 1981. Mimeo. Os trechos entre aspas (“...”) correspondem às citações deste documento.

Objetivos do trabalho

“A DSE tem como função dar orientação a respeito de como desenvolver o Currículo nas Escolas do Estado, assim como oferecer alguns instrumentos que possam ser aproveitados pelos órgãos que atuam em diversas partes e áreas da educação. Isto também se refere a ensino rural. É neste marco que existe o Convênio IICA/SE-PE, que visa desenvolver algumas ações que, através de metodologias participativas e integradas, possam ser aproveitadas para o desenvolvimento de um Currículo adequado ao meio rural, na perspectiva do SIER. O GER/DSE, que é o órgão responsável pelas ações rurais daquela diretoria, é o que deve subsidiar outros órgãos a respeito da forma de levar à prática as ações de desenvolvimento curricular”.

Na realização destas tarefas específicas é que a DSE/GER desenvolve ações. Uma delas é a que nos interessa: propor respostas a duas perguntas:

- Como deve ser a escola rural?
- Como deve ser o currículo rural?

Foi segundo esta perspectiva que se definiram os objetivos específicos para o trabalho em 1981. (Lembramos que se previa um trabalho de meses e que só foi possível trabalhar dois meses e meio).

OBJETIVO 1

“Elaborar participativamente uma proposição de Diretrizes Curriculares que permitem orientar órgãos diversos, e experimentar sua viabilidade de tal maneira a melhorar as proposições, a partir da prática”.

“A resposta a essas duas perguntas é o que denominamos “*Diretrizes Curriculares*”. As Diretrizes constituem uma proposta que permite orientar as ações no meio rural. É uma proposição de como devem ser a educação e o currículo rural, com sugestões concretas a serem impulsionadas pelos órgãos responsáveis, principalmente CERU, DERE e OME”.

OBJETIVO 2

“Elaborar participativamente e testar uma proposta curricular adequada ao meio rural, para os dois primeiros anos do primeiro grau e para 5ª e 6ª séries do 1º grau”.

“É necessário desenvolver algumas metas, que correspondem à DSE e que configura um aspecto do currículo. Dissemos que o currículo está composto de elementos diferentes. No aspecto da organização da aprendizagem, encontramos materiais instrucionais, propostas curriculares, métodos de avaliação de aprendizagem etc. Alguns já estão sendo desenvolvidos. É impossível abranger tudo. Portanto, nós desenvolveremos só um aspecto desses específicos: uma elaboração de uma proposta rural para as atuais primeiras e segundas séries de 1º grau e para 5ª e 6ª séries do 1º grau. Mas ela deverá estar de acordo com as Diretrizes Curriculares. Assim como as *diretrizes são flexíveis e deverão ser modificadas* na prática, a proposta também o será”.

OBJETIVO 3

“Realizar um processo de aprendizagem pessoal e institucional a respeito de uma modalidade participativa de elaboração e desenvolvimento do currículo rural”.

“Temos então um objetivo implícito, que não devemos deixar de considerar e que se refere aos recursos humanos envolvidos: o aperfeiçoamento e aprendizagem, na ação, das pessoas envolvidas na experiência, mediante a participação”.

OBJETIVO GERAL

Em definitivo, depois do trabalho no Agreste Setentrional de Pernambuco, no período de 1981/82, espera-se:

“Desenvolver um processo de desenvolvimento curricular rural participativo, a partir das comunidades e dos professores rurais, que propicie uma melhoria da qualidade do ensino e que permita à DSE oferecer subsídios e orientação aos outros órgãos vinculados ao processo de ensino rural”.

Critérios metodológicos

Foram definidos alguns critérios que orientariam as ações e as propostas metodológicas, critérios esses que, em definitivo, dão um marco

valórico aos problemas técnicos e teóricos que resultam da ação de desenvolvimento curricular.

Os critérios definidos foram:

- “Será *um só processo* que vai ser desenvolvido *continuamente, oferecendo produtos diversos em distintos momentos*, a serem aproveitados em outros CERUs e Órgãos. Ao mesmo tempo, significará uma experiência de participação das comunidades, dos órgãos regionais e locais e dos professores, no desenvolvimento do currículo”.

- “Vão ser as comunidades, os órgãos envolvidos, os professores e até os alunos os que vão definir os critérios fundamentais e básicos, assim como os modos operativos de ação, para a experiência de participação e integração do currículo. Toda atividade deve significar participação, principalmente por parte dos órgãos locais”.

- “Deverá buscar modos de *integrar* a Pesquisa Participativa, a avaliação e as atividades de educação não formal”.

- “Toda atividade deve implicar numa *aprendizagem*, para as pessoas e os órgãos, a respeito de currículo rural, e, em geral, do processo sócio-cultural da área em apreço”.

- “Toda atividade deve ser *avaliada*”.

- “*Toda atividade serve para os outros CERUs*, ou seja, ao longo do processo de experiência, e não ao final, deve-se aproveitar algumas idéias que possam subsidiar os outros CERUs. Neste sentido, é preciso desenvolver um processo que permita comunicar a área da experiência com as áreas de desenvolvimento rural (um processo de acompanhamento e orientação geral), a partir do processo experimental”.

- “Deverá buscar-se uma forma de *encontro das experiências* dos dois CERUs experimentais”.

- “Toda ação deve ser considerada como de caráter *flexível*”.

- “Cada etapa de processo vai ser definida momentos antes do seu início, e, portanto, vão se desenvolvendo os processos particulares”.

Etapas gerais

Em termos gerais, definiram-se três etapas básicas, a saber:

— “*Primeira etapa*: Elaboração participativa de Diretrizes Curricu-

lares e proposição de experimentação de desenvolvimento participativo do currículo.

- *Segunda etapa*: Experimentação do processo de desenvolvimento participativo do currículo e elaboração de propostas curriculares. Orientação a partir da experiência de atividades dos outros CERUs.
- *Terceira etapa*: Avaliação da experimentação e proposição de recomendações para implementar no meio rural”.

“A divisão por etapas é só para definir alguns momentos significativos. De fato, o trabalho é contínuo e permanente, e não termina com a última etapa, mas considera que o processo desencadeado continua com as comunidades e os órgãos, atuando por si mesmo e em uma nova relação com a SE-PE/DSE/GER”.

Elaboração da metodologia

Para sermos conseqüentes com os critérios assinalados e, particularmente, com os princípios de “participação” e de “partir da realidade”, definimos um processo de elaboração metodológica que considera esses elementos.

Definiu-se, a nível de SE-PE, por alguns de seus técnicos e por assessores do IICA, uma proposta de metodologia. Por outra parte, a equipe da experiência elaborou um roteiro com variáveis curriculares, que permitiria sistematizar o processo de desenvolvimento curricular.

O processo de elaboração da metodologia seguiu os seguintes passos:

a) REFLEXÕES INICIAIS

A nível de Equipe Central, desenvolveu-se um processo de reflexão sobre os aspectos teóricos e práticos do processo curricular, que se iniciava pela equipe de experiência. Discutiu-se sobre a proposta que existia (SE-PE/IICA) e elaborou-se um “Roteiro de Variáveis Curriculares”. Definiram-se questões básicas de caráter operativo.

b) OBSERVAÇÃO DE CAMPO

Realizou-se uma observação de campo, de dois dias, em cada município, junto aos OMEs, DEREs e CERUs correspondentes. Os objetivos foram conhecer tipicamente a área de ação da experiência, fazer um

diagnóstico do currículo escolar rural do setor, coletar subsídios para a proposta metodológica e estabelecer os contatos iniciais com os órgãos que participariam, envolvendo-os nos primeiros passos da experiência. Visitaram-se mais de 20 escolas rurais de distintos tipos e em diversos setores, tanto da rede EI-EB, como escolas rurais vinculadas ao desenvolvimento do SIER.

Posteriormente, houve reuniões de avaliações das visitas, que deram origem a sugestões metodológicas.

Como produtos dessa observação, elaborou-se um documento com as observações curriculares que dela surgiram: um Diagnóstico Curricular Municipal.

c) ELABORAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA

Considerando a proposta inicial (e modificando-a em algumas partes), os resultados das observações, as sugestões feitas pelos órgãos regionais, e a experiência acumulada pelos órgãos, elaborou-se uma proposta metodológica de desenvolvimento curricular participativo. Este trabalho foi feito pela Equipe Central.

d) ANÁLISE DA PROPOSTA

Numa reunião com participação dos órgãos, analisou-se a proposta da Equipe Central. Foram discutidos os objetivos e a metodologia. Surgiram algumas modificações, que foram incorporadas. A maior insistência dos órgãos foi no caráter flexível e contínuo que deveria ter o trabalho. Fixou-se, então, o compromisso com o trabalho e a definição metodológica inicial que, em definitivo, ficou menos rígido e mais aberta.

Nesta reunião, foram utilizadas técnicas de dinâmica de grupo, visando a um conhecimento das pessoas e uma maior compreensão do caráter cooperativo do trabalho a empreender. Foi entregue, também, o resultado sistematizado das visitas feitas por todos.

e) PLANO DE AÇÃO MUNICIPAL

Junto ao pessoal dos órgãos regionais foi elaborado um plano de ação e programação, considerando:

- Recursos materiais que cada órgão poderia fornecer
- Recursos financeiros disponíveis
- Período real com possibilidades de trabalhar. (Foi nesse momento que, por diversas razões, como treinamento de Cartilha, de

Grupos de Estudos e Supervisão, férias de pessoal, festas etc., foi necessário reduzir em 01 (um) mês e meio o tempo previsto, que já vinha com uma demora de um mês).

- Tarefa a desenvolver por parte de cada órgão. Tudo isto passou a formar um plano de ação para cada município.

f) PLANO DE AÇÃO GLOBAL

Foi discutido, a nível central, um plano de ação global. Mas foi necessário analisar limitações empíricas que influenciam no processo. Algumas das definidas foram:

- A redução real do tempo de ação previsto (setembro-janeiro), do período compreendido entre 15 de outubro até 18 de dezembro, por diversas razões (reuniões, DDN/DSE, férias, treinamentos etc.).
- A dificuldade de contar com membros dos CERUs, principalmente Grupos de Estudo, pois, na prática, só era possível contar com uma ou duas pessoas. Os outros estariam dedicados ao treinamento em serviço²¹, treinamento da Cartilha “Terra da Gente”, a Pesquisa Participativa (São Caetano), cursos de educação não formal (São Caetano) etc. O mesmo vale em relação à continuidade do apoio dos representantes dos DEREs.
- O grande volume de ações que estavam sendo desenvolvidos nesse momento, nos órgãos, por diversas diretorias (DDN/DEPLAN/DATA/DECAP): merenda escolar, seminários, encontros e treinamentos etc.
- As limitações da própria Equipe Central quanto a possibilidades de dedicação e ação.
- O fator de estar iniciando um trabalho no final do ano.

Considerando essas limitações, foi necessário redefinir a proposta metodológica discutida, especialmente em termos de objetivos e do processo de irradiação.

Estabelece-se, assim, que os objetivos referentes à propostas curri-

²¹ SE-PE/DSE/GER/IICA. “Descrição de educação e currículo numa amostra de escolas rurais nos Municípios de Bezerros e São Caetano”.

culares e à irradiação da experiência, ficariam para serem desenvolvidos em 1982.

Posteriormente, comunicou-se às diretorias da DSE, do GER e do IICA a conclusão de que o apoio do OME seria condição essencial para o desenvolvimento e o êxito da experiência.

Finalmente, elaborou-se um Plano de Ação Integral, considerando-se os municípios, o qual, incluía os passos para a primeira etapa.

Proposição de passos para a primeira etapa

Para a primeira etapa, propõe-se os seguintes passos:

a) REUNIÃO INICIAL COM GE/CERU, OME, DERE, visando:

1. Refletir sobre a educação e o currículo rural;
2. Apresentar a metodologia de trabalho proposta pelo GER;
3. Operacionalizar a metodologia (programação);
4. Fixar como tarefa ou desenvolver a próxima atividade.

b) JORNADA INICIAL COM PROFESSORES POR SETOR

Definiram-se três ou quatro setores por CERU, um deles correspondente à área de abrangência da Escola Intermediária. Haverá, também, um grupo especial dos professores dessa Escola Intermediária. Na reunião travar-se-á conhecimento entre os professores e o pessoal que participará da experiência; explicar a proposta metodológica e a necessidade da participação; refletir sobre a educação e o Currículo Rural. Em geral, será uma reunião informativa. Posteriormente, haverá tarefas para os professores. Entregar-se-á um roteiro de orientação da reflexão sobre o Currículo Rural e os principais problemas que dificultam a ação educativa.

c) REFLEXÃO SOBRE A SITUAÇÃO CURRICULAR E PROFISSIONAL DO PROFESSOR, aproveitando o roteiro entregue. Pode-se discutir pessoalmente e nos grupos de professores das escolas (geralmente são dois professores por escola).

d) JORNADA DE ANÁLISE DAS OPINIÕES DOS PROFESSORES

Os professores vão se reunir para intercambiar os resultados das reflexões pessoais e grupais (dos professores de uma mesma escola), e fixar algumas idéias a respeito do Currículo Rural. Cada grupo deverá eleger

dois professores que o representarão ante o CERU e, em geral, ante a equipe da experiência. Assinalar-se-ão tarefas para os momentos seguintes.

e) PESQUISA EM REUNIÕES DOS PROFESSORES, A SER APLICADA AOS ALUNOS E ÀS COMUNIDADES (PAIS DE ALUNOS E FAMÍLIAS EM GERAL), SOBRE SUAS OPINIÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO RURAL

Os professores aproveitarão o mesmo roteiro utilizado na reflexão anterior. Após as consultas, os professores sistematizarão por escola (os dois de cada escola), os resultados da consulta.

f) Neste processo os alunos deverão eleger dois colegas; os pais de alunos, dois pais ou mães; e a comunidade, duas pessoas; para, junto aos professores, **CONSTITUÍREM UM GRUPO QUE SERÁ RESPONSÁVEL PELO IMPULSIONAMENTO DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA**, de desenvolvimento curricular participativo, na segunda etapa. Eles vão, junto aos professores, sistematizar, também, os resultados das consultas de professores e alunos, assim como da própria comunidade, e dar-lhes forma de idéias concretas (necessidades, prioridades, idéias, soluções).

g) JORNADA DE SISTEMATIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Os professores levam as opiniões sistematizadas pelo grupo de representação escolar (uma espécie de Conselho Escolar), e as comparam com os resultados dos outros professores. Não é necessário buscar uma frequência de problemas ou soluções. Inclusive, os casos não típicos podem ser interessantes. Os professores vão sistematizar junto ao OME, ao DERE e ao GE/CERU os resultados e as sugestões feitas com relação aos problemas, idéias e soluções propostas pelas comunidades.

h) OS PROFESSORES VOLTAM ÀS ESCOLAS

Discutem com os grupos de representação escolar as sistematizações propostas na reunião. Surge uma avaliação e aparecem novas proposições, para serem analisadas à luz da escola, em particular.

i) ENCONTRO DE DEFINIÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES

Os representantes dos diversos grupos de professores (por setor), o OME, o GE/CERU, o GER e alguns representantes dos diversos setores de comunidades, pais, membros, etc. participarão e elaborarão as diretrizes básicas para o Currículo Rural. Para esta reunião, as equipes técnicas

(incluindo alguns professores), vão elaborar uma proposição básica a ser discutida.

j) AVALIAÇÃO

Ao longo do processo e no último encontro, vão ser avaliados o desenvolvimento das ações e as tarefas desenvolvidas.

Estes passos começaram a ser implantados. Todavia, a avaliação, durante o processo, foi demonstrando que não seria possível desenvolver-se como estava definida, pois surgiram problemas não previstos, que, de fato, afetaram os escassos recursos e o tempo disponíveis entre eles:

- Treinamento da Cartilha “Terra da Gente” dos professores envolvidos na experiência (Bezerros e, principalmente, São Caetano);
- Seminários com professores do Agreste Meridional (EDU-RURAL), que envolveram os participantes do CERÚ de Bezerros;
- Falecimento de um membro do Grupo de Estudo de São Caetano;
- Impossibilidade do DERE de Caruaru de manter uma pessoa fixa e permanente na experiência, considerando as mudanças do pessoal envolvido;
- Outros, que, apesar de não parecerem importantes, retardaram o trabalho ou diminuíram os recursos: doenças, chuvas intensas, ataque de abelhas, falecimentos etc.;
- A sobrecarga, principalmente em São Caetano, com maior força do que a prevista.

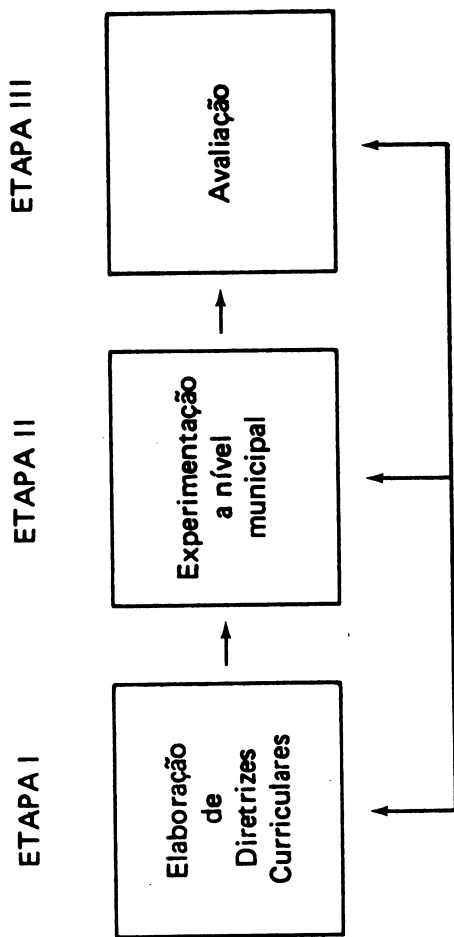
A realidade foi obrigando a realização de modificações, a fim de aproveitar recursos, para se chegar a alcançar os objetivos e manter os critérios definidos, assim como para solucionar os problemas que apareciam cada vez mais com mais frequência.

Foi assim que cada CERU teve que acomodar as suas características e condições próprias à proposta. Definitivamente, em cada CERU o processo assumiu um “estilo” particular e próprio, que apresentaremos nos pontos seguintes.

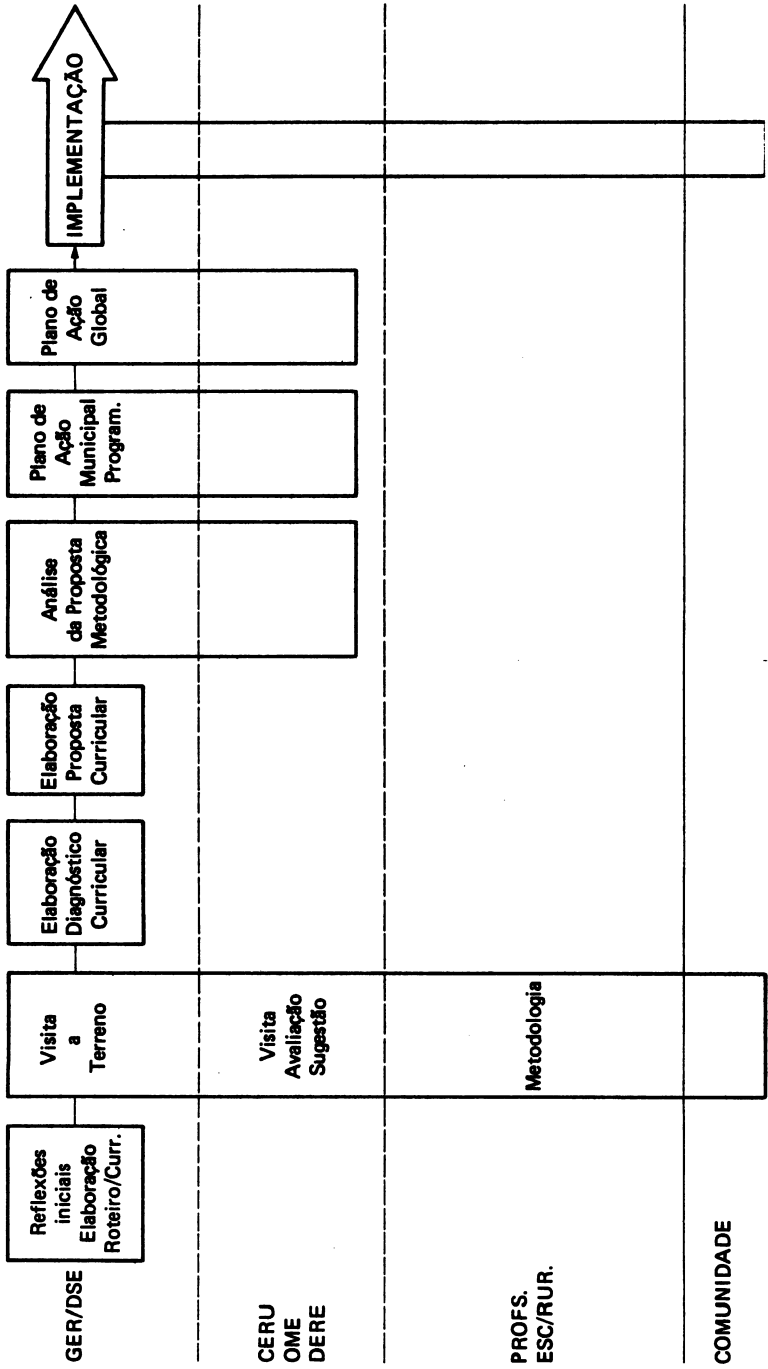
As etapas para a elaboração da metodologia geral e a primeira etapa

A proposta metodológica básica é apresentada nos seguintes esquemas:

Etapas gerais



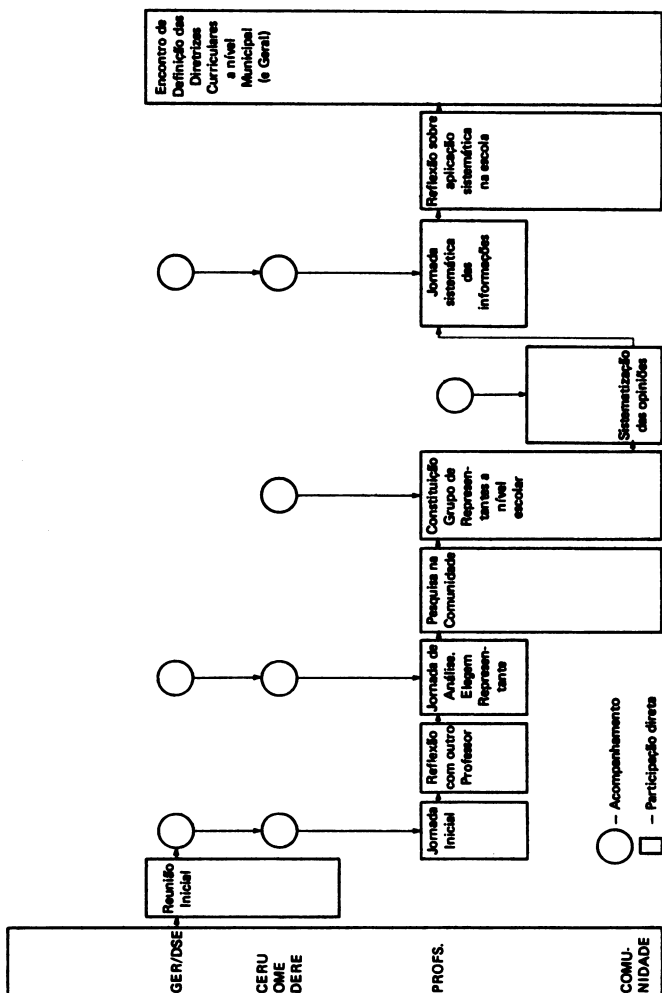
Passos na Elaboração da Metodologia



PROFS.
ESC/RUR.

COMUNIDADE

Passos para a implementação de um processo de Desenvolvimento Curricular Participativo.
— Primeira Etapa: Elaboração Diretrizes Curriculares



Processos complementares

Foram definidos alguns processos que complementaríamos os resultados ou os antecedentes a respeito do currículo e da população rural, assim como a compreensão do próprio processo em que ambos se encontravam envolvidos.

De um modo geral, não foi possível acabar completamente estes processos, devido às limitações, principalmente de tempo e recursos humanos. Espera-se implementá-los em 1982.

São eles:

Laboratório de problemas curriculares

Ao nível do GER/DSE, desenvolveram-se sessões de estudo e reflexão sobre o Currículo Rural, visando à experiência e à aprendizagem resultantes do trabalho aos outros, do GER, e aprender do trabalho destes. Só foi possível ter 4 sessões de trabalho, devido às viagens dos membros do GER.

Diagnóstico sobre os professores e suas opiniões

Fazer um pequeno estudo das características dos professores leigos e suas opiniões a respeito do Currículo Rural. Foi elaborado um questionário para ser aplicado em 1982.

Estudo com imigrantes

Consideramos interessante desenvolver uma pesquisa com jovens imigrantes do interior às favelas do Recife. Conhecer suas opiniões a respeito da escola rural, suas necessidades e expectativas.

Elaborou-se um roteiro de questões e alguns critérios metodológicos.

Comunicação

Comunicar aos órgãos da SE/PE, e outros, em geral, acerca das ações em desenvolvimento. Este processo vai aprofundar-se mais em

1982, pois não foi suficientemente impulsionado. Será uma peça-chave nas ações de 1982.

Digánóstico curricular dos municípios²¹

Da observação de campo inicial surgiu um diagnóstico educacional e curricular dos municípios envolvidos na experiência. Visitaram-se 22 escolas de diversas modalidades, e algumas variáveis detectadas foram as seguintes:

A – Ambiente Físico

Geralmente as escolas são construídas em terrenos doados pelos fazendeiros, numa superfície bastante limitada. Desta forma, faltam áreas de lazer e para plantação de hortas. Como há uma carência muito grande de água, as conseqüências para a higiene e a saúde são negativas. Os poucos sanitários que existem estão em péssimas condições. Há várias escolas de 1º grau nas vilas. No entanto, existe um mau aproveitamento das salas instaladas, o que gera classe multisseriada, no mesmo horário, em escolas diferentes, porém próximas. Observa-se muita capacidade ociosa. Na maioria das escolas, não há janelas, mas combogó, o que deixa o ambiente sem ventilação nem circulação de ar adequadas. A própria claridade é escassa.

Quanto às bancas são, na maioria, do tipo universitário e bastante velhas. Há escolas em que uma banca acomoda duas crianças. Nunca utilizam o meio ambiente no desenvolvimento do currículo.

B – Merenda Escolar

Pela afirmativa dos professores e dos próprios alunos, constatamos que a freqüência é maior quando há merenda. Alguns alunos chegaram a dizer que só vão à escola quando há merenda. Portanto, existe uma correlação muito grande entre a merenda e a freqüência às aulas. No 2º semestre de 1981, praticamente as escolas não estavam oferecendo o lanche. Ora por falta de produtos, ora por falta de merendeira, ou, ainda, por não disporem de água.

C – Materiais Instrucionais

Os poucos livros usados são velhos e estão em péssimas condições. Alguns foram doados pelo “Banco do Livro”. Além de tudo isto, as professoras não os usam segundo o critério metodológico com que foram elaborados.

Os critérios variam de acordo com a experiência da professora. Outros materiais (fichas, manuais etc.), a professora não sabia como usá-los ou para que eram utilizados. Quando usam livros, são dos mais diferentes autores.

D – Materiais de Apoio

Em muitas escolas havia um soldadinho, feito para celebração das festas cívicas. Era um modelo feito pelo OME e copiado pelas professoras.

Os cartazes são elaborados com recortes de revistas, muitas das quais não têm nada a ver com o ambiente rural. Vale salientar que não são feitos para servirem de material de apoio e sim como ilustração para aula.

O quadro de giz é, talvez, o único usado como material de apoio, e, assim mesmo, em péssimas condições, devido ao uso e ao próprio material com que é elaborado. Existe um outro quadro, tipo “flanelógrafo”, para se estudar o valor posicional dos algarismos num certo número (só nas escolas que participam de treinamento em serviço).

E – Conteúdos

A maior dificuldade é a matemática, tanto para alunos como para professores. Na realidade, chamam “esse negócio de contas”. Em casos excepcionais existe educação artística, ensino religioso e educação física. Os alunos gostam de comunicação e expressão, embora a grande maioria não leia nem escreva. Não existe formação especial. Geralmente, as matérias são tratadas como disciplinas independentes, o que acarreta uma grande diversificação na organização e distribuição dos conteúdos, no currículo das escolas, bem como na própria carga horária. Gera-se, desta forma, um grande transtorno para os alunos que se transferem de uma escola para outra, além das implicações sérias para a formação integral da personalidade do educando.

F – Acompanhamento

As supervisoras do OME não estão bem informadas acerca da localização das escolas rurais que ficam distantes do centro do município. Algumas até estavam fechadas, sem o conhecimento do Órgão Municipal de Educação.

Não há um acompanhamento sistemático do planejamento. Quando as professoras vão, mensalmente, receber seus salários, aproveita-se para se fazer uma reunião de orientação.

O acompanhamento às professoras rurais é mínimo, e quando há, não é de boa qualidade, surgindo, assim, dificuldades de vários tipos.

As dificuldades de acesso às escolas são muito grandes por falta de transporte. A supervisão limita-se quase que ao ato de preencher uma ficha de observação, que a supervisora completa.

G – Situação de Aprendizagem

Geralmente as classes são multisseriadas, com até quatro séries por turma, e as professoras se queixam de que este “é o maior problema” que existe. Além disso, as crianças não ficam agrupadas por série na mesma sala. Portanto, quando a professora divide o quadro, gera dificuldades para crianças que estão alinhadas de acordo com sua série. As principais são falta de atenção, de percepção e de possibilidades de trabalhos em equipe.

As professoras usam um diário de classe para suas anotações. No entanto, não existe uma proposta curricular rural. Tampouco urbana. Às vezes, as professoras fazem o planejamento durante seu tempo livre (se é que se pode dizer assim), depois dos afazeres domésticos, isto é, logo depois do almoço ou da volta da roça. Alegam que os alunos também vêm com os irmãos, sendo esta uma das causas que geram as classes multisseriadas.

H – Métodos

Os alunos se encontram uns atrás dos outros, e a professora, na frente. Nunca fazem trabalhos grupais. Usam somente os métodos individuais.

I – Atividades “Culturais”

Não usam mamulengo, teatro, desenhos, nem trabalham com elementos da cultura popular.

J – Relação com a Comunidade e os Pais

As escolas não são orientadas para introduzirem culturas que possam servir de motivação para que a comunidade tome parte mais ativa na vida da escola. Os pais não participam da vida da escola, a frequência dos pais às reuniões é muito baixa. Geralmente, só as mães assistem.

Os próprios alunos também não são orientados para conversarem com os pais sobre o que se passa na escola. Temos que considerar, também, que os pais são quase todos analfabetos.

Alguns pais matriculam seus filhos “com a professora X” e não segundo os critérios de séries.

L — Os Professores

Só encontramos um professor. Todos os demais eram professoras, a maioria casada e com um aspecto ainda jovem. Nunca há entrosamento entre as professoras de uma mesma comunidade. Numa das comunidades havia oito professoras morando a pouca distância umas das outras, sem, no entanto, terem comunicação entre si.

Normalmente existem duas professoras em cada escola, com turnos diferentes. Os salários são muito baixos, variando de Cr\$ 1.500,00 a Cr\$ 6.557,00 (SE/PE-81).

Nunca sabiam dizer quais eram seus problemas principais. Não têm uma consciência dos problemas relativos à educação. Não participam do treinamento em serviço oferecido pela SE/PE, e, em geral, não estão participando de nenhum treinamento.

Em relação ao baixo rendimento dos alunos, respondem sempre que a culpa é deles e não das professoras.

M — Os Alunos

A maioria, tanto do sexo masculino, como feminino, está concentrada na 1ª e 2ª séries. Alguns estão repetindo a 4ª série até pela quarta vez, por falta da 5ª série em lugar próximo, ou porque não têm condições de ir até à cidade. Muitos já estiveram em São Paulo. Foram com a família. Alguns voltaram com a mãe e os irmãos, aqui ficando para tentar a subsistência.

Em casa ficam com os afazeres domésticos, lavando, indo à feira, tomando conta dos irmãos, limpando roçado etc.

Nas primeiras séries, não sabem ler. Na 3ª ou 4ª o fazem com dificuldades. Algumas crianças escrevem mas não lêem. Os alunos não são tão tímidos quanto se pensa.

N — Anseios e Necessidades

As professoras não apresentaram necessidades de tipo estrutural, como, por exemplo, mudança do currículo, melhoria do processo de supervisão etc. Como necessidades, apresentaram, em primeiro lugar, o livro. Outras, de caráter particular, foram: cadernos, água, material para as crianças etc.

A merenda é outra necessidade fundamental, tanto para as professoras como para as crianças.

Em relação aos problemas, manifestam que “já se acostumaram com eles, de modo que não sabem quais são”. As crianças vão à escola com a finalidade de aprender a ler e escrever, especialmente contos, ou arranjar

trabalho e tirar documentos. Afirmam que não querem ser agricultores quando crescerem.

O – Avaliação de Aprendizagem

Encontramos uma professora estadual que avaliava com provas objetivas, feitas num mimeógrafo a álcool. As professoras avaliam de dois em dois meses, e depois tiram a média. Fazem ditados ou provas similares, objetivas, feitas uma a uma, à mão. A nota 6 é a mínima para aprovação, segundo os critérios definidos na regulamentação da avaliação do Estado.

P – Proposta Curricular

Em geral não existe Proposta Curricular de qualquer tipo, nem urbana nem rural. Os OME's deixam uma ficha de orientação de conteúdos pela qual as professoras se guiam.

Q – Vários

Encontramos algumas escolas fechadas por ausência de professoras ou outras razões. Uma delas estava fechada há um mês.

Numa escola, só havia dois alunos assistindo aula. Não conhecem as palavras "Currículo" ou "Proposta Curricular". Identificam materiais instrucionais com a palavra "livro". Alguns falam em "Cartilha".

Desenvolvimento curricular participativo

Relato da experiência

Num dos pontos anteriores apresentamos os elementos da Proposta Metodológica original. Esta foi a nossa proposta para iniciar o processo de Desenvolvimento Curricular Participativo e chegar a formular “diretrizes e orientações curriculares” a nível dos municípios, bem como promover, nos outros CERUs, as mesmas etapas. Tal Proposta Metodológica foi definida pelos participantes da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SE/PE, CERU, OME, num primeiro nível de participação técnica.

Mostramos diversas dificuldades e problemas que afetaram o desenvolvimento da experiência em cada CERU.

Assim, foi-se estabelecendo um “estilo” de ação particular em cada um. O “modelo” proposto, resultante, não de uma visão e perspectivas teóricas e “a priori”, mas de uma ação participativa, foi sendo desenvolvido segundo as características de cada município. O caráter de flexibilidade demonstrou sua necessidade e validade nas equipes regionais.

As primeiras etapas foram similares às demais. Ao longo do processo, foram assumindo características particulares, ainda que procurando os mesmos objetivos. Em definitivo, cada município desenvolveu sua própria metodologia, nos marcos definidos para o processo geral, pelos próprios participantes.

Isto valorizou muito o processo, pois demonstrou que é possível adequar as metodologias surgidas da participação às características regio-

nais e locais; que é possível descentralizar, em certos graus, o currículo e as decisões sobre o caráter do processo de Desenvolvimento Curricular.

Apresentamos, a seguir, como se foi desenvolvendo a experiência em cada município. De alguma maneira, cada um deles representa um “tipo” de município dos tantos que há em Pernambuco.

Município de São Caetano

O processo básico

Em São Caetano a metodologia segue um curso linear, segundo o previsto originariamente, em direção à representação dos grupos de professores, por setor, como forma orgânica de participação.

Diversas dificuldades obrigaram a iniciar tardiamente os trabalhos. Todavia, foi possível desenvolver a maioria das ações previstas.

Foram realizadas quatro jornadas: três de professores e uma de representantes.

As ações, por jornada, foram as seguintes:

1ª) JORNADA DE PROFESSORES²²

O Órgão Municipal de Educação, como em todas as Jornadas, fez a introdução e apresentou os objetivos da reunião.

De início, fez-se uma experiência de descontração, visando “quebrar o gelo”, natural numa primeira reunião. Procedeu-se, também, a apresentação de todos os participantes. Pôde-se comprovar que muitos não se conheciam. Como continuação foi feita uma reflexão sobre o meio rural, em geral, e a educação rural, em particular. Para isso, distribuiu-se uma Cartilha preparada para uma reflexão individual, que visava responder algumas perguntas orientadoras de reflexão. Cada professor refletiu individualmente e anotou suas respostas na própria Cartilha, que foi lida para todos.

Logo após foi distribuída outra Cartilha, agora com as perguntas no plural, e as professoras deveriam responder em grupo. Assim foi feito. As conclusões grupais foram lidas para todos.

As respostas deste último trabalho foram muito mais significativas do que as do trabalho individual, onde as respostas em geral não atingiram problemas ou aspectos importantes ou globais.

²² Esta 1ª Jornada foi muito similar em Bezerros, de modo que grande parte do aqui exposto está contida, também, na discriminação de Bezerros.

Obteve-se, assim, uma primeira listagem de problemas e opiniões dos professores. Uma lista foi feita individualmente, a outra, em grupo. Passou-se o trabalho com esta última, durante o resto da atividade.

Em seguida, foi feita uma experiência com desenho e pintura, buscando uma forma pela qual os professores vêem a sua comunidade. Tinha que ser através de uma metodologia inovadora, interessante, que permitisse a expressão livre. Escolheu-se a pintura da comunidade, e isso foi o que fizemos.

Depois analisou-se o conteúdo das pinturas e das experiências. Ficou, aqui, uma primeira reflexão sobre a comunidade e sua vinculação à escola. Através de uma metodologia prática e inovadora, conseguimos que professores, que há muitos anos não desenhavam, desenhassem. O mesmo aconteceu em Bezerros.

Os desenhos, que estão no arquivo, demonstram pela sua simplicidade, e pela não evolução dos conceitos gráficos fundamentais, o não desenvolvimento, em alguns casos, de questões básicas, como a noção de perspectiva.

Distribuiu-se uma folha com algumas indicações para orientar uma consulta nas comunidades, por parte dos professores, a respeito da educação rural, das escolas rurais e da comunidade, ficando como tarefa a desenvolver para a próxima jornada. Por fim, fez-se uma avaliação da jornada.

2º) JORNADA DE PROFESSORES

A segunda jornada começou com uma técnica de descontração: "Caixa de Música". Logo após, refletiu-se sobre os resultados do trabalho feito em casa e a consulta à comunidade, a respeito de sua opinião sobre a escola rural. Cada professor deu a conhecer a seus colegas as opiniões coletadas da comunidade.

Depois foi necessário fazer uma listagem dos principais problemas que afetam o trabalho do professor da escola rural. Após a listagem, priorizaram-se aqueles que todos consideravam os mais importantes. Para finalizar, foi feita a avaliação da jornada. Ficou decidido que os professores continuariam refletindo sobre os problemas.

3ª) JORNADA DE PROFESSORES

Depois da técnica de descontração inicial, desencadeou-se uma discussão sobre os problemas definidos como prioritários na jornada anterior.

O importante era aumentar o grau de consciência e análise dos

problemas, por parte dos professores, dos supervisores do OME e técnicos do CERU.

Feito isso, procuraram-se soluções para os problemas a partir das sugestões dadas. Foi-se definindo onde estavam os elementos de solução: talvez em alguns dos órgãos e/ou pessoas presentes? Isto é, procurou-se buscar algumas soluções para os problemas, na medida do possível, entre os que participavam das reuniões.

Apareceu, assim, junto à lista de problemas, uma outra, de possíveis soluções. Eram problemas e soluções comuns a todos os setores. A seguir, cada setor escolheu, por votação secreta, dois representantes. A idéia é escolher duas professoras que levem as opiniões e preocupações das colegas, a respeito do currículo, aos OMEs e CERUs, assim como levar aos seus professores, decisões curriculares assumidas em órgãos de decisão participativa. Esses representantes marcaram uma reunião com os representantes dos outros setores do município.

JORNADA DE REPRESENTANTES

Os representantes dos quatro setores reuniram-se pela manhã, com supervisores do OME, os técnicos do GE/CERU e o Técnico do GER/DSE, para discutir alguns aspectos comuns e chegar a uma definição de problemas e soluções a nível municipal.

À tarde, foi feita uma reunião entre os representantes dos professores e pessoal da Pesquisa Participativa e da Avaliação, da Diretoria de Desenvolvimento e Normas, da Equipe de Educação não formal, da Diretoria de Serviços Educacionais, que foi expressamente para o encontro, com a diretora do CERU e membros do GE e com as supervisoras do OME. Nesta parte refletiu-se sobre as dificuldades e os problemas assinalados pelos professores, principalmente a respeito de planejamento e acompanhamento, assim como, da vinculação com os pais e a comunidade. Houve acordo quanto à necessidade e ao compromisso de continuar o trabalho em 1982 e criar uma instância participativa de planejamento e acompanhamento cooperativo da escola rural, a nível municipal, contando com a participação dos professores (e seus representantes), do OME, CERU, GER/DSE. Os órgãos comprometeram-se oficialmente a colaborar e continuar o trabalho em 1982.

OUTRAS ATIVIDADES

Paralelamente, foram desenvolvidas várias atividades com as crianças.

As jornadas foram feitas nas escolas, nas vilas, cabeças de distrito. Chegaram muitas crianças e observaram o trabalho desenvolvido com as

professoras. Aproveitou-se a oportunidade para experimentar algumas brincadeiras de roda e cantos. Fizeram-se, também, entrevistas sobre a vida da criança e sua opinião acerca da escola etc., material que está registrado.

Antes das jornadas, as equipes do OME, CERU e GER/DSE faziam uma reunião de avaliação do trabalho em andamento e da programação da etapa seguinte, distribuindo as tarefas entre os órgãos. Geralmente, no mesmo dia de cada jornada (que tinha uma duração de 5 horas), a equipe se reunia e planejava a seguinte.

Em cada jornada, um membro da equipe levantava uma ata do desenvolvimento das ações e dos conteúdos.

Os principais problemas definidos para o nível municipal

Do trabalho individual da Cartilha da Primeira Jornada de Professores até a última reunião de representantes no CERU, foi-se delimitando uma quantidade de problemas que afetam diretamente o ensino rural, o trabalho da professora e a vinculação escola-comunidade.

Muitos foram os problemas, uns muito específicos, outros muito gerais. O fato é que os próprios professores definiram seus problemas principais.

Talvez eles não sejam desconhecidos para os técnicos que lêem este relatório. Alguém poderá dizer: "sempre começando de novo! Estes problemas já são conhecidos". Dizemos: sim, talvez seja assim, porém o importante não é a difusão do problema e seus conhecimentos pelos executivos ou técnicos. O importante é que sejam reconhecidos, conscientemente, pelos próprios professores, supervisores e técnicos do OME e CERU. Temos a certeza de que, para eles, foi a primeira vez que puderam refletir e priorizar seus problemas. E isto é importante.

Nós, técnicos, conhecemos os problemas como produto de relatórios feitos por outros técnicos. Agora, compartilhamos a reflexão e a busca com os professores e o pessoal do interior. Por isso, hoje, seus problemas não são somente seus, mas também nossos. Constituem desafios incorporados à nossa experiência vital de cada dia.

As soluções talvez não sejam as mais esperadas ou as melhores. Porém mais importante do que isso é o fato de se começar a procurar os caminhos. No princípio não será tudo perfeito. Algum dia será melhor. O importante é que, pela primeira vez, os professores sugerem soluções a problemas e fazem exigências. E assim começa-se a caminhar.

Apresentamos os problemas em colunas. Uma caracterização do

principal e logo alguma sugestão apresentada. Partindo desse quadro geral, as equipes tentaram dar um impulso à busca de soluções mais vinculadas ao desenvolvimento do currículo: o problema do acompanhamento e planejamento cooperativo e sistemático, a vinculação com os pais, além de impulsionar, junto ao OME, ações visando solucionar os problemas referentes à merenda, condições de trabalho e classes multisseriadas. Este processo de impulsionamento se dará através da criação de um órgão que continua a jornada, agora ampliada com representantes da comunidade.

A definição de problemas permitiu tomar consciência das principais dificuldades do currículo e da educação rural, a partir da perspectiva do professor. Logo definimos aqueles sobre os quais poderemos atuar para a continuação e impulsionamento no processo de envolvimento e participação comunitária. Os problemas assinalados como principais são:

Classes multisseriadas

– *Caracterização*: Várias séries sendo atendidas numa mesma sala. Falta de material adequado para acompanhamento e orientação. Como consequência, os professores devem fazer um esforço muito grande, resultando, no entanto, num rendimento baixo.

– *Soluções*: Que as classes sejam reorganizadas, atendendo ao menor número de séries. Que a 1ª série seja sempre unisseriada (pelo menos esta única série). Colocar outras professoras nas escolas. As que têm, no mesmo horário e na mesma vila, aulas multisseriadas, devem ser organizadas de modo que cada professora tenha apenas duas séries. Fazer um período preparatório, antes da primeira série, para alunos iniciantes nas escolas.

Falta de material escolar

– *Caracterização*: Não possuem o material adequado para o ensino. O material que se tem é insuficiente. Existe carência de: material instrucional, de apoio e didático, livros, bancos, filtros, mobiliário em geral, quadro de giz, cadernos, dicionários etc.

– *Soluções*: Nos níveis da comunidade, fazer rifas e campanhas. A nível municipal, fazer exigências e solicitações ao OME.

Falta de apoio dos pais

– **Caracterização:** Não comparecem às reuniões. Não aceitam os métodos modernos da escola, nem como ensinam os professores. Falta de esclarecimento dos pais, pois matriculam os filhos, não por série, mas com “a professora X”.

– **Soluções:** Educar, primeiro, os pais. Reuniões com os pais, no início do ano, para explicar os problemas. Se possível, com pessoas de “fora”. Promover um maior entrosamento entre as professoras, os pais, os alunos e a comunidade.

Más condições de trabalho

– **Caracterização:** Desempenham tarefas não docentes, como: merenda, limpeza e arrumação, tarefas pelas quais não são pagas.

Isto tem como consequência que o tempo dedicado diretamente à escola diminui, prejudicando a aprendizagem das crianças. Também não permite que as professoras melhorem seu desempenho. Existe má condição de saúde e higiene nas escolas, falta água, não há sanitários, o que dificulta as tarefas da professora.

– **Soluções:** Contratar merendeira para as escolas e definir claramente suas obrigações. Esclarecer, em reuniões, as atuais merendeiras sobre suas obrigações, bem como melhorar o controle sobre elas.

Baixo salário

– **Caracterização:** Baixo salário em si mesmo, além de ter que cumprir com trabalho extra, pelo qual não é remunerada.

– **Solução:** Melhoria salarial por parte da prefeitura. Em geral é difícil a conscientização desta. Melhorar, ao menos, as condições de trabalho.

Falta de planejamento e acompanhamento

Caracterização: O planejamento só é dado uma vez por ano, no início das atividades. O acompanhamento é uma reunião periódica, quando se juntam, mensalmente, para receber o salário e o OME fornece algumas

orientações. As supervisoras do OME não sabem a quem devem recorrer para pedir orientação sobre o currículo e as ações de educação rural. Falta de condições para fazer a supervisão.

– *Soluções*: Os professores fazerem uma exigência ao OME, no sentido de melhorar o planejamento e o acompanhamento às escolas. Faz-se necessário, portanto, que os órgãos OME-GER-DERE, assumam a responsabilidade de:

- Fazer um trabalho de acompanhamento em forma conjunta, incluindo professores;
- Fazer um acompanhamento mais sistemático e mais freqüente;
- Planejar cooperativamente, cada mês;
- Que o processo de informação se efetue, isto é:
 - SE/PE/DSE oriente DERE e GER/CERU;
 - CERU oriente OME;
 - OME oriente professores;
- É fundamental manter esta cadeia de informação;
- Conseqüentemente, métodos e formas de orientação melhorarão.

Merenda escolar

– *Caracterização*: A merenda escolar tem relação direta com a freqüência dos alunos. Quando há merenda, há alunos. Quando não, baixa a freqüência. Nem sempre esta merenda chega a todas as escolas ou chega atrasada.

– *Solução*: Melhorar a distribuição. Aproveitar atividades para maior vinculação com saúde e higiene. Valorizar mais os produtos locais na merenda e na alimentação, a fim de modificar hábitos alimentares e saúde.

Comentário geral sobre o processo desenvolvido em São Caetano

A experiência desenvolvida, embora inicial e ainda pequena, já é fonte de múltiplos aprendizados, fonte de experiência e conhecimento. Cada município requer um grau específico de análise e reflexão.

Comentário geral

As pessoas que estão fora do processo, ou aquelas não muito esclarecidas, supõem que o currículo abrange, especificamente, a parte de conteúdo estratégico de ensino, materiais, modos operacionais etc.

No entanto, currículo, no seu sentido mais amplo, se refere a uma gama de fatos relacionados com escolas, comunidades, supervisão, acompanhamento, pais, alunos, conteúdos, não alunos, materiais instrucionais, materiais de apoio, e até como deve ser um prédio que atenda às necessidades de uma instituição educacional. Não basta fazer simplesmente um amontoado de tijolos, cimento e telhas.

Num trabalho de tamanha envergadura, onde se considera o aspecto da construção do prédio como um processo de participação, teríamos que encontrar e encarar algumas dificuldades, naturalmente. Como não existe uma bibliografia que fale, especificamente, do currículo rural, aqueles que se deparam com um trabalho desta natureza devem, antes de tudo, ter um espírito de pesquisador, observador e, naturalmente, trabalhador "in loco", com as próprias pessoas que vivem e convivem no meio rural.

Começam a aparecer as grandes dificuldades, como falta de transportes, materiais, pessoal qualificado, às vezes falta de ajuda financeira e até falta de empenho das autoridades competentes.

Não se nega que, pelo menos no momento, existe um esforço abrindo espaço para um trabalho voltado especificamente para o meio rural, região brasileira, até então, esquecida e abandonada.

Os poderes decisórios deveriam estar conscientes de que a educação é um investimento a longo prazo, e não por gestão ou período, a fim de que as prioridades definidas não sofram descontinuidade. Portanto, o que se define como meta de trabalho é de grande importância, não só para credibilidade dos órgãos envolvidos, como também em relação ao investimento, pois os frutos só aparecerão num futuro próximo.

Uma das grandes metas do trabalho, nesta etapa, é esclarecer o poder e a força organizacional que todos têm, para formar, na comunidade, núcleos que discutam e resolvam muitos dos seus problemas, mesmo quando outros órgãos se afastam.

As perspectivas quanto a um currículo que atenda às necessidades da educação no meio rural são bastante grandes. Na realidade, faz-se um currículo para a zona rural. Entretanto, em termos de ensino-aprendizagem é mais urbano do que rural. Temos que levar em consideração a grande maioria das professoras que lecionam na zona rural, sem sequer ouvirem falar ou saberem o que vem a ser uma proposta curricular.

Isto é lamentável, pois a educação e o ensino jamais terão parâmetros

uniformes para efeito de aprovação ou elevação de nível do aluno, uma vez que não há um critério único, fazendo com que a avaliação do processo seja bastante heterogênea.

Por outro lado, como as professoras nunca tiveram um currículo adequado, ou pouco sabem sobre ele, fica bem mais fácil implantar uma nova metodologia de trabalho relativa ao que se pretende. Elas são as grandes colaboradoras e executoras das tarefas, dessa metodologia participativa. Professoras, alunos, pais, mães, camponeses, comerciantes, pequenos agricultores, sindicatos, associações, comunidades constituem o que chamamos de escola/comunidade.

A SE abriu um espaço maior, criando uma equipe de trabalho voltada para o meio rural, de tal maneira que todos os participantes, desde os diretores, departamentos, técnicos, até a escola mais humilde, lá num cantinho da casa da professora, persegue esse mesmo objetivo. Portanto, diante do empenho de tantos órgãos e pessoas envolvidas, esperamos que se abram mais espaços de trabalho, melhores condições e apoio àqueles que são, realmente, executores do grande desafio.

É necessário que os trabalhos em educação sejam vistos como um processo amplo, profundo, a longo prazo, e não como meta de um período administrativo definido, imediato. Que se melhorem as condições de trabalho, para que se efetuem as ações delineadas para o ano em curso.

Um comentário de avaliação

Num processo onde todos estão “buscando”, procurando orientações, informações, caminhos, tratando da sua execução, com uma metodologia de processo ainda não testada, com dificuldades em mentalizar, refletir, priorizar necessidades e problemas rurais, torna-se difícil dizer onde houve virtudes ou falhas.

O GE/CERU, encontrando-se sobrecarregado, dificultou o trabalho. Mesmo que houvesse empenho e boa vontade, não havia tempo disponível suficiente, ora por treinamento da Cartilha, ora por treinamento em serviço, outras vezes pelo trabalho da pesquisa participativa, não havendo uma sincronização entre o planejamento e o acúmulo de atividades a desenvolver. Além desses fatores estranhos à nossa vontade, interferiu, também, o trabalho de currículo, o qual foi iniciado e desenvolvido, até então, junto aos professores municipais e estaduais das Escolas de Base, num nível de 1ª a 4ª série do 1º grau. Não se chegou a falar em problemas mais específicos da 5ª à 8ª série do 1º grau.

Na visita que fizemos para reconhecimento do terreno, na área da experiência, onde estivemos nas Escolas Intermediárias de Sapucarana, em Bezerros, e de Tapiraim, em São Caetano, respectivamente.

Quanto aos custos, não foram tão elevados para um projeto de tamanha envergadura e complexidade. Os camponeses não desejam, e tampouco imaginam obras muito grandes. Não é preciso ir a um local sofrido como o Sertão ou a Zona da Mata, ou ao Agreste, para saber que falta água, merenda, material, orientação, enfim, que falta quase tudo e que pouco se faz no sentido de melhorar esta situação.

Todos estão conscientes da gravidade dos problemas. No entanto, o que se faz é muito pouco. Talvez não se dê a prioridade que o problema requer, ou a que se diz dar.

Talvez o mais importante do processo seja que, pela primeira vez em vários anos, muitas professoras se reuniram e começaram a participar de uma experiência, na qual são peças-chave, diretamente responsáveis pela sua execução.

Desta maneira, com a sua participação, gerou-se uma organização inicial em torno da qual começaram a perceber a força que uma classe unida em torno de um ideal pode representar, principalmente quando se dá prioridade ao momento, à expansão e à melhoria da educação no meio rural.

A escola desperta como núcleo irradiador na formação moral e intelectual da criança, e, sem fugir à responsabilidade que lhe é inerente, é, também, uma das fontes de agregação na participação de professores, alunos, pais e comunidade em geral, e na apresentação de problemas e melhores soluções para seus integrantes.

Dizemos uma das fontes porque existem também sindicatos, cooperativas, associações, igrejas, cultos etc., que, naturalmente unidos, são fontes, e muito importantes, na tomada de consciência e participação de toda a comunidade.

Resultados quantitativos

Em termos de dados quantitativos, algumas informações de interesse:

	SETORES				Total
	Tapiraím	Maniçoba	Laje de Farinha	Sta. Luzia	4
Nº de Professores por Setor	17	20	17	10	64
Nº de Escolas por Setor	12	5	12	7	36
Nº de Jornadas por Setor	2	3	3	2	10
Nº de Jornadas de Representantes					1

Município de Bezerros

O processo básico

A metodologia empregada em Bezerros foi semelhante à de São Caetano, com as “Jornadas de Professores”, visando uma consciência participativa e uma maior integração entre eles, de tal forma que se pudesse criar as bases necessárias para uma ação curricular que fosse permanente e participativa.

O trabalho em Bezerros adquiriu, também, um caráter próprio, dadas as condições iniciais diferentes e as características locais.

Fundamentalmente, as ações foram as seguintes:

Reuniões preparatórias

Foi desenvolvida uma reunião (2 dias) com os participantes dos grupos técnicos, para programar o trabalho a ser desenvolvido em Bezerros.

Objetivos dessa Reunião:

- Ler e discutir o “documento diagnóstico”, realidade já conhecida por todo o grupo e resultante da visita às escolas rurais do município.

- Leitura e discussão da metodologia proposta.
- Reflexão sobre a metodologia proposta.
- Características próprias da metodologia.
- “Não levar nenhum pacote pronto” – Tudo nasceria ou se enriqueceria nas bases, a partir do CERU.
- Fortalecer, no Grupo de Estudo e no OME, uma consciência rural e um sentimento pelo que é rural.
- Integrar o grupo de tal forma que possa haver unidade de pensamento, participação de todos e aceitação e/ou rejeição de sugestões, em clima de cordialidade e respeito, nunca de acomodação.
- Praticar técnicas de relacionamento interpessoal e intergrupar.
- Vivenciar dinâmica que leva a uma unidade grupal, valorizando a temática rural, sua gente, seus problemas, suas escolas e seus alunos.
- Estabelecer os passos para o que se convencionou chamar “Jornadas com os professores da zona rural”.
- Onde desenvolvê-las, dentro do município de Bezerras.
- Quais e quantos professores participarão.
- Como convidá-los. Elaboração de um texto convite, simples e amável, fugindo à forma e fundo oficiais.
- Como fazer a “1ª Jornada”. Discussão e definição das técnicas a serem usadas, materiais empregados para tal, e divisão das tarefas entre todos os elementos do grupo.

Estabeleceu-se, também, nesta oportunidade, que os componentes da equipe da experiência, nomeados pelos diversos órgãos, seriam fixos, sem mudanças, uma vez que, em se tratando de um trabalho vivencial de conscientização, o repasse de atividades não seria proveitoso.

Checagem dos materiais

Para checar os materiais, de acordo com a incumbência de cada elemento do grupo, foi realizada uma reunião no CERU de Bezerras, com a presença de todos os elementos do referido grupo.

Tratou-se, também, de estabelecer um cronograma até o fim do ano, para cumprimento das "Jornadas" nas regiões escolhidas, de Bezerros.

Em termos de resultados, a reunião foi positiva, pois todos os componentes do grupo estavam devidamente conscientes de suas tarefas, de seus papéis e do trabalho/experiência que estava sendo desenvolvido.

As jornadas de professores rurais

Em 16 de novembro de 1981, tinha início em Serra Negra/Bezerros a 1ª Jornada com as professoras da zona rural, com o objetivo de elaborar, de forma participativa, um currículo para a zona rural.

A partir daí, uma série de jornadas foi realizada, perfazendo um total de 11, até dezembro/81.

Todas as professoras participaram de cada jornada não porque fossem forçadas a fazê-los, mas porque se tinha em mente uma preocupação muito forte: formar uma consciência participativa. A partir daí, todo o trabalho passou a fluir de forma autêntica e espontânea.

Várias técnicas foram desenvolvidas, com o objetivo de subsidiar o novo currículo rural.

As professoras foram levadas a pintar, executar trabalhos em grupo, reflexões individuais, exercícios dramáticos e até a confeccionar objetos de arte e artesanato, de alto valor educativo/pedagógico, a partir do aproveitamento de materiais de sucata existentes na própria região.

Foram desenvolvidas quatro jornadas de professores em cada setor, exceto em Cajazeiras, onde só foi possível ter três. Em geral, as jornadas tinham uma estrutura semelhante às de São Caetano, pois a metodologia era comum.

Reunião com os pais

As professoras da zona rural chegaram à conclusão de que a falta de participação dos pais era um forte motivo para acarretar uma série de dificuldades na sala de aula, tais como: evasão, falta de freqüência, atraso na chegada e antecipação na saída, falta de cumprimento das tarefas escolares, falta de cuidado com os materiais e tantas outras.

Entretanto, como fazer para que os pais participem? "Isso é que é o mais difícil", diziam elas, "pois eles não vêm nem a uma reunião . . ."

Eis que surgiu a “fórmula mágica” de fazer uma reunião com os pais:

- 1º) Deveria ser em dia de domingo, pois durante a semana, até aos sábados, eles trabalham, tem feira etc., além de que, à noite, muitas vezes fica distante e difícil o comparecimento.
- 2º) Levando-se em conta a carência de lazer do homem do campo, a reunião deveria ter algo de atrativo, para motivá-lo.
- 3º) Tratar de assuntos que fossem do real interesse dos pais, com relação a escola/aluno/comunidade.
- 4º) Fugir à idéia convencional de que os pais só são chamados à escola quando os filhos fazem algo de errado.
- 5º) Abrir o espaço para a participação dos pais na escola era o grande objetivo a ser cumprido, a curto, médio e longo prazos, a partir da reunião planejada.

Para realizar uma reunião que atendesse aos objetivos desejados, sem, contudo, cair numa atividade cansativa e enfadonha, que nunca mais trouxesse alguém de volta, várias técnicas de natureza dinâmica e atraente foram utilizadas.

O convite foi redigido com as professoras (em uma das jornadas), em poucas palavras, para facilitar a leitura e a compreensão, e tratava de “encontro”, ao invés de “reunião”.

Foi datilografado e rodado em mimeógrafo e entregue pelas professoras e/ou alunos.

Ao pé do convite havia o seguinte apelo: “Se você toca algum instrumento musical, traga-o”.

A pauta da reunião também foi traçada pelas professoras em uma das jornadas e de acordo com os problemas sentidos por elas, os quais poderiam ser resolvidos, na íntegra ou em partes, com a colaboração dos pais.

Todos os detalhes foram tratados, inclusive a decoração do ambiente onde seria a reunião/encontro.

No dia, todas as professoras estavam presentes, além dos técnicos participantes da experiência. Tudo foi devidamente documentado através de fotografias, gravações em fita cassete e anotações.

O resultado foi o mais proveitoso e animador possível. Em cada reunião, cerca de 300 pais estavam presentes, além de crianças e outras pessoas da comunidade.

Foi um verdadeiro acontecimento em cada local onde se realizou.

Ninguém esperava tanta gente nem uma participação tão efetiva. O trabalho foi conduzido de tal forma que levou os pais a participarem, sugerindo, avaliando e até trabalhando em grupos.

A 2ª parte da reunião ocorreu por conta dos pais, com seus instrumentos musicais e seus dotes artísticos. De repente, conjuntos musicais eram formados, poetas e cantadores cantavam seus versos, violeiros, emboladores e repentistas entoavam suas loas e o som gostoso e regional do pífano se fazia presente.

Em uma tarde alegre e de lazer, cumpria-se o mais sério objetivo: buscar a participação dos pais na escola.

As técnicas utilizadas, sobretudo as de comunicação, a integração do grupo e a participação consciente das professoras, fizeram com que o objetivo fosse alcançado. Resta, agora, dar continuidade ao trabalho, pois alguns pais assim se expressaram: “nunca vi uma reunião como essa . . .”. “Se toda reunião fosse assim, eu nunca faltava a uma”. “Quando é que vai ter outra dessa?”

Última reunião de 1981

No fim de dezembro/81, o grupo se reuniu no CERU de Bezerras para fazer uma avaliação do trabalho e um relato da reunião com os pais, ocorrida, no mesmo dia, em horários simultâneos e em 3 locais diferentes, tendo a equipe de técnicos e supervisores envolvidos de se deslocar para observar cada uma das reuniões.

Uma análise de tudo o que foi feito, desde o primeiro momento da experiência até aquele dia, também foi realizada.

O compromisso de retornar à experiência foi assumido para logo que os participantes terminassem suas férias e o grupo de estudos participasse do treinamento programado para janeiro/82.

A partir de fevereiro/82, depois de cumprir a fase preliminar de retorno à experiência, o grupo, juntamente com representantes das professoras da zona rural, eleitas por elas, começarão a elaborar um pré-produto do trabalho, que será um documento contendo diretrizes que irão nortear a ação curricular para a zona rural.

Os principais problemas definidos para o nível municipal

As jornadas seguiram as linhas gerais da metodologia proposta e aceita, conjuntamente, pelos diversos órgãos envolvidos. Foi possível

chegar a definir uma listagem de problemas que afetam o trabalho da professora rural, porém não se chegou a uma etapa de priorização das dificuldades principais, nem a se proporem algumas soluções para esses problemas. Essa listagem é importante para a continuidade do trabalho.

A princípio, as professoras da zona rural não tinham claramente definido os seus principais problemas, como professoras. Diziam elas: “Ah! Os meus problemas são tantos que eu não sei nem dizer quais são...”. Depois, com a realização das “jornadas”, onde metodologias participativas foram trabalhadas, as professoras chegaram a um grau de conscientização tal que lhes permitiu ver mais claramente seus principais problemas.

O mais importante é que, em alguns casos, elas próprias tomaram para si a resolução de algumas dificuldades, dizendo: “Por incrível que pareça, a maior parte desses problemas só quem pode resolver é a gente”. Entretanto, o principal problema sentido por elas era a questão salarial.

Eis alguns dos principais problemas sentidos pelas professoras da zona rural do município de Bezerros:

- Baixo salário
- Falta de participação dos pais
- Falta de frequência dos alunos
- Falta de materiais didáticos
- Falta de material escolar
- Falta de merenda
- Falta de merendeira (onde há merenda)
- Distância entre a casa da professora e a escola
- Distância entre a escola e as casas dos alunos
- Falta d’água nas escolas
- Falta ou deficiência de treinamentos
- Falta de apoio da supervisão
- Falta de comunicação entre os órgãos envolvidos e a escola
- Evasão dos alunos
- Horário de chegada e saída dos alunos (tarde ou cedo)
- Falta de adequação da escola à realidade rural
- Falta de preparo da professora num sentido amplo
- Incompreensão dos pais e da comunidade
- Ausência dos pais às reuniões
- Falta de lazer alunos/pais/comunidade
- Excesso de alguns assuntos e falta de outros.

*Comentário geral ao processo desenvolvido em Bezerros**Comentário geral*

Os caminhos percorridos até agora, com o objetivo de buscar, para a zona rural, um currículo adequado à sua realidade, foram os mais bem trilhados. Acreditamos que enveredamos por todos e pelo rumo certo.

Entretanto, como não estamos acostumados a utilizar metodologias participativas, que buscam formar, antes de mais nada, uma consciência participativa, para que depois cheguemos com êxito e verdade ao produto final, algumas angústias e preocupações têm surgido por parte de quem não está vivenciando diretamente a experiência.

E o que acontece é que estamos diante do impasse ou a frase do ex-presidente, quando diz: "Homens do meu tempo, tenho pressa". Ou a do poeta: "Não tenho a pressa que atrapalha o verso . . .".

Achamos que "nem tanto ao mar, nem tanto à terra". Um processo como esse tem os seus momentos de rapidez, mas é, inicialmente, lento pela sua própria natureza.

Um comentário de avaliação

Impossível seria dizer o que se aprendeu ou o que se tem aprendido durante o trabalho/experiência.

Ninguém ensinou nada a ninguém. As pessoas, juntas, sentiram, descobriram e vivenciaram (vivenciam) um processo, cujas etapas cresciam e se enriqueciam a cada momento, a partir de todos.

Foi um sempre fazer/aprendendo e aprender/fazendo, como ficou dito e evidenciado ao longo deste relato de atividades/experiências de 1981, no período setembro a dezembro.

O importante é que, ao final de cada jornada, por exemplo, se tinha como produto os subsídios que serviriam de elementos para o desenvolvimento participativo do currículo rural e, paralelamente, se enriquecia o professor, em termos profissionais e humanos, o que, indiscutivelmente, irá se refletir no seu desempenho em sala de aula.

Junto a isso, a formação de uma consciência participativa foi a tônica no desenrolar da metodologia. Pois só se participa de forma efetiva e consciente, sabendo-se o quê e porque se vai participar. Note-se que "cumprir" não é "participar".

Resultados quantitativos

Os principais resultados quantitativos de Bezerros foram:

	SETORES			Total
	Serra Negra	Sapucarana	Cajazeiras	3
Nº de Professores por Setor	18	12	17	47
Nº de Escolas por Região	10	7	10	27
Nº de Jornadas por Setor	4	4	3	11
Nº de Reuniões com Pais	1	1	1	3

Comparação entre a metodologia proposta e a metodologia implementada

Da comparação entre a metodologia proposta e a implementada surgem algumas considerações básicas.

Em primeiro lugar, não foi possível — por motivos já explicados nos pontos correspondentes — impulsionar totalmente a metodologia, segundo foi proposto. Problemas de tempo, de recursos humanos, atividades não previstas, que interferiram na execução das tarefas etc. sem dúvida dificultaram o desenvolvimento da experiência, o que já se previa. A própria realidade, prática cotidiana, o ritmo de compreensão, trabalho e mobilização dos participantes, foram, também, fatores importantes no desenrolar do trabalho.

Mas a proposta metodológica não foi considerada como algo rígido e inflexível. Nada mais alheio ao espírito do trabalho. A estrutura básica foi considerada e respeitada, mas cada município deu a dimensão e a importância próprias e, sobretudo, a caracterização mais conveniente para sua realidade. E assim, por exemplo, como em São Caetano, chegou-se às Jornadas de Representantes, com eleições dos mesmos para os professores, não se alcançou, por outra parte, o impulsionamento das reuniões com os pais e comunidades, como foi feito em Bezerros.

Parece-nos que a forma de iniciar o trabalho foi essencialmente correta. A partir de uma proposta geral, deve-se programar com a participação dos órgãos envolvidos todo o trabalho, desde suas etapas iniciais.

Portanto, poderemos concluir que a metodologia, em seus aspectos propriamente ditos, tais como critérios básicos de ação, etapas fundamentais, metodológicas e técnicas de ação foram respeitados e impulsionados segundo o programado e acertado participativamente. Mas uma

característica fundamental foi a flexibilidade, pois a implementação sugeriu algumas modificações, a nível da prática, que responderam às decisões tomadas pelos participantes e às suas necessidades básicas. Daí surgiram as diferenças entre os municípios e em relação à proposição inicial.

Parece-nos que este é um valor da metodologia participativa impulsionada: a possibilidade de elaborar uma proposta de trabalho a partir de um processo de participação, que chegará a um consenso e um acordo básico. Resulta, assim, o respeito aos elementos fundamentais, básicos, do acordo, e a realização de mudanças, que teriam a metodologia efetivamente adequada às realidades locais.

Quanto aos objetivos propostos, o mais geral está, ainda, em desenvolvimento, pois corresponde a um “objetivo — ação”. O objetivo de “Diretrizes Curriculares”, inicialmente, é buscar caminhos, orientações, muito mais das metodologias participativas no desenvolvimento curricular do que de conteúdos.

É procurar técnicas, métodos, experiências, critérios, que iluminem o processo. Também como produto da metodologia escolhida, foi-se desenvolvendo, ao longo do processo, uma implementação imediata das orientações que surgiam da prática. Este relatório é o “produto visível” dessas orientações numa primeira etapa. O objetivo nº 2 será impulsionado depois de alcançado o nº 1. Portanto, não foi procurado diretamente. É preciso assinalar que, no início, a idéia foi de chegar, também, a obter esse produto específico, mas, posteriormente, e de acordo com a equipe da Diretoria de Serviços Educacionais, descartou-se a idéia, considerando a impossibilidade real de alcançá-lo nas condições previsíveis de trabalho. Então, tomou-se a decisão de impulsioná-lo depois, o que é tecnicamente mais correto.

Por último, o objetivo de aprendizagem nos níveis pessoais e institucionais vai-se logrando ao longo do processo. Nesta primeira etapa, o objetivo — segundo depoimento dos técnicos envolvidos da DSE/IICA/OME/DERE/CERU e dos professores, assim como de participantes das reuniões de pais — foi alcançado. Nota-se uma certa aprendizagem a respeito de como desenvolver o currículo em forma participativa, obviamente até o nível alcançado nesta primeira etapa.

Alguns aspectos da metodologia impulsionada

A metodologia, em termos globais, já foi apresentada e analisada nos pontos anteriores, mas, na prática, ela constitui-se num conjunto de ativi-

dades, técnicas, experiências, problemas, desafios e dificuldades. Queremos apresentar alguns aspectos específicos da experiência, que possam ser considerados para a implementação de outras vivências semelhantes. Corresponde, também, a uma avaliação de certos aspectos metodológicos, positivos ou negativos, que caracterizaram a prática vivida.

Alguns desses aspectos são:

- A respeito do registro de informações, utilizaram-se diversos procedimentos. Foram feitas gravações de algumas atividades e brincadeiras, assim como opiniões das crianças. Cada técnico tinha um caderno onde anotava as opiniões e observações a respeito do trabalho. Nas jornadas, uma técnica tinha a missão de tomar nota do desenvolvimento da reunião, uma espécie de ata, num caderno especial. Tentou-se implementar uma “Ficha de Viagem” para o pessoal da Equipe Central, mas não se chegou a implementá-la corretamente. Não foi possível completar outra “Ficha de Experiências”, que pretendia coletar diversas experiências vivenciadas ou conhecidas, e deveria conter três vias: uma para a Equipe Central (GER/DSE), outra para o OME e outra para o CERU. Assim poderia estabelecer-se um “Banco de Experiências Curriculares”. Entretanto, o CERU de Bezerras teve a iniciativa de organizar uma pasta que contém as “Atas” das Reuniões e Jornadas, incluindo descrição de atividades, experiências e avaliações realizadas (3 vias). Tentaremos impulsionar com mais sistematização e difusão estes aspectos.
- No que diz respeito às reuniões e jornadas, foi interessante comprovar que um convite informal escrito é importante para assegurar a participação e garantir a seriedade. Nas Jornadas vivenciou-se outra experiência interessante. Enquanto se desenvolviam diálogos e reflexões, colocou-se, como fundo, música tradicional, e isto ajudou a reduzir a tensão natural dos momentos de silêncio durante uma reflexão grupal. Nós, condutores das jornadas, verificamos algumas dificuldades para orientar a reunião. Faz-se necessário um melhor preparo para assumir essa tarefa. Isto dificultou a consecução e avaliação dos objetivos.

Para algumas jornadas não se tinha o necessário apoio em matéria de infra-estrutura: cartazes, papel, canetas etc. Em geral, trabalhou-se em grupos escolares, onde os professores ficaram sentados em círculo, o que facilitava o trabalho grupal.

Com relação ao desenvolvimento da metodologia específica das Jornadas de Professores, foram constatadas algumas dificuldades para chegar-se a uma sistematização da informação, apesar de serem usados cartazes e quadro de giz como materiais fundamentais de apoio. Em alguns casos, a sistematização foi feita pelo técnico da Equipe Central, do OME ou CERU, e não pelas professoras. Isto demonstrou uma certa deficiência, que deve ser superada. Às vezes, tinha-se dificuldades para explicar aos professores o objetivo e a atividade a ser desenvolvida.

Algumas vezes não foi possível aproveitar com maior profundidade as contradições que apareceram nas reuniões e reflexões. Tais condições nem sempre eram analisadas muito profundamente, de forma que não se chegou à explicação de suas causas. Isto afeta o desenvolvimento da consciência, porém uma reflexão muito longa também afeta o processo em seu desenrolar, pois existem objetivos propostos para cada reunião.

Em geral, o esquema “problemas principais – soluções possíveis” é útil para ordenar a informação e a reflexão dos professores. Neste sentido, parece ser importante insistir em definir quais as soluções que estão nas mãos das professoras, técnicos ou comunidades, e quais não estão. Assim, estabelecem-se claramente as responsabilidades, por exemplo, do Estado, da comunidade ou do OME; assinalam-se, também, os responsáveis pelos problemas e carências e definem-se os campos de exigência. Produz-se, assim, uma maior consciência a respeito dos problemas e dos responsáveis por eles e por suas soluções.

- O trabalho com crianças também foi interessante, na medida em que permitia aproveitar a presença inevitável de crianças às reuniões. Aproveitou-se a oportunidade para se fazer exercícios e atividades com os pequenos, o que serviu de experiência e demonstração para as professoras. É necessário estudar como aproveitar melhor essas ocasiões, isto é, como desenvolver e programar ações específicas para crianças, envolvendo-as como participantes do processo. Isto diminuirá muito sua interferência nas ações dos professores ou da comunidade, o que favorecerá o processo curricular.

Quando as professoras se reunirem para, juntas, desenvolverem alguma atividade ou elaborarem material didático, poderão aproveitar a contribuição das crianças. E, assim, estarão criando um “Espaço de Experimentação e Participação” local, natural e espontâneo, simultaneamente. Este tipo de trabalho será melhor impulsionado em 1982.

O trabalho com crianças foi feito na rua e às vistas da comunidade.

- A avaliação foi desenvolvida mais como avaliação de atividades do que de processo. Neste sentido, tem havido uma deficiência, na medida em que é preciso incorporar num processo qualquer de envolvimento do Currículo o elemento de avaliação enquanto processo. Este aspecto foi desenvolvido mais pela Equipe Central do que pelas equipes regionais, as quais participaram principalmente da avaliação de atividades. É preciso assinalar que o somatório de avaliações de atividades não corresponde a uma avaliação de processo. Seria necessário, então, melhorar o processo de avaliação e impulsioná-lo a um nível mais global.
- Tem havido dois processos de mudanças nos órgãos e pessoas, de significação. Por outra parte, o processo de especificação, análise e priorização dos principais problemas, por parte dos professores, levou a uma mudança visível. Por exemplo, inicialmente, propunham-se problemas individuais; aos poucos, foram evoluindo, chegando-se à busca de problemas comuns. Conseqüentemente, professores, que, no primeiro momento, não tinham clareza a respeito de suas dificuldades e prioridades, no decorrer do processo estavam em condições de assinalá-los facilmente.

Uma segunda mudança foi a de que os órgãos que atuavam isoladamente vivenciaram a possibilidade de integrar esforços e experiências: Perceberam que é possível atuar juntos. Isto tem uma implicação importante, desde que existe a perspectiva da oportunidade e possibilidade da integração, demonstrando que é possível e necessário integrar-se na perseguição a objetivos comuns.

- Uma dúvida que surge da experiência é referente ao cancelamento de uma bolsa (recursos financeiros) para mobilização e alimentação dos professores. A equipe tem discutido muito a respeito disto. Sem essa bolsa, seria possível realizar jornadas? Se os projetos acabarem, como manter as experiências sem bolsas? É um problema para ser amadurecido, pois as opiniões variam muito.
- A respeito das reuniões com pais, a experiência demonstrou que os critérios definidos para sua realização foram válidos e corretos. Têm-se desenvolvido várias experiências interessantes nelas, como já foi visto. Talvez a mais valiosa tenha sido a possibilidade

de os professores dialogarem com os pais e a comunidade. Os pais fizeram perguntas e exigências aos professores e, conjuntamente, analisaram as dificuldades e problemas das escolas.

Aproveitou-se o momento para explicar aos pais a Cartilha “Terra da Gente”. A Cartilha corresponde a uma inovação curricular da DSE/DE-PE, em grande escala. Os professores assinalaram como um sério entrave ao seu trabalho a não compreensão dos pais a respeito dos métodos modernos. Então, aproveitou-se as reuniões para explicar a inovação e pedir colaboração aos pais. A presença do pessoal da Secretaria, do município e do CERU ofereceu um respaldo às sugestões das professoras a respeito do novo material.

Neste sentido tudo indica que qualquer inovação curricular, tal como introdução de um material de aprendizagem, de métodos distintos ou atividades não tradicionais, deve considerar como requisito prévio uma reunião de professores juntamente com os pais. Além disso, é recomendável a presença de “alguém de fora” para explicar os métodos, a inovação, e assegurar a colaboração dos pais ou, ao menos, a diminuição da resistência deles à inovação. Em 1982, vai ser necessário avaliar o impacto e o efeito dessa reunião.

Nesses encontros procuramos valorizar a professora municipal, ressaltando seu trabalho para o desenvolvimento da comunidade.

- Um aspecto importante foi a possibilidade de diálogo, que se criou a partir da metodologia e da participação de professores, pais, supervisores do OME, membros dos Grupos de Estudo dos CERUs e DEREs, Secretaria de Educação/GER, inclusive crianças. Esta perspectiva é importante. Criar as condições para que os órgãos regionais dialoguem, conheçam-se e, em definitivo, se integrem. Os professores, junto ao OME e às comunidades, tiveram uma primeira oportunidade para encontrar-se e começar a dialogar na busca de soluções referentes aos problemas educacionais. Sem dúvida, a criação de um espaço para o diálogo é o primeiro passo no caminho da participação e de uma educação humanista.

Neste sentido, foi preciso ter cuidado a fim de não provocar uma contradição entre o OME e os professores, que levasse a um ponto de conflito sem saída, considerando que não são os supervisores os responsáveis pelas deficiências e problemas detectados. É necessário insistir ainda

mais nas deficiências estruturais dessa contradição, onde aparecem os supervisores como testemunhos e exemplos visíveis.

É preciso assinalar que nas severas críticas feitas por professores ao sistema de supervisão ou que afetavam diretamente ao OME, as supervisoras assumiram uma atitude muito aberta, de compreensão, reconhecimento e de oferecimento de explicações, de modo que o diálogo não se transformou em conflito pessoal.

- Existe um problema de equilíbrio, que permanentemente está presente e que diz respeito à participação: a dificuldade para definir até onde se deve orientar o trabalho, ficando junto às equipes regionais, e até onde deixá-las que o façam sozinhas.
- O processo de participação dos OMEs fica exemplificado nos passos que foram vivenciados pelo OME de São Caetano. Ali ocorreu um imprevisto: a presença escassa de membros do CERU, devido à dedicação a outras atividades (treinamento em serviço), treinamento da Cartilha, pesquisa participativa, educação não formal em cursos etc.). Os passos da participação foram os seguintes:
 1. Observação
 2. Tarefa de Informação
 3. Atua em tarefas secundárias de organização e desenvolvimento de atividades
 4. Assume tarefas de organização propriamente ditas e de execução
 5. Começa a exigir respostas ao CERU e à SE/PE, e a comprometer-se com o trabalho.
- Por outro lado, em Bezerras, o CERU não teve condições de facilitar muitos recursos humanos do GE para as tarefas, mas aproveitou outros recursos não incorporados aos Grupos de Estudo. Concretamente, a diretora, a supervisora do CERU e algumas professoras se incorporaram diretamente às tarefas, em momentos específicos. Ou seja, na perspectiva do SIER, o CERU mobilizou vários recursos para o desenvolvimento das ações.

Técnicas e métodos utilizados

Ao longo do trabalho desenvolveram-se diversas técnicas, métodos, materiais, atividades. A seguir, enumeramos alguns deles:

- Para as reuniões prévias, a nível de Equipe Central, do GER e das equipes regionais, desenvolveram-se algumas experiências de dinâmica de grupo com fotografias. A primeira: contar uma história em comum a partir de uma fotografia, visando um trabalho cooperativo. Outra: distribuir fotos e escolher aquela que mais representa a percepção pessoal sobre a educação e a realidade rural. O objetivo destas técnicas foi promover o conhecimento pessoal dos participantes a nível técnico – e uma reflexão inicial sobre a realidade educacional e rural.
- Trabalho grupal. Praticamente em todas as reuniões trabalhou-se em grupos de professores (incluindo os pais), para vivenciar as possibilidades do trabalho cooperativo. O diagnóstico inicial demonstrou que os métodos dos professores são essencialmente individuais, não trabalhando em grupo com as crianças. Portanto, foi definido como critério geral o trabalho grupal, visando uma mudança nos métodos dos professores, a partir de suas próprias vivências.
- Como já foi dito, colocou-se música como fundo das reuniões, ou melhor, das jornadas, para diminuir as tensões naturais dos participantes.
- Aproveitaram-se cartazes e quadros de giz para se escrever as sínteses e conclusões, fixadas, depois, nas paredes.
- Uma experiência muito interessante foi a atividade de desenhar a comunidade. Pediu-se aos professores que desenhassem sua comunidade para, depois, entrarem numa reflexão sobre ela. O objetivo era duplo: de um lado, criar, no âmbito do processo, uma motivação para a reflexão, e, de outro, produzir experiência de expressão livre e criativa. A atividade se desenvolveu segundo os momentos seguintes:

Distribuiu-se o material, cartolina, tinta, pincel, caneta. Os professores ficaram sentados em grupos para aproveitar as várias tintas. Pediu-se que cada professora desenhasse o que é a sua comunidade.

- As professoras protestaram. Não queriam. Falaram que não se atreviam e que não estão em condições de pintar. (Algumas não pintavam ou desenhavam desde criança). Em geral, rejeitaram a atividade.
- As supervisoras explicaram para elas o objetivo desse trabalho.

- As professoras começam a desenhar e pintar. Ouvem-se risos e comentários, mas desenvolvem seriamente a atividade. Compartilham os materiais.
- Terminam os trabalhos.
- São recolhidos e colocados todos numa parede, em exposição. As professoras olham seus trabalhos. Algumas crianças dos arredores também.
- Após a exposição dos trabalhos, iniciou-se uma reflexão sobre os mesmos e sobre as opiniões das professoras, que se achavam inicialmente incapazes de desenhar. Vencida esta dificuldade, todas reconhecem o processo de mudança vivido. Além disso, incorporam aos seus desenhos outros elementos que consideram prioritários.

Desta forma, os desenhos passaram a ser códigos de reflexão e decodificação elaborados pelas próprias participantes do processo.

Produz-se, também, um processo de valorização das atividades de educação artística, que, segundo o diagnóstico, não é considerada. A dificuldade está em como manter ou criar os elementos técnicos para usar as tintas e pincéis, que não estão sempre com as professoras. Entretanto, valorizamos particularmente a mudança da professora e a experiência enquanto elaboração de códigos para decodificação e reflexão, criados participativamente.

Nas reuniões de pais foram desenvolvidas diversas ações com mamulengos. Procura-se aproveitar a cultura popular no desenvolvimento curricular. Neste caso, aproveitaram-se os mamulengos para reforçar idéias e para introduzir outras. O mamulengo estabeleceu um diálogo com os pais e as comunidades, um diálogo que levou a muitas respostas, opiniões e perguntas, que criou um ambiente favorável para a conversação. Os professores perceberam, também, as possibilidades de usar estes ou outros instrumentos em suas aulas.

Foram desenvolvidas diversas ações com crianças. Aproveitou-se esta oportunidade para coletar brincadeiras, rodas, canções etc.

Foi desenvolvida uma experiência de elaboração de um adorno de Natal com materiais locais, concretamente com palha de café. A idéia surgiu dentro das ações normais das jornadas, demonstrando, assim, as possibilidades de usar material local na confecção de objetos de interesse educacional.

Numa reunião de pais, as professoras e membros da comunidade apresentaram uma peça de teatro.

Numa reunião de pais o CERU apresentou um grupo de danças e

outro de ginástica rítmica. Foram atingidos dois objetivos: distração e integração; e com a apresentação destas atividades, abre-se a perspectiva das ações culturais na comunidade. Por outra parte, representa um germe de aproximação e serviço do CERU para as escolas e comunidades rurais, no espírito do SIER.

Foi coletado o produto de uma ação do OME de São Caetano: composições feitas pelas professoras sobre o Dia do Professor, o Dia da Criança e a Merenda Escolar, material possível de ser aproveitado em diversos trabalhos.

Cartilhas. — Para iniciar os trabalhos nas jornadas foram elaboradas, com os técnicos das equipes regionais, duas cartilhas de orientação da reflexão, uma individual e outra grupal. Primeiro, cada um refletia sozinho, em sua Cartilha, e respondia às perguntas ali formuladas. À continuação, trabalhou-se em pequenos grupos sobre a Cartilha Grupal. As Cartilhas eram mimeografadas, e tinham duas folhas: na primeira, a capa, com o desenho feito pelos próprios professores, e na segunda, as perguntas.

As perguntas foram as seguintes:

— Cartilha Individual:

- Quais as suas maiores dificuldades como professora?
- O que você acha da comunidade onde está localizada sua escola?
- Como é você?
- Você se sente participante dessa comunidade? Por quê?

— Cartilha Grupal:

- Quais são as suas maiores dificuldades como professora?
- O que nós achamos do relacionamento atual entre nossas escolas e a comunidade?
- Como nos sentimos participantes dessa comunidade?
- É bom o trabalho em grupo entre professoras?

Como método, o resultado foi ótimo, pois, efetivamente, estimulou a reflexão dos professores, assim como orientou o trabalho de reflexão pessoal e grupal.

Pedi-se a algumas professoras que desenhassem uma “professora rural”. Estes desenhos serviram de exemplo para os da capa. Porém, houve algumas dificuldades. Alguns foram motivo de riso: a juventude da professora (Cartilha Individual), pois várias professoras eram de idade madura;

também as personas das professoras (Cartilha Grupal), que não correspondiam às formas comuns de ficar de pé.

Técnicas de descontração usadas e experimentadas junto ao OME e GER/CERU, visando a aplicação de técnicas de dinâmica de grupo nas ações de supervisão e acompanhamento:

- Encaixe de peças recortadas em papel;
- Descontração inicial com confeitos;
- Escrever o que outra pessoa estava pensando;
- Cada um escreve o nome e um apelido e, depois, diz como surgiu a idéia deste.

Com isto, visava-se demonstrar a necessidade de preparar, nas reuniões de supervisão, um momento inicial de conhecimento e descontração dos participantes, para “romper o gelo” da desconfiança e/ou da timidez.

- Distribuiu-se um material para ser lido pelas professoras, nas suas casas, e trazerem respostas, por escrito, na próxima reunião.

Este material correspondeu a um roteiro de perguntas para que a professores pesquisasse na comunidade. Depois, o resultado dessas entrevistas foi aproveitado nas reflexões sobre a vinculação “Escola-Comunidade”.

- Em geral o planejamento cooperativo, a qualquer nível, deu resultado. Programou-se as atividades gerais junto aos OMEs, DEREs e CERUs. Com as professoras foram planejadas as reuniões de pais. O compromisso de todos no planejamento assegura a realização do planejado e o alcance dos objetivos propostos.

Foram feitas eleições de representantes dos professores. Para isso, eles escreveram num papel o nome de um colega que os representaria junto aos órgãos municipais e estaduais, só para planejamento do currículo. Depois, as pessoas mais votadas foram nomeadas representantes. Houve alguns problemas: uma professora não aceitou, e foi escolhida outra para seu lugar; uma outra foi escolhida (não permanente, professora suporte). Era a esposa de um vereador. Neste caso, não foi possível se escolher uma professora permanente.

Temas/problemas

Não foi objeto do trabalho definir e coletar conteúdos dos componentes curriculares. Isto é resultado de um processo posterior. Mas, ainda assim, apareceram alguns temas-problemas que podem ser incorporados a trabalhos e ações que precisam desses conteúdos.

A merenda escolar pode passar a ser uma atividade curricular como espaço de aprendizagem e de conteúdo. A merenda é algo que está inserido fortemente por presença ou ausência — na vida da escola e da criança. Pode constituir um tema a ser desenvolvido integralmente: origem dos alimentos, importância, condições de saúde, nome dos alimentos, transporte, produção, até chegar aos camponeses, e daí, para o problema da terra e da falta de alimento para aqueles que os produzem.

Sem dúvida que a forma é uma das realidades existenciais mais importantes e significativas da criança. Inspirado na merenda, deveria ser iniciado um processo, por exemplo, de pesquisa — ação pelas crianças, que a partir desse tema chegariam a diversos conteúdos e problemas.

Em reuniões de pais foi solicitado que as crianças aprendessem na escola diversas habilidades, tais como:

- Trabalhos Manuais
- Princípios de religião
- Conhecimentos de pedreiro
- Carpinteiro
- Desenho
- Mecânico
- Costura e modas.

Talvez possa considerar-se, ao longo do ano escolar ou de qualquer programa de estudo, um momento para o aprendizado de certas habilidades básicas, aproveitando alguns recursos humanos locais.

Nas pesquisas feitas pelas professoras, os resultados à pergunta da entrevista, “O que acha importante os meninos aprenderem na escola?”, os pais assinalavam:

- Arte
- Matemática
- Datilografia
- Ler, Escrever
- Mecânica
- Contabilidade

- Agricultura e Criação
- Professora.

Organização e administração curricular

Partindo da perspectiva da organização e da administração do currículo, aparecem alguns comentários ou aspectos interessantes:

- Os OMEs têm um contato mensal com os professores, no dia de pagamento. Às vezes, através de uma reunião ou, simplesmente, de uma conversa pessoal. Esse momento poderia ser melhor aproveitado, sobretudo para a transmissão de orientações e a entrega de materiais ou instruções aos professores. Aproveitamos estas oportunidades para solucionar problemas administrativos e dar informações.
- Os professores sugerem que alguns dos membros do GE/CERU se desloquem aos setores, para oferecer algum tipo de treinamento.
- As supervisoras dos OMEs, embora devam supervisionar e orientar as professoras, não foram treinadas na Cartilha “Terra da Gente”, principalmente porque eram novas na equipe ou estavam sobrecarregadas. Absurdo ou contradição? Fato semelhante acontece: o OME também desconhece este material. As professoras reclamaram ao CERU pelo fato. Sem dúvida que qualquer estratégia curricular deverá considerar a Cartilha como um elemento fundamental, Cartilha que é a inovação da DSE/SE-PE, no âmbito dos materiais instrucionais.
- Praticamente as professoras sugeriam que o planejamento de aulas fosse feito semanalmente.
- A respeito do treinamento em serviço, é preciso melhorar a comunicação entre o CERU e o OME, em São Caetano. Por exemplo, os professores que participaram do treinamento não tiveram uma só vinculação com o OME durante todo o ano, pois as professoras que estavam em treinamento no CERU ficavam impedidas de comparecer às reuniões de professores no escritório do Órgão Municipal, que eram no mesmo dia, às quintas-feiras. Assim, esses professores ficavam sob a orientação do CERU e sem vinculação com o DERE. As mesmas professoras manifestaram esta queixa, que foi confirmada pelas supervisoras.

- As professoras sugeriram que junto ao OME se planejasse as aulas para este ano.
- Existe uma possibilidade de vinculação entre o CERU e a realidade curricular rural ainda não explorada. Várias professoras do CERU são também professoras das Escolas Intermediárias, especificamente em Sapucarana. Assim, na perspectiva do SIER, algumas ações de desenvolvimento curricular deveriam aproveitar esses recursos locais, bem como o tempo disponível para outras possíveis tarefas. Foram estas professoras que apresentaram o número de ginástica rítmica e danças, trazido do CERU às comunidades.
- Os próprios OMEs reconhecem suas dificuldades e problemas quanto ao trabalho de orientação e supervisão aos professores. Praticamente não sabem como iniciar um trabalho e o que fazer com os professores. A experiência mostrou-lhes alguns caminhos.
- Existe uma rotatividade muito grande entre as supervisoras dos OME's. É preciso buscar métodos que permitam registrar os processos, experiências, informações etc., que possam superar este problema. De fato, as informações ficam nas pessoas e estas vão embora com muita facilidade. E quando são substituídas, começa-se todo o trabalho de novo. O registro de informações pode ser um dos caminhos para a solução deste problema. Faz-se necessário evitar esta rotatividade, bem como fortalecer e assegurar a permanência dos supervisores (contratos, melhores salários, segurança etc.).
- As professoras que participam do treinamento em serviço (um dos setores dos trabalhos em cada CERU) assinalaram que as fichas do treinamento em serviço, entregues semanalmente, ajudam muito em seu trabalho com as crianças. As fichas são parte de um planejamento didático semanal de caráter integrado, embora enfatizando um componente, que em 1982 foi matemática.
- A respeito da participação dos pais na escola, que foi um dos problemas fundamentais, as professoras assinalaram algumas propostas práticas, a partir de uma caracterização dessa participação.

Afirmam que a participação se dá de diversas formas:

- visitas à professora;
- diálogo com a professora;

- reuniões de pais e professoras;
- colaboram enviando merenda;
- pagam para comprar materiais e merenda.

Em geral, existe a queixa a respeito da má participação dos pais. Mas, numa reunião entre pais e professoras, uma mãe respondeu à queixa da professora, explicando que nunca fora chamada para uma reunião. A idéia geral das professoras é a de que os pais não têm interesse em participar da escola e que a participação deles só é possível se for paga. Isto pode ser preconceito ou realidade. Afirmam que, geralmente, os que participam são as mães, e que esta participação não existe, é difícil.

Mas apareceram algumas idéias:

- Fazer reuniões com os pais para que tomem consciência dos problemas e das novas idéias e métodos;
- Começar por educar os pais;
- Que a professora assista às reuniões onde os pais estejam agrupados, por exemplo, nas reuniões do MOBREAL, e explique ali suas preocupações;
- Ter reuniões só com os pais da 1ª série, para explicar claramente que se vai começar uma nova experiência, um novo material, que é importante começar com exercícios, que nem sempre são letras e números, que é indispensável a colaboração deles etc.
- Que quando houver uma reunião de pais esteja presente “alguém de fora”.

A opinião geral a respeito da Cartilha “Terra da Gente”, que foi parte de um treinamento que as professoras tiveram durante o desenvolvimento da metodologia, foi muito favorável.

A atitude a respeito da inovação — a Cartilha — é de muita consciência, responsabilidade e maturidade por parte das professoras. Condições subjetivas para implementar a inovação existem demais, pelo menos em opinião. Não parece haver resistência por parte dos professores ao novo material. Ao contrário, a atitude é francamente favorável. Isto determina uma grande potencialidade para desenvolver ações em torno da Cartilha na primeira série.

Nesse sentido, o treinamento dado pelo Grupo de Estudo dos CERUs foi importante.

As professoras queixaram-se, por exemplo, de que os pais não aceitam que as crianças brinquem, cantem, façam exercícios preparatórios

etc. Porém, as professoras estão plenamente conscientes da importância desses elementos na aprendizagem. Isto não só demonstra uma preocupação com o êxito da implantação do novo material, como a responsabilidade com que os professores o tomam.

Em geral, a respeito do calendário escolar, não houve comentários com relação a mudanças. O problema com a frequência de alunos é principalmente no dia de feira. O que seria preciso mudar e fixar municipalmente seria os dias da semana com aulas, pelo menos numa primeira etapa, mais do que os meses do ano. Caberia ao município acomodar o calendário semanal ao dia de feira.

- Na perspectiva da vinculação "escola-comunidade", é necessário ressaltar uma contradição dos professores. De um lado, eles acham que as comunidades são ótimas, e que se deveria trabalhar com elas, mas, de outro lado, acham que é muito difícil conseguir essa participação, já que, dizem, os pais não estão em condições de participar e os pais são, em grande medida, a comunidade. Talvez seja uma contradição ou uma observação empírica.

A visão da comunidade a respeito da escola

Nesta etapa do trabalho a comunidade foi consultada a respeito de sua visão e opinião sobre a escola rural, visando uma primeira aproximação entre a comunidade e a escola, representada pelas professoras.

Foram utilizados dois instrumentos, fundamentalmente: entrevistas feitas pelas professoras e membros das comunidades e os "Encontros de Comunidade". (Isto foi desenvolvido em Bezerros.) As opiniões dos professores a respeito do problema aparecem no ponto anterior.

Em síntese, as questões consideradas mais significativas:

A) O que acha de bom na escola? ou Quando a escola é boa?

Respostas às entrevistas das professoras

- "Tudo o que a escola faz está certo".
- "Muito boa, porque ajuda muito, e antigamente as pessoas tinham os olhos, mas precisavam ver com olhos dos outros".
- "Muito boa porque traz saber para os alunos".
- "A educação".
- "A modificação do ensino".

- “A ordem dos professores”.
- “O que está sendo ensinado”.
- “A modificação da mudança de comportamentos, pois meu filho está menos malcriado e respondendo menos”.
- “Sem ela seria maior o número de analfabetos”.
- “A maneira de ensinar o aluno”.
- “Prepara o aluno para o futuro”.

Respostas em reunião de comunidade

- “Quando a professora reconhece os direitos dos alunos e os pais reconhecem os direitos das professoras”.
- “Quando a professora faz reunião para os pais saberem como vão os filhos na escola”.
- “Quando a professora ensina e não falta a muitas aulas”.
- “Quando ensina religião”.
- “Quando ensina bordado e costura”.

B) O que acha de ruim na escola? ou Quando a escola é ruim?

Respostas às entrevistas das professoras

- “Treinamento para as professoras porque o grupo escolar fica fechado”.
- “Ter recreio na escola”.
- “Falta de móveis para o aluno sentar”.
- “A professora cantar com os alunos”.
- “A falta de merenda na escola”.
- “Brincar menino com menina”.
- “A professora não chegar na hora certa para começar a aula”.
- “Não poder dar o material necessário”.
- “Não haver castigo para os meninos”.
- “A saída dos meninos no mesmo horário, porque brigam no caminho”.
- “A professora não ensinar na escola e sim em casa”.
- “A saída da professora para o treinamento, ficando os alunos sem aulas”.
- “O horário puxado demais para o aluno . . . horas demais na sala de aula para uma criança”.
- “Ter merenda em umas escolas, e em outras não”.
- “A distinção que as professoras fazem com alguns alunos”.

- “O recreio muito demorado, dado por algumas professoras”.
- “O aluno sair para trabalhar na época do plantio”.

Respostas em reunião de comunidades

- “Quando a professora não se interessa pelos alunos”.
- “Quando a professora marca os alunos”.
- “Quando a professora tem preferência por alguns alunos”.
- “Quando só as professoras têm razão e não querem ouvir os alunos”.
- “Quando a professora falta muito às aulas ou quando vai fazer cursos e não manda ninguém para ensinar no lugar dela”.
- “Quando não tem aula de religião por semana”.
- “Quando não tem banco para todos os alunos”.

C) Como gostaria que a escola fosse?

Entrevistas das professoras

- “Com móveis”
- “Não tivesse recreio”
- “Tivesse material escolar para os alunos”
- “Que os alunos aprendessem coisas que servissem para eles”
- “Que tivesse merenda, e para todos os alunos”
- “Que desse material escolar para os alunos”
- “O horário fosse modificado . . . menos tempo para os alunos”
- “Que todas as escolas tivessem as mesmas condições”
- “Que as professoras exigissem mais dos alunos”
- “Mais perto, e que não mudasse de professora até a 4ª série”
- “Mais adiantada do que esta . . .”
- “Que desse material para o aluno estudar e, inclusive, farda”
- “Que os alunos fossem ensinados em Grupos Escolares e não na casa da professora”.

D) E como poderia participar da escola?

Respostas das comunidades

- “Vindo às reuniões feitas pelas professoras”
- “Ajudando a escola com o que pudesse”
- “Procurando sempre saber como vai o filho na escola”
- “Ajudando os filhos nas tarefas passadas pelas professoras”
- “Interessando-se por tudo o que se refere à escola”

- “Visitando muito a escola”
- “Dialogando com a professora”
- “Colaborando, mandando merenda”
- “Colaborando com uma taxa para comprar agasalho para as crianças”

E) Gostaria de assistir cursos junto à escola?

Respostas das comunidades

- “Corte e costura”.
- “Culinária”.
- “Aprendendo a ler e a escrever junto aos filhos”.
- “Aprendendo a cozinhar e fazer outras coisas”.
- “Curso de Técnicas Agrícolas”.
- “Como conservar o solo”.
- “Como combater as pragas”.

Em geral, notou-se que os pais, nesta primeira reflexão sobre a escola, estiveram em condições de oferecer uma série de opiniões, impressões e sugestões sobre a escola e o currículo rural.

Demonstrou-se a capacidade dos professores de fazer entrevistas aos pais, de registrar os resultados e comunicá-los fielmente. Assim, acreditamos que é possível estabelecer um processo de pesquisa por parte dos professores, na comunidade. A entrevista pode servir como instrumento. As reuniões de vários professores com padres, comunidades, é também outro instrumento que pode ser utilizado.

O trabalho feito não foi de uma grande profundidade quanto à extensão, no tempo, do trabalho comunitário. Mas, foi uma experiência interessante de aproximação e abertura da escola, através da professora à comunidade e desta à escola, através dos pais. De fato, implicou numa primeira ação analítica, reflexiva, de pais e professores juntos.

Os resultados anotados podem ser considerados como indicadores da percepção da comunidade a respeito dos problemas e das questões perguntadas. É interessante conhecer esses indicadores, pois refletem a visão dos pais a respeito da escola, antes de qualquer processo de análise e conscientização. É a visão de hoje. Depois de algum tipo de ação participativa, dos professores com as comunidades, espera-se que essa visão evolua para aspectos mais estruturais de maior impacto. Estas apreciações são muito importantes, pois representam aspectos específicos, cotidianos, que as comunidades têm para valorizar a escola e os professores.

As opiniões expostas são significativas em si mesmas, e porque representam um ponto de partida num processo de maior vinculação escola/comunidade e de maior compreensão da realidade educacional, por parte da comunidade.

Os indicadores representam, também, uma posição ideológica frente à escola, isto é, representam imagens do que a escola é e de como deve ser, e da concepção do povo a respeito de participação. Por exemplo, nenhum dos pais sugere participar na nomeação de professores, na sua avaliação, na gestão da escola, na proposta de objetivos e conteúdos. Em geral, as opiniões apontam aspectos de melhoria do processo atual, em termos práticos, e sem maior significação, do ponto de vista de uma mudança do processo educativo e curricular mais voltado para as necessidades da comunidade. Talvez, isto represente uma visão de que a escola pertence a outros e não à comunidade. Daí a importância de conhecer esta visão atual, para se propor um processo de reflexão sobre a escola.

Este processo de trabalho comunitário com as professoras tem grande importância para as mudanças que se vão produzindo na comunidade e nas próprias professoras. As opiniões dos pais representam uma avaliação das professoras e de seu trabalho. Daí que as professoras recebem as opiniões como uma exigência da comunidade de um melhor serviço educativo. As professoras têm compreendido melhor que os problemas fundamentais não estão nelas. Trata-se, também, de uma exigência e reivindicação ao Estado (OME, CERU, DERE). Neste diálogo, as opiniões da comunidade são aproveitadas para melhorar o trabalho das professoras.

Não vamos analisar mais as respostas, pois foram resultado de uma ação inicial e porque elas se apresentam a si mesmas, nas opiniões anotadas o mais fidedignamente possível.

Experiências vivenciadas ou coletadas

Ao longo do desenvolvimento da metodologia foram vivenciadas diversas ações, já apresentadas nos pontos anteriores. Também foi possível coletar algumas outras experiências que já estavam sendo implementadas pelas professoras. Por outro lado, destacamos aspectos do currículo rural que nos pareceram importantes, pois a metodologia não só permite desenvolver ações, mas também coletar informações sobre elas e sobre atividades, experiências ou problemas já existentes na comunidade.

Nas observações, verificamos e coletamos algumas experiências ou visualizamos aspectos e características específicas. Eles serão apresentados

a seguir, como aspectos “atípicos” interessantes, ou como comentários, a partir das observações.²³

Sindicato rural que tem escolas

O Sindicato de Trabalhadores Rurais de Bezerros mantém cinco (5) escolas com muita precariedade, como serviço a ser prestado a seus associados. Não tem vinculação com o OME, o DERE ou o CERU. As escolas estão, praticamente, sem muita supervisão do próprio sindicato. O presidente disse que, pelo baixo salário que paga à professora, não pode exigir mais dela.

Relação Estado-município na área de educação

Em geral, nota-se uma certa desvinculação entre as duas redes de ensino, a municipal e a estadual, na área da educação rural. As ações conjuntas dos OMEs e dos GER/CERU não são tão intensas a ponto de afetar a tendência geral. Alguns exemplos, demonstrativos de que não se alcançam níveis de sistema, ou mesmo de atitudes, serão mostrados agora.

- Numa escola havia duas bibliotecas COLTED, que pertenciam ao Estado. A professora do turno da tarde (municipal) nunca a usou, pois, segundo ela, se pertence ao Estado, não pode ser usada pelo município e vice-versa. Ela não quer ter problemas e não gosta de usar coisas que não sejam próprias, isto é, da rede municipal.
- Desconhecimento do DERE, órgão estadual/regional, sobre a educação, a realidade e as ações no meio rural.
- Numa escola há uma professora do Estado numa sala e, na outra, no mesmo momento, uma professora municipal. Quando a supervisora do OME visita a escola, não vai ver a professora estadual. Segundo esta, “nem para cumprimentar”. E acrescenta que, a anos, não recebe uma visita de supervisão.
- Numa outra escola, que antigamente era do Estado, uma professora municipal se queixou de que ainda existem os documentos

²³ A maioria dessas observações aparecem no relatório número 1 desta experiência.

dos alunos da época em que a escola era estadual. Ela fica com muito medo de ter problemas por causa desses papéis, pelo fato de que podem-se perder ou estragar-se.

Bibliotecas

Algumas escolas possuem bibliotecas COLTED ou produto de doações de fazendeiros ou outras pessoas. Em geral, elas não são usadas e os livros estão estragados, embora, nas bibliotecas COLTED, existam livros que poderiam servir de apoio aos professores. Em todo caso, é muito reduzido o número de bibliotecas nas escolas.

Modelo de planejamento

No município de Bezerras as professoras trabalham com um modelo de planejamento diário, oferecido pelo OME. O modelo abrange os pontos seguintes:

- Data
- Classe (2ª, 3ª, 4ª . . .)
- Área (Geografia . . .)
- Conteúdo (Revisão . . .)
- Associação (Comunicação e Expressão e Regilião)
- Atividades (Conversações, explicações, diálogo sobre o assunto, exercício oral).

O modelo foi tomado do caderno de uma professora. Representa um esforço de orientar o trabalho de planejamento, segundo critérios mais racionais. É interessante o item "associação", que visa orientar a integração dos conteúdos.

Cooperativa escolar

Numa escola encontramos uma cooperativa escolar funcionando, com diretoria (presidente, tesoureiro, secretário), e contribuições de materiais (cadernos, canetas, borrachas etc.).

Os alunos elegem sua diretoria, pagam taxa de Cr\$ 5,00 e existe um controle, feito por eles mesmos dos gastos e dos pagamentos.

Segundo a professora, surgiu por iniciativa da EMATER/PE, há

vários anos, e está funcionando regularmente, o que facilita a compra de materiais.

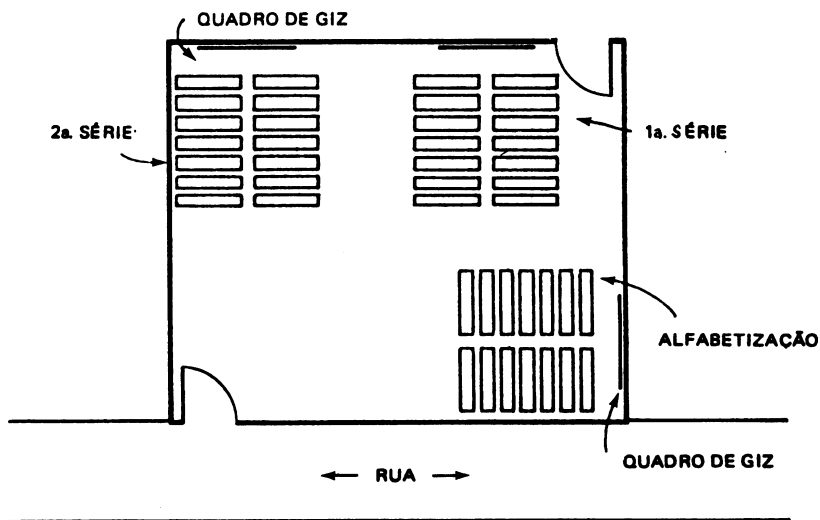
A experiência de trabalho cooperativo e de aprendizagem sobre cooperação, como forma e princípio de organização, é muito interessante, além de ser uma prestação de serviços aos alunos, feita por eles próprios.

Seria interessante fazer um estudo de caso para resgatar a experiência e poder estudar a possibilidade de transmiti-la a outras escolas.

Agrupação de classe multisseriada

Numa escola encontramos a turma dividida de uma maneira particular. Estava dividida em: "alfabetização", "1ª série" e "2ª série". Cada série estava agrupada por turma, em blocos, e a professora ia de uma a outra, deixando os exercícios.

A distribuição na classe era feita como mostra o desenho abaixo:



Segundo a professora, a sugestão foi feita num treinamento do GE/CERU. Esse tipo de organização é encontrada raramente nas escolas multisseriadas rurais.

Escola na casa da professora

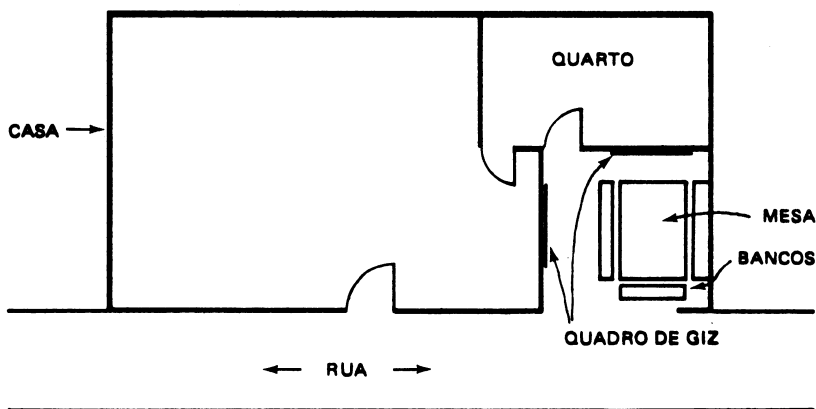
Visitamos uma escola no pico de uma serra. Era na casa da professora e funcionava como multisseriada.

A professora é instrutora do MOBREAL, e, à noite, dá aulas a adultos, também em sua casa. Para as crianças, utiliza a mesma metodologia de alfabetização do MOBREAL, que acha muito boa. Em geral, participam das aulas noturnas, os pais das crianças que estudam de dia.

As crianças ficam sentadas em torno de uma mesa, em bancos de madeira (existem 3), trabalhando juntas, apoiando-se de qualquer forma, pois a mesa é muito alta para elas. Partilham os livros e os grandes ajudam aos pequenos.

O filho da professora brinca e corre pela sala, que é uma espécie de garagem, construída por seu marido, especialmente para que ela dê suas aulas, ficando, assim, livre, um quarto da casa. A criança grita e chama pela mãe, que a manda para seu quarto. Quando há vários alunos e a mesa não tem capacidade, eles trabalham no chão ou ficam esperando que alguns terminem seus deveres, para ocuparem seus lugares.

O desenho abaixo mostra a distribuição da escola.

*1ª série adiantada e 1ª série atrasada*

Numa escola encontramos uma professora que dá a primeira série em dois anos. O primeiro é chamado "atrasado", pois as crianças nunca

aprendem a ler nem a escrever. A professora, para não fazer com que as crianças repitam, cria uma 1ª série “adiantada”, que é feita no ano seguinte, como reforço às crianças.

Quando terminam a série “adiantada” são promovidos à 2ª série. Isto é, são 2 anos na 1ª série e 1 ano nas outras. Esta situação excepcional é única nas escolas visitadas, e assinala a falta de um certo planejamento, supervisão e acompanhamento nas escolas rurais.

Teatro comunitário

Numa reunião de pais, em Sapucarana, deu-se um tempo, na programação, para os professores. Estes organizaram, com alguns pais e membros da comunidade, uma pequena peça de teatro sobre os problemas do povo e as dificuldades da professora rural.

Foi apresentada numa espécie de teatro onde se desenvolvia a reunião. Apesar do som não estar previsto para a quantidade de assistentes, a experiência foi, em si mesma, valiosa. Eram professoras que, pela sua própria iniciativa, montaram uma peça de teatro sobre problemas que afetam a comunidade, especificamente a partir da escola, numa tentativa de usar meios não convencionais de comunicação, para explicar clara, didática e facilmente os problemas que elas vivenciam. Infelizmente não foi possível escutar com muita clareza os diálogos, devido à falta de som, mas a experiência de criatividade dos professores foi altamente significativa.

Crianças colaboram com a merenda

Em São Caetano, um professor, homem, elaborava e desenvolvia as tarefas de merenda e limpeza da escola, junto às crianças. As mais velhas colaboram com ele na preparação da merenda e na arrumação da sala, tornando, assim, mais leve a tarefa do professor.

Conclusões do Relato

Até aqui apresentamos aspectos específicos do trabalho desenvolvido nos dois municípios, técnicas desenvolvidas, métodos, aspectos metodológicos gerais etc.

Mas o objetivo do trabalho foi desenvolver algumas orientações para a ação curricular, a partir de uma análise reflexiva, feita pelos próprios participantes, neste caso, os professores. Estas orientações deveriam surgir de um processo de diálogo, reflexão e ação.

Foi assim que se foi definindo a necessidade de determinar os principais problemas que afetam o desenvolvimento curricular, nas escolas rurais dos municípios, segundo a visão das professoras, e após algumas consultas às comunidades.

Foram definidos, assim, os problemas fundamentais que hoje enfrentam as professoras leigas, as professoras rurais, no desenvolvimento curricular.

Os problemas fundamentais

Em São Caetano chegou-se a uma priorização dos problemas que afetam as tarefas dos professores, que constituem um dos componentes fundamentais do desenvolvimento curricular. Em Bezerros chegou-se apenas ao nível de listagem de problemas. Os problemas específicos de cada município foram apresentados em alguns capítulos anteriores.

Como a equipe da DSE não pode priorizar os problemas com relação aos professores, para chegar a uma quantidade de questões comuns e básicas, escolheu-se como critério uma ordenação de questões comuns aos dois municípios. Foram considerados aqueles que aparecem nas duas listagens, embora ressaltando que um já estava priorizado.

Os problemas comuns mais importantes, que se repetem nos dois municípios, são:

- Falta de material escolar;
- Falta de apoio dos pais;
- Baixo salário das professoras;
- Falta de planejamento e acompanhamento;
- Merenda escolar.

Estes cinco (05) problemas se apresentam nos dois municípios como resultado da reflexão dos professores e todos estão vinculados, direta ou indiretamente, ao desenvolvimento do currículo.

A falta de material escolar, de apoio dos pais, de planejamento e acompanhamento são três componentes-chave do currículo. Correspondem à necessidade de orientação das ações e de apoio às tarefas da professora, à vinculação com a comunidade e a família, e às condições para a

aprendizagem da criança. Não é preciso maior aprofundamento nestes temas, pois já foram abordados anteriormente.

A merenda escolar é percebida como uma solução ao problema social da fome. Sua vinculação ao currículo está ligada a dados empíricos, segundo os quais a frequência às aulas e o rendimento das crianças estão diretamente relacionados com o oferecimento da merenda, pela escola. As crianças têm fome e a merenda, em parte, soluciona esse problema, oferecendo-lhes condições físicas para a aprendizagem; é, também, um estímulo para a frequência às aulas, outra condição para a aprendizagem. Quando não há merenda a frequência e o rendimento diminuem.

O baixo salário é também reivindicação básica das professoras, para um melhoramento do ensino. Este problema, no âmbito estrutural, é sentido como uma exigência de justiça e respeito às tarefas das professoras. Sua vinculação com o desenvolvimento curricular é indireto, mas fundamental, pois se refere ao componente "professor", que é chave no currículo.

Portanto, poderemos concluir, a partir das reflexões dos professores (que são basicamente coincidentes com os técnicos dos OMEs e dos CERUs), que qualquer estratégia de desenvolvimento curricular, hoje, deve considerar, ao menos, os seguintes critérios:

- a) A elaboração, aquisição/distribuição de material para as crianças: material instrucional, principalmente o "livro" (segundo a classificação das professoras, podem ser cartilhas ou outros semelhantes).
- b) A necessidade de participação dos pais na vida da escola e junto a ela, na comunidade. Isto implica numa reposição e reconsideração do papel da professora na comunidade, em criar formas diversas, através das quais os pais participam da educação de seus filhos, e a comunidade, dos programas educacionais da escola. Deve-se vincular o currículo à família e à comunidade rural.
- c) Implementar processos de planejamento participativo de desenvolvimento curricular. No planejamento do currículo, seja nos níveis de conteúdos, materiais, calendário etc. ou das ações que envolvem os professores, deve-se dar uma possibilidade para a participação dos professores, especialmente a nível municipal. Não é possível pensar em qualquer ação curricular sem impulsionar um planejamento curricular participativo, incluindo o chamado planejamento didático.
- d) Impulsionar um processo de acompanhamento efetivo, sistemá-

tico e permanente, que inclua a presença das supervisoras municipais nas escolas rurais. Qualquer ação inovadora e de mudança não pode ser implementada sem analisar como e através de que formas ela se incorpora a um processo mais global de acompanhamento. As professoras, os técnicos do OME e CERU insistiram em que este problema é a chave para impulsionar qualquer ação com um caráter mais permanente. Caso isso não seja considerado, a tendência é a de que as inovações fracassem a curto ou médio prazo.

- e) Considerar a merenda escolar nas ações curriculares. De um lado, os órgãos responsáveis, tanto a nível estadual como municipal, deverão melhorar a distribuição da merenda e, de outro, poderá considerar a merenda como um elemento significativo para a aprendizagem. Isto significa aproveitar o tempo em que a criança merenda, para desenvolver diversas ações e objetivos referentes à nutrição, saúde, hábitos, atitudes, cooperação, utilização de recursos próprios etc.
- f) Constitui-se num processo onde as reivindicações dos professores a respeito de seu salário e condições de trabalho encontrem uma oportunidade de análise e expressão. Por outro lado, o desenvolvimento do currículo deverá afetar algumas variáveis que influem no reconhecimento social do professor e sua capacidade de negociação, visando uma melhora das condições de trabalho e salário. Isto passa, necessariamente, pelo trabalho cooperativo, pela agrupação dos professores nas ações e pelo caráter orgânico que caracteriza a participação.

Considerações finais

A partir da experiência vivenciada em São Caetano e Bezerros, é possível assinalar alguns aspectos a serem projetados para o futuro.

Em primeiro lugar, parece ser válido começar um trabalho qualquer na área de currículo participativo, agrupando os professores. Sem dúvida este é um fator fundamental. Foi possível fazer com que os professores leigos se reunissem nas próprias áreas onde trabalham e os órgãos se deslocassem até eles. Neste sentido, a experiência tem demonstrado a validade de trabalhar junto aos professores, de forma organizada, em reuniões periódicas (as Jornadas), e na própria área rural. Supera-se, assim, o isolamento tradicional dos professores e dos órgãos responsáveis, na medida em que se lhes oferece o apoio necessário.

É importante ressaltar, também, que a distribuição geográfica dos professores, nos setores, e a escolha do lugar da reunião e do encontro foram feitas depois de uma observação de campo. Nem todos os professores ficaram contentes com os lugares escolhidos, mas a maioria reconhece que, apesar disso, é importante participar das Jornadas. A observação de campo é outra etapa do processo que demonstrou sua validade. Permite um diagnóstico real do currículo rural, propondo um encontro dos técnicos com a realidade, o que leva a uma mudança neles próprios e uma atitude positiva a respeito do processo que se inicia e que supõe sua participação ativa, permanente e comprometida.

O trabalho demonstrou, também, que é possível e necessário, por parte dos professores, partir de um momento de tomada de consciência dos problemas. Ou seja, para desenvolver um processo de desenvolvimento

e mudança curricular, é preciso (e é possível) desenvolver um processo de conscientização inicial. O resultado deste processo é que os professores desvelam a realidade educacional e social que os envolvem, avaliam e julgam os processos que vivenciam, assinalam a necessidade de mudar essa realidade. Neste momento é possível começar a pensar em aspectos mais “especificamente” curriculares (materiais, programas de estudo, planejamento etc.). Assim, o processo de desenvolvimento curricular vai sendo desenvolvido por pessoas com um certo nível de consciência, que deve ir aumentando cada vez mais, ao longo do tempo e das ações. Desta forma, a participação é mais verdadeira.

Essa definição de problemas faz com que as propostas de soluções sejam, também, mais realistas. De um município a outro, como vimos, os problemas assinalados são diferentes. Então, por que obrigar a dar soluções gerais? A priorização de problemas, pelos professores, depois de uma reflexão sistemática, leva a priorizar soluções para os municípios. Inicia-se, assim, o processo de mudança e desenvolvimento curriculares adequados a cada realidade municipal.

A experiência tem demonstrado, inicialmente, que é possível pensar-se em desenvolver um currículo, a partir da participação e da cooperação como critérios fundamentais; e que é viável pretender que órgãos diversos se integrem em ações comuns.

A metodologia tem vários produtos “visíveis”, já enunciados. São esperados: definição de problemas que afetam o desenvolvimento curricular, priorização dos mesmos, mudanças nos professores e técnicos, coleta de experiências e desenvolvimento de técnicas. Aparecem algumas propostas de solução para os problemas, a agrupação de professores que viabilizam o acompanhamento e a supervisão etc. A própria continuidade natural do processo que — a modo de exemplo — levou a que em um município tenha sido feita uma reunião com merendeiras, para explicar-lhes suas tarefas e facilitar, assim, o desempenho curricular das professoras; ou que as pessoas do Grupo de Estudo do CERU tenham participado de reuniões em diversas escolas, com pais, para explicar o uso dos novos materiais e apoiar as professoras.

Mas, às vezes, os resultados previstos não são os mais significativos ou os mais perceptíveis. Temos, também, os resultados não previstos do processo, ou aqueles que não têm sido identificados. O trabalho desenvolvido nos municípios visa alcançar alguns objetivos mais ou menos definidos, e, através deles, uma mudança nas escolas. Acharmos que podem ter ocorrido algumas mudanças nas professoras e no seu desempenho, embora não tenhamos percebido. Sabemos que, nos processos educacionais participativos, estes produtos não previstos são, muitas vezes, de alta significação.

Há vários estudos e pesquisas sobre esta afirmação. A perspectiva problematizadora, a análise crítica, o trabalho cooperativo levam, necessariamente, a mudanças que superam as expectativas dos técnicos impulsioneiros, que são, muitas vezes, contrárias a essas expectativas, além de outras, a mais longo prazo, inclusive a nível social. Esses tipos de resultados não foram avaliados por nós, mas achamos que, necessariamente, deveria produzir-se "algo". Sem dúvida que uma perspectiva interessante de estudo se abre neste campo: avaliar as mudanças "reais" nas professoras e técnicos envolvidos em experiências de participação, e que não estavam previstas nos projetos originais.

Podemos aproveitar algumas conclusões, porém numa perspectiva para os anos seguintes. A experiência demonstra uma forma de "começar a trabalhar". São muitos os técnicos que falam em reuniões, que têm claro o que tem que ser feito, mas não sabem como fazê-lo. A metodologia propõe uma forma de começar a trabalhar o currículo: observação de campo, diagnóstico curricular, definição de metodologia, priorização de problemas por professores agrupados por setores, propostas de soluções, implementação de soluções. Pode ser, sem dúvida, uma metodologia desenvolvida em diversas regiões do Estado.

As Jornadas de Professores podem desenvolver-se com uma instância de participação e orientação, para elaborar material de apoio, acompanhar material instrucional, discutir programas de estudo, planejar unidades didáticas, discutir planos de escola e comunidade etc. Neste sentido, as Jornadas de Professores podem chegar a ser uma forma operativa, viável, efetiva e orgânica de orientação para o desenvolvimento curricular participativo e em geral para a mudança curricular educacional.

As jornadas funcionam, de alguma maneira, como instâncias de treinamento e aperfeiçoamento dos professores sobre aspectos que eles podem sentir como mais necessários. De fato, servem, além dos conteúdos próprios de cada uma, como momento de formação cooperativa e em serviço. Neste sentido assinalam uma alternativa de ação para programas de treinamento em serviço e formação de professores vinculados à prática diária de cada um. As Jornadas são, por definição, educativas, formativas.

São, também, uma fórmula de acompanhamento e supervisão. As supervisoras dos Órgãos Municipais de Educação, que participam da experiência, podem aproveitar as Jornadas para transformá-las numa instância de acompanhamento das próprias professoras. Ou seja, as supervisoras, fazendo, portanto, supervisão nas Jornadas, orientam as professoras para o trabalho conjunto e, assim, elas mesmas fazem seu próprio acompanhamento.

Lembramos que as Jornadas devem ser concebidas como uma

projeção no tempo, através de “tarefas-pesquisas”, que as professoras definem e que devem ser desenvolvidas entre uma e outra Jornada. Cada encontro é parte de um processo que tem outras formas, atividades, tarefas etc.

Concluiu-se da experiência que, para desenvolver um processo curricular participativo, efetivo e em permanente melhoria, é necessário envolver os professores. Mas da experiência resultou, também, que não basta atuar só com materiais, conteúdos etc. Aprendeu-se que a ação com professores deve ter, ao menos, três dimensões:

1. Conscientização: sobre os problemas, a realidade, as soluções possíveis, os responsáveis pelas soluções etc.
2. Pedagógica: as funções do processo de aprendizagem, materiais, programas de estudos, orientações, metodologia etc.
3. Comunitária: abertura da escola à comunidade e integração de ambas.

Um trabalho com professores só poderá ser realizado se estas três dimensões se integram ao longo de toda a metodologia. Não é possível atuar numa só dimensão, isolada das outras; não basta conscientização sem um apoio ao trabalho de classe, sem ação comunitária. Isto representa um importante desafio para as metodologias de ação curricular, a partir de professores, porque abre uma possibilidade interessante para a experimentação, a pesquisa, o desenvolvimento, a elaboração de materiais ao guia do professor etc.

A experiência permitiu visualizar algumas instâncias de participação que não tinham sido previstas inicialmente. Particularmente, a possibilidade de construir grupos de professores (que moram ou trabalham na mesma escola ou em escolas próximas), para que eles, cooperativamente, desenvolvam tarefas de acompanhamento curricular: acompanhamento de materiais, elaboração de planos de aula, impulso de ações de vinculação, num primeiro momento, e, depois, integração escola-comunidade etc. Este nível de participação e desenvolvimento curricular deve ser provado, em próximas experiências.

Devem ser consideradas, também, as potencialidades que têm as crianças para serem incorporadas a metodologias de desenvolvimento do currículo. A agrupação com professores em pequenos grupos e as possibilidades de incorporar crianças constituem outro desafio a ser superado nos próximos meses de trabalho.

Ao final da experiência, (etapa 1981), definiu-se uma metodologia de trabalho educacional, cooperativo e de desenvolvimento curricular

participativo, que deu continuidade ao processo em São Caetano e Bezerros e que permitirá iniciar outros processos, a partir dos CERUs de Pesquisa, Limoeiro e Gravatá.

Serve de experiência para as ações nos outros CERUs. Neste sentido, observe-se a capacidade de irradiação que deve envolver todos os processos e ações. Além disso, nos dois CERUs, serviu para aumentar a quantidade de pessoas que recebem serviços daqueles centros. Agora, os CERUs estão trabalhando com mais professores, o que é, também, uma perspectiva que se abre a respeito da possibilidade de impulsionar o Sistema Integrado de Educação Rural — SIER —, no Agreste Setentrional de Pernambuco. A experiência demonstra, ainda, as possibilidades de ação que têm os CERUs, para impulsionar as ações de educação rural que são de sua competência, principalmente no ano de 1982, nas escolas rurais municipais. A metodologia tem como conseqüência um fortalecimento do SIER, enquanto sistema e enquanto perspectiva curricular.

Porém, a experiência deixa algumas perguntas e dúvidas, que devem ser analisadas com muito cuidado, e aplicadas em ocasiões semelhantes. Algumas são:

- Qual é a vinculação possível entre o Estado e o município, nestas ações? De fato tratou-se de envolver os OMEs, e eles se envolveram, mas sempre impulsionados pelo CERU. A preocupação é se os OMEs estarão em condições de atuar e desenvolver processos semelhantes por si sós. A experiência demonstrou que a participação dos Órgãos do Estado é fundamental. Sem eles não teria sido possível desenvolver nada, por problemas de recursos financeiros, principalmente, de recursos humanos, condições etc. A participação dos OMEs e a vinculação entre Estado e município devem ser estudadas com mais cuidado, pois não podemos assegurar com toda certeza que o município poderá participar sempre com o mesmo interesse. Este pode ser um problema metodológico, mas também político e de orientação, assim como “real”: as condições para que os municípios assumam a educação rural de seus municípes.

Outro aspecto que pode determinar qualquer experiência é a estabilidade de professores e supervisores. De fato, a mudança de professores (por motivos políticos, de saúde, de mudança de domicílio etc.) afeta qualquer ação a longo prazo e, portanto, os resultados das ações. O mesmo sucede com os supervisores. Mas a razão fundamental da instabilidade, e de muitos outros problemas, está naquela principal dificuldade assinalada

pelos professores: os baixos salários. Se esta situação não melhorar, jamais será possível ter um bom currículo nem uma boa escola. A dúvida principal é se todos os esforços que se fazem no setor de educação rural, inclusive nossa experiência, não estão sendo levantados sobre um pressuposto falso: a estabilidade dos professores. Não poderíamos dizer que a instabilidade é a constante, o fato é que existe muita troca de professores, sobretudo supervisores. Assim, as ações nem sempre têm continuidade na prática, ainda que tenham nos projetos. Isto estaria contribuindo para que se mantenha a mesma situação, embora se esteja trabalhando por uma melhora. Isso obriga a tomar decisões sobre metodologias que "passem por alto" o problema, que sejam alheias a ele, que o considerem ou que tentem solucioná-lo. Na nossa visão, o problema de salário e o conseqüente grau de estabilidade é o que determina se se está construindo sobre uma rocha ou sobre areia.

- O papel da Secretaria de Educação e do Grupo de Educação Rural da Diretoria de Serviços Educacionais também deve ser reavaliado, a partir do trabalho, pois, de fato, são as primeiras ações com professores, em forma contínua, que tem o apoio do GER/DSE. Isto é, a partir da experiência, é necessário discutir o papel do Estado e dos órgãos especificamente voltados para a educação rural. Assim como as políticas e orientações curriculares para o currículo rural da SE-PE/DSE/GER.
- Por último, é preciso avaliar o processo em desenvolvimento. Isto pressupõe que a metodologia de avaliação seja coerente com a metodologia desenvolvida no currículo (avaliação participativa) e que permita avaliar resultados esperados e não esperados. E permite verificar e constatar diferentes opiniões dos participantes. A avaliação da experiência é um desafio importante e permanente.

Em nossa opinião, são essas, fundamentalmente, as perspectivas surgidas da experiência em São Caetano e Bezerras. Elas foram traduzidas numa proposta metodológica para os anos de 1982/1983/1984, e está sendo discutida por diversos órgãos e pessoas. Esta proposta orientará as ações para os anos seguintes, dando continuidade ao trabalho, tentando resolver desafios, procurando soluções reais, e orientando a área de abrangência a outros CERUs e municípios do Agreste Setentrional.

Siglas utilizadas no documento

SE-PE	Secretaria de Educação de Pernambuco
DSE	Diretoria de Serviços Educacionais
GER	Grupo de Educação Rural
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
DERE	Departamento Regional de Educação
OME	Órgão Municipal de Educação
CERU	Centro de Educação Rural
EI	Escola Intermediária
EB	Escola de Base
SIER	Sistema Integrado de Educação Rural
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais
DDN	Diretoria de Desenvolvimento e Normas
CTA	Conselho Técnico Administrativo
PP	Pesquisa Participativa
PROAM	Programa de Apoio aos Municípios
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (PE)
DEPLAN	Departamento de Planejamento
DATA	Diretoria de Apoio Técnico e Administrativo
DECAP	Departamento de Capacitação de Pessoal
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

Bibliografia

1. FIDEPE – Governo de Pernambuco – Secretaria de Planejamento. “Informações Sociais de Pernambuco 1980” – Recife/1982 – Folheto Informativo.
2. Secretaria de Educação de Pernambuco – Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. “Diagnóstico socioeconômico e educacional das áreas de influência dos Centros de Educação Rural: São Caetano, Bezerros, Gravatá, Limoeiro, Bom Conselho”. Recife/Setembro, 1978.
3. SE-PE/DSE/GER/IICA. “Descrição de educação e currículo numa amostra de escolas rurais nos municípios de Bezerros e São Caetano”. Recife/Dezembro, 1981.
4. SE-PE/DSE/GER/IICA. “Proposição e Metodologia para elaboração participativa do Currículo”. Recife/Outubro, 1981. Mimeo.
5. Perez, J. M., S. Cornejo A., G. Williamson C. “Autoevaluación Formativa del Programa de Educación Campesina”. Fundación DUOC de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago/1979.
6. IICA. “Marco de Referencia Conceptual para el Desarrollo Rural”. Ponencias, Resultados y recomendaciones de eventos técnicos N° 421. San José, Costa Rica/1981.

7. Buarque de Holanda Ferreira, Aurélio. "Novo Dicionário da Língua Portuguesa", Editora Nova Fronteira. 1ª Edição/6ª impressão. Rio de Janeiro/1975.
8. Badio, Atair. "El concepto de modelo". Siglo XXI - Argentina Editores S.A. Buenos Aires/1972.
9. SE-PE/Diretoria de Desenvolvimento e Normas/Departamento de Informações Educacionais. Publicações Estatísticas Educacionais. Recife/1980.
10. SE-PE/DSE/GER/IICA. "Informe síntese das ações desenvolvidas em 1981 na área de Currículo rural em Bezerros e São Caetano". Recife/Janeiro, 1982. Mimeo.
11. SE-PE/DSE/GER/IICA. "Um processo de desenvolvimento curricular participativo: a experiência no Agreste Setentrional de Pernambuco - Proposta metodológica dos CERUs de Bezerros e São Caetano". Recife/Março, de 1982.
12. Román, Trinidad, Guillermo Williamson C. "Hacia un enfoque de la evaluación em educación no-formal". Seminário para concorrer ao Grau de Maestrado em Educação. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago/Noviembre, 1980.
13. OCDE. Una Cuestión de Estilo, Marymar. Buenos Aires.
14. WERTHEIN, Jorge Juan D. Bordenare, Educação Rural no Terceiro Mundo: Experiências e Novas Alternativas. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981.

Pesquisa de conteúdo curricular junto a professores rurais

Este trabalho, realizado entre os meses de maio e dezembro de 1982, foi coordenado pelo Dr. Anatólio Bueno de Paula Crespo, na função de consultor do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA, junto à Diretoria de Serviços Educacionais – DSE, da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Apresentação

Partindo-se da análise do currículo adotado na zona rural, pretendeu-se com este trabalho apresentar sugestões viáveis para a elaboração de uma proposta curricular, que considere a integração do homem do campo no seu contexto ambiental e as reais possibilidades de implantação no meio rural do Estado.

O presente documento, firmado no esforço técnico, configurado no Grupo de Educação Rural da Diretoria de Serviços Educacionais e na experiência concreta das professoras de todas as regiões geofísicas do Estado, oferece elementos básicos para seleção e organização de conteúdos específicos para um trabalho de construção permanente do currículo, a nível de comunidade rural.

Assim sendo, espera-se que as proposições apresentadas indiquem, na sua operacionalização, alternativas que servirão de orientação e roteiro para o desenvolvimento de ações curriculares, que serão vivenciadas para a Educação Rural.

Recife, fevereiro de 1983.

CREUZA MARIA GOMES ARAGÃO
Secretária de Educação

Introdução

A Secretaria de Educação de Pernambuco, à luz da evidência da deformação da chamada “educação rural”, considerou que para modificar o atual panorama do meio rural, necessário seria que a educação propusesse, novos ideais, atitudes e valores e que assumisse um papel ativo no processo de mudança social. Uma das posições consideradas importantes pela Secretaria, para influir na transformação da educação, foi a de permitir que a escola adote, como ponto de partida para a sua ação global, as necessidades e expectativas do educando, tornando-o agente de sua educação.

Para atingir seus objetivos, a Secretaria de Educação define estratégia de ação específica para a zona rural. A ação educativa proposta desvincula a Escola do seu papel tradicional no setor rural, transformando-a em foco de educação permanente. Por outro lado, a estratégia pressupõe um conjunto integrado de ações educativas diversificadas, flexíveis e estruturadas em três níveis operativos, interrelacionados e dotados de funções específicas em cada nível – Centro de Educação Rural – (CERU), Escola Intermediária (E.I.) e a Escola de Base (E.B.).

A estratégia adotada sugere também a realização de profundas mudanças nos conteúdos educacionais, nas metodologias de ensino-aprendizagem e na preparação do educando e dos recursos humanos que trabalham na escola rural. Dando continuidade ao processo para consecução dos seus objetivos, uma série de ações estão sendo realizadas pelos vários órgãos da secretaria.

Este trabalho relata as atividades desenvolvidas no segmento currículo e demonstra a preocupação da Secretaria de Educação em dar respostas à

necessidade de se dispor de uma proposta curricular adequada ao meio rural, para as primeiras séries do primeiro grau. Reflete também a política de se envolver nos trabalhos técnicos, os vários componentes da organização, que direta ou indiretamente participam ou participarão da tarefa em pauta.

Este estudo de levantamento dos conteúdos curriculares adotados nas escolas rurais foi realizado pela Diretoria de Serviços Educacionais da Secretaria de Educação (a quem compete, entre outras, as atividades ligadas à programação curricular das Escolas da Rede de Ensino), com a cooperação técnica do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA.

A Diretoria de Serviços Educacionais desenvolve, atualmente, uma série de projetos que visam a transformar o processo curricular que acontece nas zonas rurais, em uma resposta mais ajustada às necessidades e possibilidades da população rural, tais como elaboração de materiais de ensino-aprendizagem e experiências de currículo participativo nas comunidades rurais. Foi realizado, anteriormente, um importante esforço de elaborar uma proposta curricular, que, no entanto, não chegou a ser implementada nem implementada, pois constatou-se a pouca participação do “falar” da professora rural nas propostas técnicas apresentadas.

Evidenciou-se que as professoras rurais, no desenvolvimento de suas tarefas do dia-a-dia, fazendo frente a sérias deficiências de formação, falta de materiais mínimos e, às vezes, quase sem acompanhamento nem orientação, têm avançado muito na experimentação e elaboração de soluções que possibilitam, quando menos, a continuidade de seu trabalho educativo. Este permanente esforço de superação de dificuldades e de procura de soluções viáveis deve ser reconhecido e valorizado pela Secretaria de Educação, nas suas orientações sobre currículo.

Todavia, apesar do trabalho desenvolvido pelas professoras e das orientações dos técnicos nos níveis central, regional e municipal, falta uma proposta, embora possa ser muito esquemática, aberta e flexível. Uma proposta que integre todos esses esforços, que se transforme em origem e fundamento de todas as ações que se desenrolam em relação ao currículo para o meio rural. Essa proposição deverá, em consequência, ser coerente com as diretrizes em que se inspiram os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos pelas equipes técnicas da DSE e dos órgãos regionais encarregados da educação rural.

Este trabalho resultou da preocupação em se apresentar uma proposta que se baseie e se alimente de duas fontes principais:

1. O conjunto de esforços desenvolvidos pelas diversas equipes de

trabalho do Grupo de Educação Rural, da Diretoria de Serviços Educacionais da Secretaria de Educação, assim como por outras equipes de trabalho de outras Diretorias, que possam fornecer subsídios para o currículo das escolas rurais. Os produtos elaborados por estes grupos e as metodologias de trabalho desenvolvidas constituem elementos essenciais a serem integrados e consolidados neste projeto. Também deverão ser considerados, os suportes fornecidos pelas tentativas anteriores de elaboração de um currículo para o meio rural.

2. A prática desenvolvida pelas professoras nas escolas rurais do Estado. Objetivando coletar algumas informações sobre esta prática, programou-se e executou-se uma sondagem junto às professoras rurais. As informações colhidas nesta sondagem, além de permitirem a verificação dos conteúdos efetivamente ministrados, fornecem um breve diagnóstico inicial das principais dificuldades enfrentadas no processo pedagógico, bem como uma série de sugestões da maior relevância para a elaboração de uma proposta curricular adequada à realidade econômica e cultural da população rural e que leve em conta as possibilidades reais de implantação, no interior pernambucano.

Em resumo, objetiva-se definir os elementos básicos para elaboração de uma proposta curricular para o meio rural do Estado, assentada tanto no esforço técnico desenvolvido pelo Grupo de Educação Rural da DSE, como na experiência concreta das professoras rurais. A proposta, uma vez elaborada, operará como núcleo integrador das diversas ações curriculares que realizam no meio rural as equipes técnicas da Secretaria de Educação.

O documento que aqui se apresenta, constitui o relatório final do levantamento dos aspectos básicos do currículo ora vivenciado e abrange os seguintes capítulos:

- Histórico do projeto.
- Referencial teórico. Na busca de alguns pressupostos comuns.
- O Currículo real. Resultados da sondagem junto às professoras.
- Anexo: Conteúdo dos cadernos colhidos em campo.

Este relatório não se constitui uma proposta curricular, mas apresenta material básico para fazê-la. Por outro lado, é importante salientar que o produto do trabalho oferece subsídios para se planejar e viver a escola rural em sua dimensão maior, tentando atender à problemática das crianças e comunidades da zona rural pernambucana.

Histórico do projeto

O documento inicial do projeto foi elaborado em março de 1982, por solicitação da Diretoria de Serviços Educacionais. Esse documento incluiu uma breve justificativa, objetivos gerais e específicos, etapas do trabalho de campo na realização da sondagem junto às professoras rurais, etapas da análise e sistematização dos trabalhos realizados pelo Grupo de Educação Rural – GER, recursos humanos necessários e cronograma físico.

Os objetivos mencionados nos projetos podem resumir-se assim:

- Conhecer detalhadamente os conteúdos curriculares efetivamente ministrados nas escolas rurais de Pernambuco.
- Avaliar os graus de dificuldade que esses conteúdos apresentam às professoras rurais para sua implementação.
- Integrar as contribuições das diversas equipes de trabalho do Grupo de Educação Rural, da DSE, no que tange ao referencial teórico sobre currículo e proposta de conteúdos, metodologia e materiais curriculares para as zonas rurais do Estado.
- Elaborar, a partir desses subsídios, uma proposta de currículo para o primeiro grau menor no meio rural.

A partir desse momento, o projeto desenvolveu-se em duas linhas de ação: o estudo, análise e sistematização dos trabalhos realizados pelo GER e a pesquisa de campo para colher as informações das professoras e

suas sugestões sobre o currículo para o meio rural. No início, procurou-se desenvolver as duas linhas de trabalho com a mesma equipe, porém as exigências específicas do trabalho de pesquisa-amostragem, codificação, tabulação — assim como as qualificações técnicas que requeria o estudo dos documentos sobre currículo — impossibilitaram, na prática, essa integração.

Em meados de abril foi constituído um grupo com três técnicos da Secretaria de Educação, com experiência mais ou menos relevante de trabalho em diferentes áreas do currículo, e os dois consultores do IICA. Essa equipe começou suas atividades elaborando o questionário para aplicar às professoras e coletando o material sobre currículo para o meio rural, preparado pelas diversas equipes técnicas do GER. A mesma equipe colaborou na elaboração da amostra, a partir dos cálculos realizados por um dos técnicos do IICA com a cooperação de pessoal técnico do Departamento de Informações Educacionais.

A equipe realizou também algumas visitas a escolas rurais e aplicou alguns questionários a professoras. Porém, a partir do início do trabalho de campo da pesquisa, foram contratados especialmente para aplicar os questionários alguns entrevistadores com experiência de trabalho de campo e técnicos especializados para as atividades de codificação e perfuração.

A equipe de técnicos em áreas curriculares ficou analisando os documentos escritos pelos grupos de elaboração de materiais e currículo participativo e a proposta experimental de currículo para o meio rural. Foram lidos em grupo e fichados os seguintes documentos:

- Proposta curricular para a zona rural — experimental.
- Proposta curricular vigente no Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação.
- Cartilha *Terra de Gente*.
- Relatório da pesquisa que precedeu a elaboração da cartilha *Terra de Gente*.
- Relatório da pesquisa que subsidia a elaboração do livro de texto para a segunda série no meio rural.
- Resultados do teste sobre comportamento de saída dos alunos da segunda série do meio rural, para subsidiar a elaboração do livro de texto.
- Relatórios primeiro, segundo e terceiro da equipe de desenvolvimento curricular participativo na zona rural.
- Diretrizes curriculares para o SIER.

Além desses documentos, a equipe analisou alguns materiais didáticos e livros de texto de ampla utilização no meio rural. As informações foram organizadas em seis itens:

1. Considerações gerais sobre a escola rural
2. Objetivos
3. Conteúdos
4. Avaliação
5. Metodologia
6. Sugestões

O terceiro capítulo deste relatório (Referencial teórico para a proposta curricular. Na busca de pressupostos comuns) foi elaborado a partir das fichas de leitura redigidas por essa equipe. No fim do mês de julho, os técnicos da Secretaria que integravam a equipe passaram a desempenhar outras tarefas, enquanto continuava a execução da pesquisa.

No que se refere a esta segunda linha de trabalho, as etapas desenvolvidas foram as seguintes:

- Elaboração do questionário, com a equipe de técnicos em áreas curriculares, durante o mês de abril.
- Teste e ajuste final do questionário, durante a primeira quinzena de maio.
- Processo de amostragem, com a colaboração de um estatístico do Departamento de Informações Educacionais, durante o mês de maio.
- Coleta de dados por uma equipe de entrevistadores, durante o mês de agosto.
- Codificação dos questionários, por pessoal técnico especialmente contratado, até meados de setembro.
- Perfuração dos cartões, por pessoal técnico contratado, durante a segunda quinzena de setembro.

Todas as etapas citadas desenvolveram-se sob a supervisão do técnico do IICA, especializado em pesquisa social, coordenador do projeto. Este técnico teve a seu cargo o processamento da informação, realizado por meios eletrônicos, utilizando-se para tanto o *softer* estatístico SPSS (versão 6.02B da Universidade de Pittsburgh — 1º de abril de 1976), implementado nas instalações do Núcleo de Processamento de Dados da

Universidade Federal de Pernambuco. Uma vez processada a informação, contratou-se um estatístico para a elaboração das tabelas apresentando os resultados.

Os resultados desse trabalho se incluem no capítulo quarto deste relatório — “O Currículo Real. Resultados da sondagem junto às professoras rurais”.

Neste momento do processo, já de posse dos dois subsídios que se consideram básicos para elaborar a proposta curricular da Secretaria de Educação para a zona rural, a equipe questionou a validade de elaborar diretamente a proposta, como produto da que se considerou uma equipe mais de trabalho dentro da DSE. Em reunião com a Coordenação do GER e a Titular da Diretoria de Serviços Educacionais, ficou resolvido modificar a sistemática de trabalho, de modo que o produto final — a proposta curricular para o primeiro grau menor no meio rural do Estado — fosse resultado de um trabalho conjunto de todos os grupos técnicos comprometidos em diferentes projetos no GER.

Segundo essa nova sistemática, proposta pela equipe de projeto e aceita pelas autoridades da DSE, a elaboração do material para as professoras e da proposta curricular para que as professoras rurais utilizem em seu trabalho diário se realizaria através das seguintes etapas:

- Elaboração de um relatório, pela equipe do projeto, que incluisse o histórico do projeto, o referencial teórico elaborado a partir dos documentos analisados e os resultados da sondagem junto às professoras rurais.
- Formulação de uma proposta de conteúdo para o documento curricular a elaborar, para as professoras rurais e os técnicos dos OME.
- Realização de um seminário de estudo com os técnicos do GER e autoridades da DSE, para discutir os documentos mencionados. Nesse seminário seria constituído um grupo para redigir o documento para as professoras.
- Redação da primeira versão do documento de trabalho para as professoras. A elaboração do documento, por esse grupo escolhido durante o seminário, com participação de todas as equipes técnicas do GER, garantirá sua coerência com os projetos que estão sendo desenvolvidos nas escolas rurais.
- Teste da linguagem e do conteúdo do documento com um grupo de professores rurais e com técnicos dos OME.
- Elaboração da versão definitiva.

Segundo esta sistemática, a equipe conclui seu trabalho com a organização e coordenação do seminário, onde o relatório será discutido pelos técnicos do GER e pelos assessores dos diferentes projetos.

Não obstante, serão realizados informes complementares sobre os seguintes tópicos:

- Análise mais detalhada de algumas informações levantadas na pesquisa.
- Análise de conteúdo de cadernos de alunos, colhidos no momento da aplicação dos questionários pelos entrevistadores.

Estes trabalhos complementares serão úteis para o acompanhamento posterior dos professores rurais na utilização da proposta curricular, assim como para subsidiar outras ações de cooperação e assessoramento às escolas rurais.

A respeito da defasagem da execução do projeto em relação aos prazos previstos no cronograma, deve salientar-se que uma demora na liberação de fundos obrigou a paralisar as atividades durante o mês de junho. As férias e o Campeonato Mundial de Futebol fizeram com que só fosse possível começar as atividades de campo — fase que devia ter sido desenvolvida em junho — no mês de agosto.

Referencial teórico sobre proposta curricular na busca de pressupostos comuns

Neste capítulo desenvolve-se um referencial teórico mínimo para fundamentar a proposta curricular, a partir dos documentos elaborados pelas equipes técnicas do GER e de outros trabalhos realizados por técnicos do IICA, em missões de cooperação técnica em Pernambuco e em outros Estados do Brasil. Foram especialmente considerados os documentos sobre diretrizes metodológicas e diretrizes curriculares para o Sistema Integrado de Educação Rural, elaborado com base no convênio de cooperação da Secretaria de Educação de Pernambuco/Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura.

Algumas considerações sobre o conceito “currículo” abrem o capítulo. Logo depois, explicita-se o que se entende por proposta curricular e quais se consideram as diretrizes básicas que deverão ser levadas em conta para formular uma proposta coerente com os documentos consultados. A seguir caracteriza-se a proposta a formular, segundo essas diretrizes, e sistematizam-se algumas observações e sugestões dos documentos sobre os diferentes componentes operacionais do currículo. Finalmente, tenta-se definir o roteiro do documento curricular a ser elaborado, destinado às professoras rurais do Estado, e tece-se algumas considerações sobre o papel que se espera que seja cumprido por esse documento, em um processo curricular participativo.

O conceito de Currículo

Entende-se por educação uma ação social intencional que privilegia certos aprendizados e desqualifica outros, segundo interesses que se

consideram representativos e próprios do todo social. Esta caracterização do processo permite definir o currículo como o conjunto de ações que tem por objetivo incidir sobre os processos de aprendizagem para que se produzam os aprendizados “socialmente” legitimados e sejam evitados outros. Assim, por exemplo, determinar quais são os aprendizados “legítimos” na formulação de objetivos, limitar os conteúdos que devem ser transmitidos nas escolas, elaborar os materiais a serem utilizados, definir os comportamentos “válidos” de alunos, professores e pais, decidir sobre os critérios a serem aplicados para “certificar” certo nível de educação, todas estas ações, e algumas outras, podem ser consideradas como componentes curriculares. Todas elas procuram incidir sobre as situações de aprendizagem — situações que normalmente acontecem durante toda a vida das pessoas — e transformá-las em situações educativas.

Portanto, tomar decisões sobre o currículo implica necessariamente ter uma certa clareza sobre as aprendizagens que se pretende legitimar, porque é em função dessas aprendizagens que se orientarão os componentes e se estruturará o processo de desenvolvimento do currículo. E essa clareza não é uma questão técnica, nem válida para todo tempo e lugar, nem comum a todo o grupo social.

Qualquer proposta curricular procura agir sobre os seguintes elementos de uma situação de aprendizagem:

- O que deve ser aprendido: para isso formulam-se objetivos, selecionam-se e se organizam conteúdos, definem-se critérios para a “titulação”.
- Qual será a relação das pessoas no momento da aprendizagem: neste sentido procurar-se-á caracterizar a relação pedagógica, promovendo o autoritarismo ou a participação, a submissão ou a liberdade, e determinando quais serão os comportamentos considerados como próprios dos alunos, dos professores e até dos pais.
- Como deverão produzir-se as aprendizagens: para tanto orienta-se os professores sobre as técnicas a utilizar, listam-se as atividades que o professor poderá desenvolver na escola com seus alunos, elaboram-se materiais para que ele utilize, como livros de texto para os alunos com sugestões de atividades.

Na verdade, o papel dos técnicos em educação, nas instituições educativas, é elaborar estratégias para orientar estes componentes e coordenar a implantação dessas estratégias, avaliando-as e reformulando-as segundo os resultados obtidos.

Uma proposta curricular

Em conseqüência, pode-se afirmar que uma proposta curricular constitui uma tentativa de orientação das aprendizagens em uma determinada direção. Ora, tentar direcionar um processo supõe, no mínimo, duas coisas: uma teoria sobre esse processo e uma proposta sobre a direção que se procurará imprimir-lhe. A teoria, neste caso, significa um conjunto de definições sobre o que é aprender e como se aprende. A proposta é uma opção política que define para que se aprende, isto é, implica um projeto de sociedade.

Quando se trata de uma sociedade elitista, dominada por uma aristocracia intelectual, as propostas curriculares serão também elitistas, serão processos de seleção preocupados em manter essa aristocracia no poder. Quando se concebe a aprendizagem como acúmulo de informações, as propostas curriculares procurarão criar as condições ideais para receber e conservar as informações, e estabelecerão mecanismos para controlar a quantidade de dados armazenados realmente, procurando aumentar esta percentagem como indicador de eficiência educacional.

Poderiam acumular-se exemplos de propostas possíveis, segundo concepções e opções várias, e até analisar historicamente o sentido de algumas propostas. Mas não é necessário, neste momento, aprofundar no tema. O exemplo anterior pretendia apenas esclarecer o texto. Aqui e agora importa mais definir quais as concepções do processo de aprendizagem e quais as opções políticas que deverão fundamentar uma proposta curricular, hoje, para o meio rural do Estado de Pernambuco.

Sem pretender esgotar o tema, acreditamos que os documentos analisados oferecem orientações claras em ambos os sentidos:

- A proposta política é evidentemente a de uma sociedade democrática, cujo principal protagonista seja a maioria do povo brasileiro. Neste sentido basta citar as palavras do Plano Nacional de Desenvolvimento sobre a política de educação, cultura e desportos:

“... procura ser parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do desenvolvimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja apenas função da posse econômica e do poder”.

e também:

“Para o governo, o objetivo democrático é indissociável da idéia básica de melhorar a qualidade de vida de todos os brasileiros,

de democratizar as oportunidades e de eliminar quaisquer discriminações ou preconceitos entre os brasileiros”.

- A concepção de aprendizagem, embora possam existir muitas diferenças de detalhe entre diversas teorias, poderia resumir-se aqui, enumerando algumas características, em geral aceitas, para evitar uma extensa discussão científica. Assim, é comum nos documentos consultados o consenso de que aprender é
 - um processo que acontece em tempo e espaço definidos, os quais operam como condicionantes do mesmo;
 - um processo social, que implica uma relação entre pessoas em um contexto sócio-político determinado;
 - um processo que compromete todas as dimensões da pessoa, física, intelectual, afetiva etc.

A partir destes acordos, deverão ser definidas certas diretrizes curriculares, cuja função será orientar o processo de desenvolvimento do currículo e as ações a serem implementadas sobre os diferentes componentes operacionais. Essas diretrizes caracterizarão o que poderia denominar-se como “estilo” curricular e considerar-se-ão como critérios para programar e avaliar as ações desenvolvidas na área do currículo.

Uma proposta curricular deveria explicitar essas diretrizes e prever alguns mecanismos para que elas se operacionalizem e se expressem na configuração concreta a ser assumida pelos diferentes componentes operacionais. Pode-se até propor, como estratégia, uma ação concentrada em algum dos componentes curriculares, a partir dos quais as inovações seriam irradiadas aos outros componentes. Este seria o caso de um programa curricular centrado na elaboração de materiais de ensino-aprendizagem, partindo da suposição de que um novo material produziria modificações nos outros componentes do processo. Outro programa poderia propor uma ação concentrada sobre os sujeitos do processo, introduzindo modificações no papel do professor, por exemplo. Evidentemente, escolher uma estratégia de interferência no processo implica uma correta avaliação das potencialidades do componente que se define como “estratégico”, em cada caso, sob certas e determinadas condições.

Diretrizes curriculares

Os documentos analisados, especialmente aqueles mais diretamente referidos ao currículo, estabelecem uma série de diretrizes ou princípios

da ação educativa que deverão caracterizar as propostas curriculares para o meio rural pernambucano. Estas diretrizes poderiam resumir-se em três:

1. *Participação*: o documento "Os Centros de Educação Rural" define esta diretriz como "requerer a participação da comunidade na programação das ações educativas". Outras ações e experiências desenvolvidas na DSE consideram a participação como um processo maior, que envolve a todos os sujeitos direta ou indiretamente comprometidos na ação educativa: agentes educativos, alunos e comunidade, incluindo, tanto os pais e membros da comunidade mais diretamente implicados na ação, como todas as outras pessoas. A participação considera-se, também, como diretriz a ser levada em conta em todas as etapas do processo: programação, execução e avaliação. Quando se propõe uma aprendizagem ativa, fala-se de aumentar as margens de participação dos alunos no processo; quando se questiona o desinteresse dos pais e da comunidade a respeito da escola, procura-se promover a participação deles nas ações educacionais. Embora não se encontrem propostas concretas, que modifiquem substantivamente os limites de participação dos diferentes atores, existe em todos os documentos uma grande preocupação nesse sentido.
2. *Adequação à realidade*: os documentos consultados definem esta orientação curricular às vezes pelo conteúdo, outras vezes caracterizando uma proposta educacional que ofereça possibilidades de adaptar-se às diversas realidades. No primeiro caso, fala-se de ações educativas que levem em conta os interesses das comunidades rurais, que se fundamentem na análise, feita com participação dos membros da comunidade, dos seus problemas e necessidades. No segundo caso, propõe-se um currículo flexível, exegível, dinâmico, diversificado, que, em resumo, ofereça possibilidades de ser adequado à realidade.

Porém, esta diretriz exige uma reflexão mais detida: como se define o que é adequado às comunidades rurais? Quem pode determinar o que é adequado e não adequado? Será mais adequado preparar o filho do camponês para o trabalho agrícola, como quando se fala de fixar o homem ao campo, ou será necessário, pelo contrário, capacitá-lo para migrar em direção às cidades? O que se considera adequado, hoje, para um grupo social será sempre adequado?

Estas questões levam a delimitar com maior precisão o que se entende por adequação à realidade. Na verdade, quem melhor

pode definir se uma ação educacional é ou não é adequada é a própria comunidade: assim, pode-se afirmar que esta diretriz implica o desenvolvimento de uma compreensão cada vez mais crítica da situação e a consciência da importância da cooperação e da organização para superá-la. Destarte, adequar o currículo à realidade só será possível através da participação, que permitirá escolher aprendizagens autenticamente relevantes e significativas para o grupo social concreto.

3. *Integração*: esta característica dos programas educativos aparece definida de diversas formas: como integração de conteúdos em núcleos-problemas, como proposta de um aprendizado que comprometa integralmente a pessoa — fala-se de ensinar a pensar, sentir e agir — e também como reunião ou fusão de estudo e trabalho produtivo, de teoria e prática ou, noutra formulação, do pensar, produzir e participar (estudo, trabalho produtivo e ação política e social). Seria possível definir dois níveis de integração como diretriz para a proposta curricular: o primeiro refere-se ao comprometimento das pessoas como totalidades na situação de aprendizagem, o que implica considerar tanto as estruturas de pensamento como as afetivas e as operativas; o segundo significa reconhecer que a reflexão só é autêntica quando vinculada às atividades que as pessoas empreendem para satisfazer suas necessidades, ao trabalho e à ação sociopolítica, o que concretiza quando essas atividades se consideram situações válidas de aprendizagem, ponto de partida e meta das reflexões. Não se trata apenas de estimular e consolidar o trabalho produtivo, nem de tão-somente promover a organização, e sim de basear as aprendizagens no trabalho e nas experiências de organização dos alunos e de suas famílias.

Estas três diretrizes, no mínimo, manifestam-se com maior ou menor clareza nos documentos consultados. Pode-se ainda discutir a conveniência de agregar outras ou não. Porém, seria aconselhável, para evitar os debates excessivamente teóricos, tentar sempre definir como se espera que cada diretriz incida em cada um dos componentes operacionais do currículo, o que modificaria ou exigiria cada uma delas em termos do processo de desenvolvimento curricular. Todo princípio que não possa “derivar-se” em ações concretas, que não leve à ação sobre os elementos da situação, que não conduza a nenhuma transformação, pode ser ignorado, por enquanto.

Características da proposta curricular

Como deveria ser uma proposta curricular coerente com as diretrizes mencionadas? Se considerarmos essas diretrizes — participação, adequação aos interesses e necessidades do grupo, integração — poderia até considerar-se coerente a omissão. Isto é, chegar-se-ia, numa atitude extrema, a considerar desnecessária uma proposta curricular, porque o currículo deveria ser construído no dia-a-dia, em cada escola rural. Qualquer proposta pode ser considerada, neste caso, como uma limitação à participação, como uma imposição de interesses próprios de outros grupos sociais, em geral urbanos, e, conseqüentemente, como uma ação educativa “desintegrada”, na medida em que a integração acontece no momento concreto da aprendizagem.

Diante deste posicionamento, surgem, quando menos, duas dúvidas: será que não existe nada comum entre as várias comunidades rurais pernambucanas, entre estas e as comunidades urbanas dentro do Estado, entre os grupos sociais pernambucanos e o resto do Nordeste e do Brasil; nada que justifique certos espaços mínimos comuns a serem considerados na programação das ações educativas? Uma resposta afirmativa significaria cair no folclorismo, no particularismo extremo, considerando as comunidades como compartimentos fechados, isolados. Uma resposta negativa implicaria reconhecer que a localização no espaço — América Latina, Brasil, Pernambuco — e no tempo — segunda metade do século XX — traz como conseqüência a necessidade de propor um mínimo de educação que garanta um papel protagônico às comunidades rurais na construção de sua história, em lugar de convertê-las em modernas gaiolas.

Ainda uma segunda dúvida: será que o silêncio, a ausência de proposta é uma forma válida e possível de iniciar um diálogo? A omissão garantirá uma maior participação, que permanentemente aumente em quantidade e qualidade? Considera-se que para iniciar um diálogo é necessário falar, sem dogmatismos nem autoritarismos, com disposição de ouvir. O silêncio não facilita o diálogo e pode até constituir-se em uma forma de desqualificação do interlocutor. Além disso, não parece possível iniciar a participação sem colocar à disposição das comunidades rurais, das professoras e dos pais, as informações e as técnicas, que são, na verdade, propriedade social, mas que nós, que tivemos acesso a elas, guardamos com zelo. A ausência de uma proposta mínima que consista, quando menos, em partilhar esses conhecimentos, pode ser, também, uma boa armadilha: sem os segredos que nós estamos reservando cuidadosamente, a participação vai virando imobilismo ou desorganização, a situação passa a ser caótica, e isso serve para justificar um novo tecnocratismo:

“O que se precisa é uma mão firme, autoridade, especialistas, caso contrário, a coisa não caminha, não funciona” etc.

Por outra parte, a existência e a continuidade da participação no âmbito das ações educativas só ficará garantida na medida em que exista uma proposta que exija uma adesão consciente dos técnicos e dos funcionários, e que promova uma permanente avaliação em todos os níveis, para pôr em evidência as distorções e os desvios. As diretrizes curriculares que preconizamos implicam uma reorientação, uma mudança de direção, que pode facilmente ser formulada, mas que deve fazer frente a muitas dificuldades para ser implantada. E essas dificuldades estão espalhadas por todo o contexto social, onde prevalecem formas de relacionamento autoritárias e desiguais, e estão também no interior das pessoas, que com facilidade assumem comportamentos de submissão, resultado de suas experiências históricas de classe, que as conduzem ao descrédito e ao pessimismo. E essas dificuldades estão também em nós, os técnicos, educados com critérios cientificistas e tecnocráticos.

Estas reflexões fundamentam a necessidade de uma proposta curricular, porém, trata-se de uma proposta que deverá reunir certas características muito específicas para possibilitar a concretização das diretrizes assumidas. Poderíamos resumir em uma frase essas características, para logo comentar, passo a passo, os diferentes elementos:

A proposta curricular necessária, de acordo com as diretrizes assumidas, deve ser uma proposta que possa ser utilizada pelas professoras rurais como instrumento de trabalho, que defina os conteúdos mínimos comuns ao primeiro grau menor no Estado e ofereça elementos para selecionar e organizar conteúdos específicos e para um trabalho de construção permanente do currículo a nível de comunidade rural.

Na primeira linha afirma-se a necessidade de formular uma proposta seguindo as diretrizes discutidas no parágrafo anterior. Os fundamentos desta necessidade, de ordem técnica e política, já foram extensamente discutidos.

Na segunda linha insistimos na palavra “proposta”, que achamos que deve ser assumida pelos técnicos. É comum elaborar “propostas” curriculares que, com pouco tempo, passam a ser cobradas como “ordens”. Falar em “proposta” implica deixar de “fiscalizar” o cumprimento de disposições. Aqui só poderia ter sentido cooperar com as pessoas para que possam entender a proposta e alijar-se conscientemente dela, justificando o porquê desse afastamento. Uma proposta implica flexibilidade, abertura, possibilidade de rejeitar algumas coisas e de modificar outras; uma proposta não pode pretender esgotar todas as possibilidades de ação, não é um receituário no qual as professoras “devem” procurar a solução aos pro-

blemas que encontram no seu trabalho do dia-a-dia. Uma proposta abre um diálogo, e isso supõe deixar espaço para que outros possam falar, deixar páginas em branco, renunciar à onipotência, aceitar que existem coisas que não podem prever-se, que não é necessário fazer tudo.

Na terceira linha caracteriza-se a proposta como um instrumento de trabalho e, como todo instrumento, deve ser utilizada por alguém; especifica-se que deve ser um instrumento para as professoras rurais. Para construir esta proposta será necessário, em consequência, renunciar a tecnicismos e a linguagens cientificistas, deixar de lado abstrações e evitar discutir princípios e fundamentos como se estivéssemos falando entre técnicos. A validade da proposta como instrumento dependerá de que possa ser compreendida e utilizada efetivamente pelas professoras rurais, de que parta de sua realidade como trabalhadora de escola, professora de fato, com um nível de consciência próprio da comunidade. Uma proposta para os técnicos, para arquivar-se em escritórios ou órgãos técnicos, não é necessária.

Ainda pode agregar-se uma outra reflexão: a proposta deve ser instrumento para as professoras em um sentido técnico, para facilitar seu trabalho, mas também em um sentido político, entendendo-se aqui por política a conquista e a defesa de uma margem de participação na tomada de decisões a respeito do currículo. Isso significa que a proposta deve estabelecer com clareza como e quando os professores rurais deverão interferir nas decisões, e oferecer mecanismos para que eles possam cobrar esses espaços de participação, nos momentos de avaliação. É neste sentido que a proposta vai transformar-se em um instrumento político, para que os professores rurais reivindiquem seu direito a participar na tomada de decisões no processo curricular.

Na quarta linha afirma-se que a proposta deve delimitar um núcleo comum de conteúdos mínimos que façam equivalente o primeiro grau menor em todas as escolas do Estado. Esse núcleo de conteúdos mínimos assegura à população a possibilidade de mobilidade: não pode postular-se uma política de fixação do homem ao campo que implique tirar ainda mais direitos do camponês. Cada pessoa deve ter direito e liberdade para escolher, em função de suas necessidades e interesses, o lugar de moradia. Se o Estado necessita que uma parte da população fique no campo, é sua responsabilidade oferecer condições de vida que façam essa opção atrativa para os cidadãos.

Além disso, como já foi salientado, a escola — especialmente a escola de primeiro grau — é responsável pela transmissão de uma cultura universal e nacional moderna. As particularidades, entendidas como as condições especiais — culturais, políticas e econômicas — de um grupo social, só

poderão ser entendidas nesse contexto. Quando se apresentam isoladas, transformam-se em folclorismo, deturpam a realidade. O desafio consiste em mostrar as articulações dessa cultura universal e nacional com a situação concreta do Estado e da comunidade, e não em apresentar ambas as coisas como realidades justapostas. Essa cultura geral deve transformar-se em instrumento para compreender melhor a realidade concreta em que vivem as populações rurais de Pernambuco, hoje, e suas possibilidades de construir o seu futuro.

As reflexões precedentes justificam a necessidade de definir um núcleo de conteúdos mínimos: a educação rural do primeiro grau deve ser ambas as coisas: de primeiro grau — e, em consequência, equivalente a qualquer outro primeiro grau — e rural. Não se trata de criar uma educação especial, de nível inferior, para as zonas rurais. Porém, deve-se ainda salientar a palavra *mínimos*, que significa precisamente “a menor porção de algo”. É comum aceitar a necessidade de conteúdos mínimos e, logo depois, estabelecer tal quantidade de mínimo que se transforma em máximo, e, às vezes, não deixa tempo para fazer nenhuma outra coisa nas escolas.

Selecionar conteúdos mínimos implica fazer um cálculo realista do tempo de aula e da disponibilidade e possibilidade de estudar em casa, que os alunos da zona rural têm. A partir deste cálculo deve-se determinar uma percentagem de tempo x , e, logo, selecionar conteúdos. Deve-se, inclusive, apresentar sugestões para que os professores ensinem os conteúdos particulares servindo-se desse mínimo: colocando em evidência as articulações do geral com o específico, utilizando esses conhecimentos gerais como instrumentos para melhor captar e compreender a situação específica dessa comunidade, exercitando habilidades e revisando conceitos-chave. Fundamentalmente, deve-se sugerir e promover a realização de pesquisas e experiências pelas próprias professoras, que sejam registradas e comunicadas à classe docente.

Nas linhas cinco e seis afirma-se que a proposta é incompleta, que apenas abre um processo de construção permanente do currículo, que fica ainda muito por fazer e que isso deve ser feito pelas próprias professoras. Esta proposta é, como se afirmou, um instrumento de trabalho e deverá oferecer às professoras elementos mínimos para selecionar conteúdos relevantes para o grupo, organizá-los pedagogicamente — esboçando técnicas e atividades para a situação de aprendizagem, construindo materiais etc. —, e aplicá-los experimentalmente, avaliando os resultados obtidos. A continuidade deste processo de construção curricular exige que os professores aprendam a pesquisar e a experimentar, que trabalhem cooperativamente, que se comuniquem acertos e erros, que tenham um

espaço para tomar decisões a respeito do currículo e que ocupem esse espaço.

Finalmente, na última linha destaca-se a necessidade de que a comunidade toda participe deste processo de construção do currículo. A educação deve ser responsabilidade de todos. Uma pessoa isolada não pode tomar decisões sobre o que as crianças vão aprender. É a comunidade organizada, com capacidade para decidir sobre seu presente e seu futuro, que vai opinar sobre o que deveria ser aprendido na escola. A tarefa da professora será transformar essas decisões em currículo, tomando as propostas de conteúdo e resolvendo sobre técnicas, materiais, atividades, elaborando, por sua vez, uma proposta de ensino-aprendizagem que poderá, também, submeter à consideração de seus alunos.

O caminho já percorrido

Além do mais, uma proposta curricular não implica começar de zero. A formulação de uma proposta de currículo adequada à zona rural foi uma permanente preocupação da Secretaria de Educação. Daí que existe, por uma parte, uma série de documentos sobre a situação das escolas rurais e uma proposta curricular experimental; e, por outra, está sendo desenvolvida uma série de ações visando a transformar alguns dos componentes operacionais do currículo — por exemplo, livro de texto e papel dos professores. Existe, também, uma proposta curricular do Estado para o primeiro grau menor, utilizada nas escolas urbanas e que, segundo as afirmações feitas no parágrafo anterior, deverá ser levada em conta para definir os conteúdos mínimos do currículo no meio rural.

Todo este material contém já uma série de análises, definições aceitas pela Secretaria, sugestões para fazer frente aos múltiplos problemas das escolas rurais, que deverão ser utilizadas como subsídio para formular a proposta. A seguir procura-se passar revista a alguns aspectos fundamentais contidos nesses documentos, sobre os diferentes componentes curriculares.

a) Objetivos e conteúdos

A respeito do que se aprende na escola rural, as análises realizadas indicam que não se deve ser otimista. Nem sequer se poderia afirmar que as crianças aprendem efetivamente a ler, escrever e contar, apesar de ser esse seu objetivo principal, “para não ser só agricultor”. A vontade de estudo dos meninos camponeses é evidente: há alguns que fazem duas ou

mais vezes a quarta série, para seguir estudando. Quem é responsável, então, pelos baixos índices de rendimento da escola rural? É evidente que a inadequação da proposta curricular, a formação das professoras, a falta de materiais próprios de ensino-aprendizagem. E isso aí pode ser melhorado a partir da Secretaria. Mas, também: a fome, a necessidade de as crianças trabalharem, a falta de recursos das prefeituras. E essas são limitações que não poderão ser resolvidas facilmente e que devem estar bem presentes no momento de formular objetivos e selecionar conteúdos, para não cair em fantasias.

As propostas de objetivos e conteúdos até agora formuladas concordam na necessidade de um período de preparação prévio à alfabetização, visando desenvolver a percepção e a discriminação senso-motora, trabalhar sobre o esquema corporal — percepção do próprio corpo e sua localização no espaço — e atingir um certo nível de compreensão de algumas relações importantes para a alfabetização, tais como seqüência, ordem, semelhança, principal e secundário, parte e todo, causa e efeito. A partir daí, o ensino da área “Comunicação e Expressão” objetiva que os meninos aprendam a comunicar-se através da língua, o que supõe aprender a expressar suas idéias por escrito e oralmente, construindo mensagens adequadamente, conforme objetivo, receptor e situação, articulando os sons com clareza e escrevendo de forma aceitável. Isso implica conhecer as regras que regulam as relações paradigmáticas e sintagmáticas da língua e a estrutura das frases. Por outra parte, as crianças deverão “aprender”, também, o papel de receptor, interpretando as idéias de outrem, ouvindo e lendo corretamente, ou melhor, de forma “adequada e aceitável”.

Na área “Matemática” pretende-se que as crianças aprendam a ler, interpretar e escrever os números, que compreendam as relações matemáticas mais importantes — tais como parte-todo, correspondência, equivalência, diferença, ordem e classe, signo e referente etc.; que reconheçam as figuras e corpos geométricos, que sejam capazes de construir e resolver sentenças e problemas matemáticos e de aplicá-los para resolver situações reais; que utilizem adequadamente as unidades de medida — tamanho, posição, distância, quantidade, tempo, peso, volume, forma — e o sistema monetário.

No que respeita a “Ciência”, as crianças devem compreender melhor o meio ambiente que as rodeia, no qual estão inseridas, desde seu próprio corpo até as plantas e os animais e todo o âmbito geográfico — água, solo, ar. Com esse objetivo menciona-se uma série de habilidades a serem aprendidas: identificar, reconhecer, caracterizar, diferenciar, relacionar, classificar. Mas as crianças deverão também aprender a dominar esse meio ambiente, a utilizá-lo na construção de sua história, e para isso necessitam

conhecer algumas noções de alimentação e higiene, de saneamento ambiental, de utilização das fontes principais de energia, de preservação da saúde; necessitam compreender quais são as necessidades básicas da população e que instituições devem colaborar na satisfação dessas necessidades, como cuidar e conservar melhor os recursos naturais etc.

A área "Estudos Sociais" deverá começar procurando que as crianças sejam capazes de localizar os fatos no espaço e orientar-se no tempo, de compreender as funções de grupos simples — família, escola, colegas —, os papéis das pessoas nesses grupos, suas relações, deveres e direitos. A partir daí parte-se para analisar os aspectos físicos, culturais, econômicos e políticos da comunidade local e as inter-relações entre eles. Finalmente, procurar-se-á que compreendam a organização político-institucional do município e do Estado, e suas relações com o contexto nacional, conhecendo suas características físicas e culturais, seus recursos naturais, as principais atividades econômicas, as políticas e planos de governo. Na medida do possível, todos os conteúdos desta área deverão centrar-se nas necessidades e interesses dos agricultores e trabalhadores rurais, analisando criticamente os planos e políticas em função deles e assinalando os principais fatos históricos como momentos de um processo de luta na conquista progressiva de seus direitos democráticos. É importante que as crianças aprendam a procurar, receber e interpretar informações, e para isso devem ler artigos de jornais, cartas geográficas, mapas, tabelas e gráficos.

b) Metodologia: técnicas de ensino e avaliação, materiais

Mas, como conseguir que os meninos do meio rural aprendam tudo isso? De fato, os diagnósticos evidenciam uma escola rural carente de quase tudo, às vezes, até de prédio, com poucos materiais e, esses poucos, em péssimo estado; professoras leigas, que a maioria das vezes só são capazes de repetir o que mal sabem em aulas puramente expositivas, que realizam mecanicamente as atividades de planejamento e avaliação, só para cumprir com formalidades que elas mesmas nem sabem como podem ajudá-las, que trabalham com alunos de várias séries na sala, que recebem um salário ínfimo. Existem também outras professoras que superaram, com esforço, essas dificuldades e vão aprendendo de sua própria prática o como fazer, porém, ficam trabalhando sozinhas, com pouca assistência e enfrentando problemas cuja solução ultrapassa suas possibilidades.

A Secretaria de Educação, em geral, vem realizando importantes esforços para superar essas dificuldades:

- construindo prédios mais adequados para as atividades educacionais e equipando as escolas com o material mais necessário;
- treinando os professores, no que respeita aos conteúdos mínimos gerais e às técnicas didáticas;
- orientando os professores para que construam algum material de ensino-aprendizagem (flanelógrafos, quadro de pregas, cartazes);
- assistindo-os nas atividades de planejamento, através dos OME;
- elaborando uma cartilha para alfabetização e um livro de texto para as primeiras séries;
- oferecendo, também, aos professores orientação sobre avaliação, trabalho com grupos heterogêneos de alunos, ação comunitária.

Porém, o fato de estas ações serem desenvolvidas, às vezes, a partir da disponibilidade de recursos financeiros, decidida por órgãos externos, e com uma certa falta de coordenação, resultado da exigência no cumprimento de prazos e de elaboração de produtos que justifiquem as despesas, pode diminuir suas possibilidades de provocar uma autêntica transformação da escola no meio rural. Por exemplo, a elaboração de cartilha sem uma prévia discussão sobre diretrizes curriculares poderia ter criado sérios problemas, como, por exemplo, cair no absolutismo de um texto, esquecendo as outras fontes de informação — escritas ou não — mais próximas ao homem rural. Só um considerável esforço de coordenação do GER tem conseguido evitar situações problemáticas.

do GER tem conseguido evitar situações problemáticas.

A proposta curricular experimental para o meio rural sugere que os professores devem programar e selecionar atividades levando em conta o desenvolvimento mental dos alunos, a matéria de ensino — o que implica dizer, as características próprias do objeto de estudo — e as experiências vitais dos alunos. Na verdade, este deveria ser o papel do professor: selecionar atividades e propô-las ao grupo de alunos, orientá-los e cooperar com eles no fazer. Porém, essas atividades deverão ser adequadas às possibilidades operatórias das crianças.

E aqui apresenta-se uma série de questões: como comunicar aos professores a idéia de desenvolvimento e de etapas, nesse processo com características e capacidades específicas? Como programar atividades integradas, vinculadas aos problemas reais da comunidade, que possibilitem que as crianças aprendam fazendo e não se limitem a memorizar regras? Será possível esboçar estratégias de aprendizagem que permitam tirar proveito das aulas multisseriadas e até que ponto isso é possível com mais de duas séries na mesma sala?

Assim, chega-se à própria beira do abismo, ao perigo de passar a uma postura paternalista, tecnocrática, pensando que será necessário formular todas as possibilidades, dizer tudo aos professores para que eles fiquem em condições de trabalhar bem. E para evitar isso é conveniente voltar a refletir sobre as diretrizes curriculares, sobre as exigências de um estilo curricular participativo. A proposta que, coerentemente com essas diretrizes, se procura elaborar parte de acreditar nas professoras, nos alunos, nas comunidades rurais; e tentar cooperar com eles para que aprendam na sua própria prática, para que cresçam e aperfeiçoem a escola rural, construindo-a no dia-a-dia.

c) Os sujeitos do processo de ensino aprendizagem: professores, alunos, pais e comunidade

Muitos esforços vem realizando a Secretaria para apoiar a tarefa do professor rural: treinamentos, assistência, materiais. Porém, ainda é preciso colocar o problema do papel do professor e o sentido no qual esse papel deverá transformar-se. Às vezes, uma certa falta de clareza a este respeito conduz a ações contraditórias, que implicam um consumo de esforços, recursos e tempo, sem qualquer produtividade. Além disso, existem condicionantes objetivos que limitam as possibilidades de os professores assumirem um novo papel na comunidade rural: os baixos salários e, quase como uma consequência disso a falta de tempo, tempo que devem dividir entre escola, roça e afazeres domésticos.

Apesar das dificuldades, existe consenso quanto à necessidade de os professores passarem a desempenhar o papel de coordenadores da ação educacional, procurando comprometer toda a comunidade, não centralizando e assumindo ele sozinho as responsabilidades, mas partilhando-as com alunos, pais e outros membros da comunidade local, procurando que eles participem na programação, execução e controle das atividades da escola.

Afirma-se também que se deve procurar que os professores trabalhem de forma mais cooperativa, explorando as potencialidades de aprendizagem das dificuldades e compartilhando experiências, materiais e conhecimentos. Aliás, esta convicção é comum a vários organismos técnicos de diferentes nações e se concretiza nos centros docentes em alguns países da África e da Comunidade Britânica, bem como nos Grupos de Trabalho de Professores experimentados, em outros países da América Latina (Colômbia, Chile, Argentina).

No que diz respeito aos pais, os diagnósticos falam muito de seu interesse pela escola e procuram explicações para essa atitude na hora e dia em que se realizam as reuniões, nos temas tratados etc. Aqui também

seria necessária uma pergunta mais profunda sobre as propostas feitas aos pais para participarem das atividades escolares. Em geral, recomenda-se explicar-lhes questões pedagógicas, o que resulta, finalmente, em uma aula expositiva para pais; solicitar-lhes a colaboração doando trabalho ou dinheiro — nos poucos casos em que essa possibilidade existe. Será necessário fazer um esforço — não apenas os técnicos, mas os professores mesmos, com a cooperação dos técnicos — para imaginar formas concretas que permitam associar os pais às atividades da escola, no trabalho educativo como tal.

A mesma situação apresenta-se no caso dos alunos: a aprendizagem “ativa” não é necessariamente participativa; é bem possível ensinar a fazer, em um estilo autoritário — é o caso do que se denomina adestramento — e pode-se falar da realidade imediata dos alunos sem permitir a crítica — é o que se denomina doutrinação. Como fazer para que os alunos efetivamente participem? Neste ponto abre-se um campo para a pesquisa e a experimentação dos professores, que será necessário apoiar tecnicamente e de cujos resultados pode-se aprender muito.

A interferência das comunidades está sendo promovida pelas experiências de pesquisa participativa, cujos resultados deverão ser mais difundidos e discutidos. Deve desenvolver-se, também, uma metodologia para transformar os avanços da pesquisa em termos de compreensão da realidade e consciência das necessidades do grupo, em material curricular para a escola. Que conteúdos deverá incorporar, integrar a escola, de modo que esses avanços se afirmem, fiquem como conquista na cultura da comunidade?

O currículo real. Resultados da sondagem junto às professoras

Aspectos metodológicos

A Pesquisa foi realizada em todo o Estado de Pernambuco, junto a professoras habilitadas e leigas, lecionando em estabelecimentos de ensino da zona rural.

A ausência de um cadastro unificado das professoras rurais de Pernambuco impossibilitou a obtenção da amostra mediante a aplicação direta da tabela de números aleatórios. Para superar esta dificuldade, recorremos ao cadastro de estabelecimentos de ensino da Secretaria de Educação, o qual serviu como ponto de partida para a seleção das professoras por meios indiretos. A cada estabelecimento foi associada uma professora.

A amostra foi constituída pelo método aleatório estratificado por proporção, considerando as diversas microrregiões do Estado de Pernambuco, de acordo com a seguinte metodologia:

a) Análise da população

Para o universo populacional foram considerados os estabelecimentos rurais de ensino da rede estadual e municipal, que têm primeiro grau, no Estado de Pernambuco, em 1981, segundo as microrregiões homogêneas e municípios.

Os dados populacionais foram obtidos dos questionários das unidades escolares por tipo de ensino, no Departamento de Informações Educacionais (DIE) da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Da análise efetuada na população objeto da pesquisa, concluiu-se que esta apresentava uma média de 45 estabelecimentos rurais de ensino, por município, e as seguintes medidas estatísticas:

Desvio padrão:	33,07
Variância relativa:	53%
Coefficiente de variação:	73%

Estas medidas indicam uma heterogeneidade na população considerada e sugerem, portanto, a adoção de um modelo de amostragem aleatória estratificada.

b) Estratificação da população

O critério adotado para estratificar a população foi o de considerar as microrregiões homogêneas como estratos. Isto decorreu do fato de que a população, por microrregião, apresentou uma distribuição estatística retangularizada.

c) Dimensionamento da amostra

Para o dimensionamento da amostra foi considerado um erro máximo de 5% e uma confiabilidade de 95%.

Utilizando-se a tabela amostragem de atributos na hipótese de $p = 0,5$,¹ foi encontrado o tamanho da amostra igual a 381 casos, para uma população de 7 300 estabelecimentos rurais de ensino do primeiro grau, no Estado de Pernambuco. Para efeito de cálculo da dimensão da amostra, considerou-se a magnitude da população igual a 8 000, face à tabela usada.

Aplicando-se a norma de repartição proporcional, dada por $m_i = \frac{N_i \cdot m}{N}$, foram encontrados os resultados, para cada uma das microrregiões, apresentados na Tabela 1.

d) Seleção da amostra

A amostra foi selecionada em cada microrregião de acordo com a Tabela 1, extraindo-se, em cada município, os estabelecimentos rurais de ensino, através da tábua de números aleatórios (Tabelas 2 a 13).

Como o questionário deveria ser aplicado ao professor de cada estabelecimento selecionado, o procedimento adotado foi o seguinte:

¹ Estimou-se que, pelo menos, 50% das escolas rurais de Pernambuco não ministram a totalidade dos conteúdos mínimos incluídos no instrumento de pesquisa.

1. nos estabelecimentos com apenas um professor, este foi o entrevistado;
2. nos estabelecimentos com mais de um professor, o entrevistador procedeu à seleção aleatória de somente um deles.

e) Identificação da amostra

Para a identificação das unidades amostrais, foi utilizado o cadastro escolar do Departamento de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Funcionou como instrumento de coleta de dados, no presente estudo, um questionário de itens padronizados. As questões foram distribuídas por áreas de interesse específico, tanto no setor destinado à obtenção de informações gerais (parte I do questionário), como no setor relativo ao conteúdo (parte II do questionário).

As *informações gerais* requeridas no questionário foram individualizadas a partir de experiências anteriores de pesquisa na zona rural. Foram selecionados temas de interesse prioritário, como localização, tipo de estabelecimento, informações relativas aos professores, informações relativas aos alunos, objetivos, conteúdos, evasão, metodologia e avaliação, e para cada um desses temas foi elaborada uma lista de variáveis relevantes. Essas

TABELA 1

Número de Escolas Rurais, Número de Escolas Rurais Pesquisadas e Percentagem de Escolas Rurais Pesquisadas por Microrregiões em Pernambuco — 1982

Microrregiões	Número de escolas rurais (A)	Número de escolas rurais pesquisadas (B)	(B)/(A) (%)
Pernambuco	7 300	381	5,22
— Araripina	592	31	5,24
— Salgueiro	402	21	5,22
— Sertão do São Francisco	695	36	5,18
— Alto do Pajeú	794	41	5,16
— Sertão do Moxotó	349	18	5,16
— Arcoverde	495	26	5,25
— Agreste Setentrional	875	46	5,26
— Vale do Ipojuca	961	50	5,20
— Agreste Meridional	1 262	66	5,23
— Mata Seca	314	16	5,10
— Recife	125	7	5,60
— Mata Úmida	436	23	5,28

TABELA 2
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Microrregião de Araripina – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Araripina	4	12,9
Bodocó	11	35,5
Exu	3	9,7
Granito	1	3,2
Ipubi	3	9,7
Ouricuri	6	19,4
Sítio dos Moreiras	1	3,2
Trindade	2	6,4
Total	31	100,0

variáveis, após um processo de triagem, foram incorporadas ao questionário em forma de questões estruturadas ou semi-estruturadas. Um número de perguntas abertas foi também incluído no questionário.

Por outro lado, a parte relativa a *conteúdos específicos* requereu todo um trabalho prévio de leitura, análise e seleção em fontes de dados secundários, como a Proposta Curricular da SE-PE, cartilha *Terra da Gente*, relatório da pesquisa do grupo que elaborou a cartilha *Terra da Gente*, Proposta Curricular para a Zona Rural Experimental, relatórios 1, 2 e 3 da equipe de Currículo Participativo da SE-PE, diversos livros de texto e

TABELA 3
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Microrregião de Salgueiro – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Cedro	2	9,5
Mirandiba	1	4,8
Parnamirim	3	14,3
Salgueiro	7	33,3
São José do Belmonte	4	19,0
Serrita	2	9,5
Terra Nova	1	4,8
Verdejante	1	4,8
Total	21	100,0

TABELA 4
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Sertão do São Francisco – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Afrânio	1	2,8
Belém do São Francisco	5	13,9
Cabrobó	7	19,4
Floresta	11	30,5
Itacuruba	2	5,6
Orocó	1	2,8
Petrolina	7	19,4
Santa Maria da Boa Vista	2	5,6
Total	36	100,0

programas de estabelecimentos de ensino do Estado de Pernambuco. Esse trabalho culminou com a elaboração de listas de conteúdos mínimos essenciais, tradicionalmente ensinados no primeiro grau, nas áreas de Matemática, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão e Ciências.

As listas, elaboradas segundo a metodologia descrita acima, foram incluídas no questionário, sendo os entrevistadores instruídos a perguntar se cada conteúdo era ou não ensinado e, se o era, em que série(s).

TABELA 5
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Alto do Pajeú – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Afogados da Ingazeira	6	14,6
Brejinho	1	2,4
Calumbi	2	4,9
Carnaíba	5	12,2
Flores	2	4,9
Iguaraci	3	7,3
Ingazeira	2	4,9
Santa Terezinha	3	7,3
São José do Egito	3	7,3
Serra Talhada	8	19,5
Solidão	2	4,9
Tabira	2	4,9
Triunfo	2	4,9
Total	41	100,0

TABELA 6
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Sertão do Moxotó – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Betânia	4	22,2
Custódia	4	22,2
Ibimirim	3	16,6
Inajá	5	27,8
Sertânia	1	5,6
Tacaratu	1	5,6
Total	18	100,0

Foi também perguntado, para cada conteúdo, o grau de dificuldade que este apresentava para os alunos, sendo oferecidas três alternativas para a classificação, a saber: fácil, regular e difícil.

Essa maneira de determinar os conteúdos, bem como de mensurar o seu grau de dificuldade, apresentou, entretanto, algumas deficiências que poderiam desvirtuar os resultados obtidos. Isto foi verificado nos testes do questionário, no município de Escada, onde as professoras, preocupadas com seu emprego e desejosas de apresentar o melhor desempenho possível ao que acreditavam ser um controle da SE-PE, exageravam de forma notável a relação de conteúdos por elas “ministrados”. A solução encontrada, para reduzir e controlar essa distorção, foi, por um lado, insistir com os entrevistadores para que, antes de aplicar o instru-

TABELA 7
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Microrregião de Arcoverde – 1982

Municípios	Números de escolas	%
Águas Belas	5	19,2
Arcoverde	4	15,4
Buíque	9	34,6
Itaíba	2	7,7
Pedra	1	3,9
Tupanatinga	2	7,7
Venturosa	3	11,5
Total	26	100,0

TABELA 8
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Agrreste Setentrional – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Bom Jardim	7	15,2
Chão Grande	8	17,4
Cumaru	4	8,7
Frei Miguelinho	2	4,3
João Alfredo	3	6,5
Limoeiro	1	2,2
Machados	1	2,2
Orobó	1	2,2
Pombos	3	6,5
Salgadinho	2	4,3
Santa Maria do Cambucá	4	8,7
Surubim	5	10,9
Taquaritinga do Norte	1	2,2
Toritama	1	2,2
Vertentes	3	6,5
Total	46	100,0

TABELA 9
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Vale do Ipojuca – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Algoinha	2	4,0
Belo Jardim	9	18,0
Bezerros	6	12,0
Brejo da Madre de Deus	3	6,0
Capoeiras	1	2,0
Caruaru	6	12,0
Gravatá	5	10,0
Jataúba	3	6,0
Pesqueira	3	6,0
Poção	1	2,0
Riacho das Almas	1	2,0
Sanharó	2	4,0
São Bento do Una	5	10,0
São Caetano	3	6,0
Total	50	100,0

TABELA 10
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Agreste Meridional – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Agrestina	2	3,0
Altinho	10	15,2
Angelim	3	4,6
Bom Conselho	4	6,1
Brejão	2	3,0
Caetés	1	1,5
Camocim de São Félix	1	1,5
Canhotinho	2	3,0
Cupira	4	6,1
Garanhuns	2	3,0
Iati	2	3,0
Ibirajuba	2	3,0
Jupi	2	3,0
Jurema	2	3,0
Lagoa dos Gatos	2	3,0
Lajedo	5	7,6
Palmeirina	3	4,6
Panelas	5	7,6
Paranatama	5	7,6
Sairé	2	3,0
Saloá	3	4,6
São Joaquim do Monte	1	1,5
Terezinha	1	1,5
Total	66	100,0

TABELA 11
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Mata Seca – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Buenos Aires	2	12,5
Chã de Alegria	1	6,2
Igarassu	1	6,2
Lagoa de Itaenga	2	12,5
Macaparana	3	18,8
Nazaré da Mata	1	6,2
Timbaúba	4	25,0
Tracunhaém	1	6,2
Vicência	1	6,2
Total	16	99,8

TABELA 12
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Microrregião do Recife – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Cabo Moreno	4	57,1
São Lourenço da Mata	1	14,3
	2	28,6
Total	7	100,0

mento, esclarecessem à pessoa entrevistada que aquele trabalho não tinha por objetivo controlar o seu desempenho, e que as informações colhidas não seriam, em qualquer circunstância, tratadas individualmente, e; por outro lado, introduzir uma técnica complementar de coleta de dados, baseada na troca de cadernos novos, fornecidos pela Secretaria de Educação, por outros usados, preenchidos pelos alunos nas salas de aula. A listagem dos conteúdos encontrados nesses quase 200 cadernos, colhidos em todo o Estado de Pernambuco, é apresentada como anexo a este relatório.

É interessante destacar que o instrumento desta pesquisa foi elaborado visando ao processamento eletrônico dos dados, através do *softer* estatístico SPSS, implementado nas instalações do Núcleo de Processamento de Dados da UFPE.

TABELA 13
Número de Escolas Rurais por Municípios –
Mata Úmida – 1982

Municípios	Número de escolas	%
Água Preta	1	4,3
Amaraji	1	4,3
Barreiros	2	8,7
Belém de Maria	1	4,3
Escada	5	21,8
Ipojuca	2	8,7
Palmares	1	4,3
Quipapá	3	13,1
Ribeirão	1	4,3
São Benedito do Sul	3	13,1
Vitória de Santo Antão	3	13,1
Total	23	100,0

A aplicação dos 381 questionários da pesquisa foi feita através da técnica da entrevista. Os executores do procedimento foram 13 entrevistadores profissionais, recomendados pelo Núcleo de Pesquisa e Consultoria Ltda. — NUPEC, previamente treinados sobre o instrumento a ser aplicado.

Os questionários devolvidos foram submetidos à supervisão de campo, antes de serem codificadas e digitadas as informações neles contidas.

Informações gerais

Distribuição espacial dos professores entrevistados

Foram entrevistados 381 professores rurais distribuídos, por microrregiões, segundo a Tabela 14. Note-se que as microrregiões com maior número de professores entrevistados foram o Agreste Meridional (17%),² o Vale do Ipojuca (13%), o Agreste Setentrional (12%) e o Alto do Pajeú (11%), enquanto o Recife (2%), a Mata Seca (40%) e o Sertão do Moxotó (5%) registravam as menores concentrações. A proporcionalidade entre o

TABELA 14
Número de Professores Rurais, por Microrregião — 1982

Microrregiões	Número de professores	%
Pernambuco	381	100,0
— Araripina	31	8,1
— Salgueiro	21	5,5
— Sertão do São Francisco	36	9,5
— Alto do Pajeú	41	10,8
— Sertão do Moxotó	18	4,7
— Arcoverde	26	6,8
— Agreste Setentrional	46	12,1
— Vale do Ipojuca	50	13,1
— Agreste Meridional	66	17,3
— Mata Seca	16	4,2
— Recife	7	1,9
— Mata Úmida	23	6,0

² Todos os percentuais serão referidos em números redondos para facilitar a análise

número de professores entrevistados e o número de professores na área é característico do processo de amostragem no Capítulo II (Tabela 14).

A distribuição espacial das entrevistas realizadas fica ainda mais evidente quando observamos, marcados sobre um mapa de Pernambuco, todos os municípios visitados (mapa 1).

Características

Sexo

A esmagadora maioria das pessoas dedicadas ao ensino nas escolas rurais pernambucanas é do sexo feminino. Dos 381 professores rurais aleatoriamente selecionados neste trabalho, 98% eram do sexo feminino (Tabela 15).³

Idade

As professoras rurais pernambucanas são predominantemente jovens. A média de idade para a totalidade das entrevistadas foi de 31 anos. A professora mais jovem tinha 16 anos de idade e com 40 anos ou menos foram encontradas 316 (83%) das 381 entrevistadas.

A distribuição das professoras por faixa etária revelou que praticamente 50% das entrevistadas tinham entre 21 e 30 anos de idade. E mais, ainda, que a maior concentração de professoras ocorreu na classe de 21 – 25 anos, com 93 (24%) dos casos.

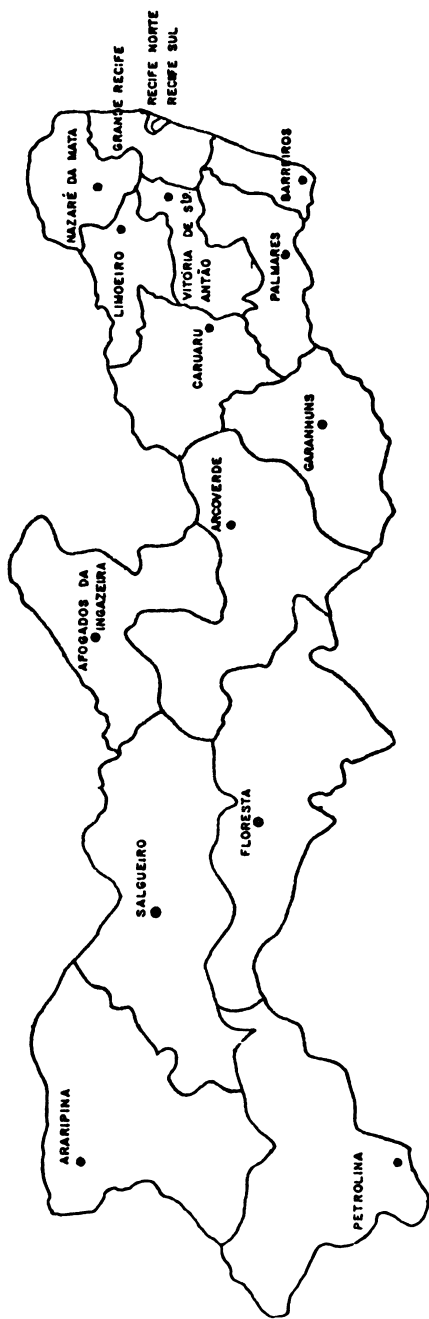
Note-se que as concentrações tornam-se cada vez menores para as classes abaixo de 21 e acima de 30 anos.

Conclui-se, portanto, que a população de professoras rurais de Pernambuco é eminentemente jovem, o que facilita qualquer iniciativa no sentido de aperfeiçoar a sua capacidade, de ministrá-lhe treinamento, de orientá-las ou até mesmo de induzi-las a mudanças significativas nas atuais práticas pedagógicas (Tabela 16).

A observação da distribuição por faixa etária das professoras entrevistadas em cada uma das microrregiões no Estado revela que as tendências observadas na distribuição geral (Tabela 16) tendem a se repetir para cada região específica.

³ A partir deste momento, dada a constatação que acabamos de fazer, passaremos a referir-nos às professoras rurais de Pernambuco.

REGIÕES EDUCACIONAIS DE PERNAMBUCO



● DEPARTAMENTOS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO – DERE

MAPA 1

TABELA 15
Número de Professores Rurais por Sexo – 1982

Sexo	Número de professores	%
Feminino	375	98,4
Masculino	6	1,6
Total	381	100,0

Entretanto, surgem algumas peculiaridades das microrregiões, no que diz respeito às idades de suas professoras. Assim, o Agreste Meridional aparece com a maior concentração de professoras com idades entre 16 e 20 anos de idade (28%), enquanto Arcoverde apresenta a maior concentração de professoras com idades entre 56 e 61 anos (33%) (Tabela 17).

Nível de instrução

A distribuição, aparentemente irregular, das professoras rurais entrevistadas por nível alcançado nos estudos escolares, indica a existência de dois grandes grupos de profissionais do ensino nos campos de Pernambuco: por um lado, professoras com nível até a 4ª série do primeiro grau (36%) e, por outro lado, mestras cujos estudos chegaram até às últimas séries do 2º grau (36%).

TABELA 16
Número de Professores Rurais por Classes de Idade – 1982

Classes de idade (anos)	Número de professores	%
16 – 20	39	10,2
21 – 25	93	24,4
26 – 30	91	23,9
31 – 35	54	14,2
36 – 40	39	10,2
41 – 45	36	9,4
46 – 50	19	5,0
51 – 55	4	1,1
56 – 61	6	1,6
Total	381	100,0

TABELA 17

Número de Professores Rurais por Microrregiões, Segundo as Classes de Idade — 1982

continua

Microrregiões	16 — 20		21 — 25		26 — 30		31 — 35		36 — 40				
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%			
	Pernambuco	39	100,0	83	24,4	91	100,0	54	100,0	39	100,0		
— Anápolis	2	5,1	13	14,0	6	6,8	5	9,3	3	7,6			
— Salgueiro	1	2,6	5	5,4	5	5,5	1	1,8	4	10,2			
— Sertão do São Francisco	2	5,1	5,6	7	7,5	11	12,1	6	11,1	4,8	12,9		
— Alto do Pajeú	2	5,1	4,9	12	12,9	16	17,5	5	9,3	2,6	2,4		
— Sertão do Mozdó	2	5,1	11,1	3	3,2	16,7	5	5,5	2,7	1,1	2,6		
— Arcoverde	2	5,1	7,7	5	5,4	19,2	6	6,8	11,1	23,1	2	5,1	
— Agreste Sertentrional	5	12,9	10,9	12	12,9	26,1	11	12,1	8	14,8	17,4	10,9	
— Vale do Ipojuca	8	20,6	16,0	5	5,4	10,0	12	13,2	10	18,6	20,0	15,4	
— Agreste Meridional	11	28,2	16,7	21	22,8	31,8	12	13,2	6	11,1	9,1	6,1	
— Mata Seca	2	5,1	12,5	2	2,1	—	1	1,1	2	3,7	12,5	6	15,4
— Recife	—	—	28,6	—	—	2,2	2	2,2	2	2,2	28,6	—	—
— Mata Úmida	—	—	—	8,8	34,7	4	4,4	1	1,8	4,3	5,1	8,7	—

conclusão

Microrregiões	41 — 45		46 — 50		51 — 55		56 — 61		Total	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
	Pernambuco	36	100,0	19	100,0	4	100,0	6	99,7	381
— Anápolis	1	2,7	1	5,3	—	—	—	—	31	8,1
— Salgueiro	3	8,3	14,2	1	5,3	4,8	—	16,6	21	5,5
— Sertão do São Francisco	4	11,1	11,1	—	—	—	16,6	2,7	36	9,5
— Alto do Pajeú	4	11,1	9,8	1	5,3	2,4	—	—	18	4,7
— Sertão do Mozdó	2	5,6	11,1	3	16,7	16,7	—	—	18	4,7
— Arcoverde	2	5,6	7,7	1	5,3	3,8	—	—	28	6,8
— Agreste Sertentrional	2	5,6	4,3	1	5,3	2,2	—	—	48	12,1
— Vale do Ipojuca	6	16,7	12,0	2	10,5	4,0	—	—	60	13,1
— Agreste Meridional	9	25,0	13,6	2	10,5	3,0	—	—	66	17,3
— Mata Seca	1	2,7	6,2	2	10,5	12,5	—	—	16	4,2
— Recife	—	—	—	—	—	—	—	—	7	1,9
— Mata Úmida	2	5,6	26,3	1	26,0	4,3	—	—	23	6,0

As séries intermediárias — 5ª à 8ª série do 1º grau e 1ª à 2ª série do 2º grau — apresentaram concentrações muito menos significativas (24 e 4%, respectivamente).

Vale destacar, por outro lado, que a grande maioria das professoras rurais pernambucanas tem nível escolar não superior à 8ª série do 1º grau (60%) (Tabela 18).

Os dados referentes ao precário nível de escolaridade das professoras rurais, quando distribuídos geograficamente entre as 12 microrregiões em que se divide o Estado pernambucano (Tabela 19), apresentam, em nove delas, mais de 50% de seus instrutores rurais sem haver atingido sequer o nível secundário, sendo particularmente elevados os índices no Vale do Ipojuca (82%) e Sertão do Moxotó (78%).

Outro aspecto comum a todas as microrregiões — a exceção da recifense — foi a presença, em maior ou menor grau, de instrutores a compartilharem da mesma faixa de instrução escolar de seus alunos (1ª à 4ª série do 1º grau), presença que variou entre 6% na Mata Seca e 67% no Sertão do Moxotó.

Em consequência, ocorreu em sentido inverso a presença daqueles com nível equivalente à instrução secundária, destacando-se Recife (100%), Mata Seca (69%) e Alto do Pajeú (51%). A participação nas demais microrregiões foi inferior a 50%.

Complementando o quadro referente ao nível de instrução do professorado rural, são apresentados os resultados quanto à especialização na área de ensino: conforme os dados contidos na Tabela 20, 56% dos 231 professores com alguma especialização haviam atingido o magistério e o equivalente a 38% recebido capacitação a nível Logos II, e quanto ao acesso a Logos I e aos estudos universitários, não chegavam a 10%, cada.

Com relação à totalidade dos professores rurais, esses valores reduzem-se, passando o magistério a ocupar cerca de um terço e Logos II,

TABELA 18
Número de Professores Rurais por Estudos Escolares — 1982

Estudos escolares	Número de professores	%
1ª à 4ª série do 1º grau	137	36,0
5ª à 8ª série do 1º grau	91	23,8
1ª à 2ª série do 2º grau	16	4,2
3ª à 4ª série do 2º grau	137	36,0
Total	381	100,0

TABELA 19
Número de Professores Rurais por Microrregiões, Segundo os seus Estudos Escolares — 1982

Microrregiões	Estudos escolares						1ª à 4ª série do 1º grau			5ª à 8ª série do 1º grau			1ª à 2ª série do 2º grau			3ª à 4ª série do 2º grau			Total		
	1ª à 4ª série do 1º grau		5ª à 8ª série do 1º grau		1ª à 2ª série do 2º grau		3ª à 4ª série do 2º grau		Total		1ª à 4ª série do 1º grau		5ª à 8ª série do 1º grau		1ª à 2ª série do 2º grau		3ª à 4ª série do 2º grau		Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	
Pernambuco	137	100,0	36,0	91	100,0	23,8	16	99,9	4,2	137	100,0	36,0	381	100,0	36,0	381	100,0	381	100,0		
- Araripina	6	4,4	19,4	11	12,1	35,5	5	31,3	16,1	9	6,6	29,0	31	8,1	29,0	31	8,1	31	100,0		
- Salgueiro	13	9,5	61,9	-	-	-	-	-	-	8	5,8	38,1	21	5,5	38,1	21	5,5	21	100,0		
- Sertão do São Francisco	14	10,2	38,9	6	6,6	16,7	-	-	-	16	11,7	44,4	36	9,5	44,4	36	9,5	36	100,0		
- Alto do Pejuú	10	7,3	24,4	10	11,0	24,4	1	6,2	2,4	20	14,6	48,8	41	10,8	48,8	41	10,8	41	100,0		
- Sertão do Moxotó	12	8,8	66,7	2	2,2	11,1	-	-	-	4	3,0	22,2	18	4,7	22,2	18	4,7	18	100,0		
- Arcoverde	14	10,2	53,8	4	4,4	15,4	2	12,5	7,7	6	4,4	23,1	26	6,8	23,1	26	6,8	26	100,0		
- Agreste Setentrional	12	8,8	26,1	13	14,3	28,3	-	-	-	21	15,3	45,6	46	12,1	45,6	46	12,1	46	100,0		
- Vale do Ipojuca	25	18,2	50,0	16	17,6	32,0	1	6,2	2,0	8	5,8	16,0	50	13,1	16,0	50	13,1	50	100,0		
- Agreste Meridional	24	17,5	36,4	18	19,7	27,3	3	18,8	4,5	21	15,3	31,8	66	17,3	31,8	66	17,3	66	100,0		
- Mata Seca	1	0,7	6,2	4	4,4	25,0	1	6,2	6,2	10	7,3	62,5	16	4,2	62,5	16	4,2	16	99,9		
- Recife	-	-	-	-	-	-	1	6,2	14,3	1	6,2	14,3	6	1,9	85,7	7	1,9	7	100,0		
- Mata Úmida	6	4,4	26,1	7	7,7	30,4	2	12,5	8,7	8	5,8	34,8	23	6,0	34,8	23	6,0	23	100,0		

TABELA 20
Número de Professores Rurais por Estudos Complementares – 1982

Estudos complementares	Número de professores	Percentual	
		(1)	(2)
Logos I	20	8,7	5,2
Logos II	87	37,7	22,8
Magistério	129	55,8	33,8
Universitário	12	5,2	3,1

Nota: Múltipla escolha.

- (1): Percentagem sobre o total geral de professores que cursaram esses estudos complementares (231 professores).
 (2): Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

23% do total, enquanto Logos I e universitário não ultrapassaram cinco pontos percentuais.

Sendo o magistério uma especialização profissionalizante de nível secundário, e devido ao universitário ter o 2º grau como pré-requisito, conclui-se que mais da metade dos professores com especialização pertencem ao reduzido grupo daqueles que passaram pelas últimas séries do 2º grau (ver Tabela 18), observando-se inclusive a coincidência entre aquele total (36%) e o número de professores com magistério somados com os de nível universitário (37%). À maioria, portanto (cerca de dois terços), cabe não só o nível escolar precário, como o restrito acesso às formas de amenizar aquela deficiência.

Distribuído esse resultado entre as diversas microrregiões, observa-se, no tocante ao magistério, uma grande semelhança entre os totais dos que cursaram as últimas séries do 2º grau (Tabelas 19 e 21), constatando-se em três microrregiões exatamente os mesmos resultados. A microrregião com menor concentração de professores com magistério foi o Sertão do Moxotó (6%), enquanto no extremo oposto situava-se Recife, com a totalidade de seu professorado (100%). Logos II, por sua vez, teve maior frequência no Vale do Ipojuca (42%) e Logos I em Araripina (36%), com 11 professores. Quanto aos 12 instrutores rurais com estudos superiores, distribuíram-se de forma rarefeita pela maioria das microáreas, não ultrapassando a dois o número em cada uma delas (Tabela 21).

TABELA 21

Número de Professores Rurais por Microrregiões, Segundo os seus Estudos Complementares -- 1982

Microrregiões	Logos I			Logos II			Magistério			Universitário		
	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)
	20	100,0	5,2	100,0	87	22,8	33,8	129	100,0	33,8	12	100,0
- Araripina	11	55,0	35,5	10	11,5	32,3	6	4,6	19,4	1	8,3	3,2
- Salgueiro	-	-	-	7	8,0	33,3	8	6,2	38,1	-	-	-
- Sertão do São Francisco	4	20,0	11,1	12	13,8	33,3	16	12,4	44,4	-	-	-
- Alto do Pajeú	1	5,0	2,4	10	11,5	24,4	21	16,3	51,2	-	-	-
- Sertão do Moxotó	1	5,0	5,6	2	2,3	11,1	1	0,8	5,6	2	16,7	11,1
- Arcoverde	-	-	-	4	4,6	15,4	9	7,0	34,6	2	16,7	11,5
- Agreste setentrional	3	15,0	6,5	6	6,9	13,0	14	10,9	30,4	1	8,3	2,2
- Vale do Ipojuca	-	-	-	21	24,1	42,0	9	7,0	18,0	1	8,3	2,0
- Agreste Meridional	-	-	-	10	11,5	15,2	18	14,0	27,3	2	16,7	3,0
- Mata Seca	-	-	-	2	2,3	12,5	10	7,7	62,5	1	8,3	6,3
- Recife	-	-	-	-	-	-	7	5,4	100,0	-	-	-
- Mata Úmida	-	-	-	3	3,5	13,0	10	7,7	43,5	2	16,7	8,7

Nota: Múltipla escolha.

(1): Percentagem sobre o total geral de professores de cada microrregião.

Área de habitação

A grande maioria (82%) das professoras rurais de Pernambuco tem a sua residência na Zona Rural. O fato de 18% das mestras entrevistadas residirem em áreas urbanas sugere um baixo índice de deslocamento das professoras no sentido cidade-campo (Tabela 22).

Este resultado não chega a apresentar maiores alterações nas diversas microrregiões pernambucanas, sendo os limites da distribuição encontrados na Mata Seca (63%) e Sertão do Moxotó (92%) (Tabela 23).

Confirmando a observações de que a professora já habitava na área rural estão todos os dados da Tabela 24, onde é possível constatar que 85% desse professorado residia nesse setor há, no mínimo, 10 anos, encontrando-se na faixa de 20 a menos de 40 anos, nada menos que 57% do total.

No que tange ao deslocamento das professoras entre municípios para exercerem suas funções, a situação mostra-se ainda mais nítida: 99% do professorado rural residia no próprio município onde lecionava (Tabela 25), verificando-se ainda que 92% fazia mais de dez anos que aí estava fixado, estando a maioria (64%) concentrada nas faixas acima de 20 até 40 anos (tabela 26).

Aspectos profissionais*Experiência*

A distribuição das professoras rurais em classes de tempo de ensino revela que a mais elevada concentração (51%) ocorreu na primeira faixa (1 a 5 anos), encontrando-se na seguinte (6 a 10 anos) 23% do professorado. A distribuição prossegue em progressão geométrica decrescente,

TABELA 22**Número de Professores Rurais que Moram, ou Não, na Zona Rural – 1982**

Discriminação	Número de professores	%
Sim	311	81,6
Não	70	18,4
Total	381	100,0

TABELA 23
Número de Professores Rurais que Moram, ou Não, na Zona Rural, por Microrregiões — 1982

Discriminação Microrregiões	Sim			Não			Total		
	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
Pernambuco	311	100,0	81,6	70	100,0	18,4	381	100,0	100,0
— Araripina	27	8,7	87,1	4	5,7	12,9	31	8,1	100,0
— Salgueiro	17	5,5	81,0	4	5,7	19,0	21	5,5	100,0
— Sertão do São Francisco	32	10,3	88,9	4	5,7	11,1	36	9,5	100,0
— Alto do Pajeú	33	10,6	80,5	8	11,4	19,5	41	10,8	100,0
— Sertão do Moxotó	17	5,5	94,4	1	1,4	5,6	18	4,7	100,0
— Arcoverde	24	7,7	92,3	2	2,9	7,7	26	6,8	100,0
— Agreste Setentrional	36	11,6	78,3	10	14,3	21,7	46	12,1	100,0
— Vale do Ipojuca	44	14,1	88,0	6	8,6	12,0	50	13,1	100,0
— Agreste Meridional	48	15,4	72,7	18	25,7	27,3	66	17,3	100,0
— Mata Seca	10	3,2	62,5	6	8,6	37,5	16	4,2	100,0
— Recife	6	1,9	85,7	1	1,4	14,3	7	1,9	100,0
— Mata Úmida	17	5,5	73,9	6	8,6	26,1	23	6,0	100,0

TABELA 24
Número de Professores Rurais que Moram na Zona Rural, por Classes de Tempo de Moradia – 1982

Tempo de moradia (anos)	Número de professores	%
Menos de 10	47	15,1
10 20	53	17,0
20 30	108	34,7
30 40	68	21,9
40 50	30	9,7
50 62	5	1,6
Total	311	100,0

TABELA 25
Número de Professores Rurais que Moram, ou Não, no Município onde Lecionam – 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	376	98,7
Não	5	1,3
Total	381	100,0

TABELA 26
Número de Professores Rurais que Moram no Município onde Lecionam, por Classes de Tempo de Moradia – 1982

Tempo de moradia (anos)	Número de professores	%
até 10	32	8,5
10 20	63	16,8
20 30	163	43,3
30 40	77	20,5
40 50	38	10,1
50 62	3	0,8
Total	376	100,0

passando para 12% os professores com 11 a 15 anos de ensino e para 7% aqueles com 16 a 20 anos de experiência na zona rural. Nas 4 classes restantes, essa seqüência é alterada, ficando em 5% os professores que exerciam o magistério no Interior de Pernambuco há, no mínimo, 21 e, no máximo, 25 anos, sendo ínfima a participação nas demais categorias (Tabela 27).

Os dados revelam, portanto, que 74% do professorado rural têm no máximo dez anos de experiência nessa área. A cifra assume especial relevância quando considerada em função da pouca idade de significativa parcela das professoras rurais (conforme ficou evidenciado, anteriormente, neste capítulo). Isto revela, por um lado, a possibilidade de modificação de hábitos e desenvolvimento de capacidades entre essa população.

Esses resultados, todavia, não ocorreram de forma homogênea nas diversas microrregiões; a presença de professoras no primeiro intervalo (1 a 5 anos), para cada zona estudada, variou em até 20 pontos percentuais acima e abaixo do índice geral (51%), ocorrendo em Recife a maior dessas concentrações (71%). Foi nessa região que se registrou o maior número de professoras com menor tempo de ensino, sendo que neste sentido destacaram-se ainda Araripina (61%) e o Agreste Meridional (59%). No extremo oposto da mesma escala encontra-se a Mata Seca (31%), seguida por Mata Úmida (35%) e Sertão do Moxotó (39%).

No intervalo seguinte (6 a 10 anos), os valores mantiveram-se mais próximos do índice geral (23%), as diferenças não ultrapassando 8 pontos percentuais. Na classe das mestras com 11 a 15 anos de experiência destacaram-se, por um lado, a Mata Seca (50%), bastante acima da média, e

TABELA 27
Número de Professores Rurais por Classes de Tempo de Ensino na
Zona Rural - 1982

Tempo de ensino (anos)	Número de professores	%
1 - 5	193	50,7
6 - 10	89	23,4
11 - 15	45	11,8
16 - 20	26	6,8
21 - 25	20	5,2
26 - 30	4	1,0
31 - 35	3	0,8
Mais de 35	1	0,3
Total	381	100,0

TABELA 28

Número de Professores Rurais por Microrregiões, Segundo as Classes de Tempo de Ensino na Zona Rural - 1982

continua

Tempo de ensino (anos)	1 - 5		6 - 10		11 - 15		16 - 20		21 - 25	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Microrregiões										
Pernambuco	183	100,0	89	100,0	45	100,0	26	100,0	20	100,0
- Araripe	19	9,9	7	7,9	2	4,4	2	7,7	—	—
- Salgueiro	10	5,2	6	6,7	2	4,4	2	7,7	1	5,0
- Sertão do São Francisco	19	9,9	7	7,9	6	13,3	3	11,5	1	5,0
- Alto do Pajulô	22	11,4	12	13,5	3	6,7	1	3,9	2	10,0
- Sertão do Moxotó	7	3,6	4	4,5	2	4,4	3	11,5	1	5,0
- Arcoverde	12	6,2	8	9,0	3	6,7	1	3,9	2	10,0
- Agreste Sertentrional	24	12,4	14	15,7	1	2,2	5	19,3	2	10,0
- Vale do Ipojuca	23	11,9	12	13,5	7	15,5	3	11,5	3	15,0
- Agreste Meridional	39	20,2	10	11,2	8	17,8	3	11,5	6	30,0
- Mata Seca	5	2,6	2	2,2	2	4,4	—	—	—	—
- Recife	8	4,1	4	4,5	3	6,7	—	—	—	—
- Mata Úmida										

Tempo de ensino (anos)	26 - 30		31 - 35		Meis de 35		Total		concluído	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Microrregião										
Pernambuco	4	100,0	3	99,9	0,8	100,0	381	100,0	20	100,0
- Araripe	—	—	—	—	—	—	31	8,1	—	—
- Salgueiro	—	—	—	—	—	100,0	21	5,5	1	5,0
- Sertão do São Francisco	—	—	—	—	—	—	36	9,5	1	5,0
- Alto do Pajulô	—	—	1	33,3	2,4	—	41	10,8	2	10,0
- Sertão do Moxotó	1	25,0	—	—	—	—	18	4,7	1	5,0
- Arcoverde	—	—	—	—	—	—	26	6,8	2	10,0
- Agreste Sertentrional	—	—	—	—	—	—	46	12,1	3	15,0
- Vale do Ipojuca	1	25,0	1	33,3	2,0	—	50	13,1	3	15,0
- Agreste Meridional	—	—	—	—	—	—	66	17,3	6	30,0
- Mata Seca	—	—	—	—	—	—	16	4,2	—	—
- Recife	—	—	—	—	—	—	7	1,9	—	—
- Mata Úmida	2	50,0	1	33,3	4,4	—	23	6,0	2	10,0

por outro, no extremo oposto, o Agreste Setentrional (2%). A microrregião que apareceu com maior número de professoras cuja experiência se situa entre 16 e 20 anos de ensino foi o Sertão do Moxotó (17%). A partir de 21 anos, as concentrações tornam-se reduzidas em todas as microrregiões, escasseando na medida em que atingiram as escalas mais altas, sendo que apenas cinco microrregiões registraram professoras com mais de 26 anos de trabalho (Tabela 28).

Agrupando-se nesta distribuição (Tabela 28) os resultados correspondentes às duas primeiras faixas, verifica-se que algumas áreas ultrapassaram o índice obtido na Tabela 27. Recife, por exemplo, revelou ter 100% de seu professorado com, no máximo, uma década de ensino, seguido por Araripina (84%) e Alto do Pajeú — que apresentou número igual ao do Agreste Setentrional (83%). Nota-se, ainda, por outro lado, a ausência, na maioria das microrregiões, de professoras com mais de 25 anos de ensino.

Vinculação a órgãos públicos

Do total de 381 professoras rurais entrevistadas no marco do presente estudo, 87% revelou vínculo empregatício exclusivo com o município. Apenas 3% das entrevistas eram vinculadas só ao Estado e as 10% restantes tinham compromisso em ambas as instâncias (Tabela 29).

O predomínio absoluto de professoras municipais foi observado em todas as microrregiões. Os índices tornam-se ainda mais elevados quando incluímos na contagem as mestras pertencentes a ambas as categorias. Assim, considerando todas as professoras municipais, independentemente de seu vínculo com o Estado, verifica-se que elas perfazem 100% do professorado em sete microrregiões: Araripina, Salgueiro, Alto do Pajeú, Sertão Moxotó, Arcoverde, Agreste Setentrional e Agreste Meridional, sendo que o índice baixo (75%) foi encontrado na Mata Seca.

TABELA 29

Número de Professores Rurais Municipais, Estaduais ou Ambos — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Municipal	331	86,9
Estadual	12	3,1
Ambos	38	10,0
Total	381	100,0

As maiores concentrações de professoras simultaneamente contratadas pelo município e pelo Estado ocorreram no Alto do Pajeú (51%) e Sertão do Moxotó (22%), enquanto o maior número de professoras estaduais se deu na Mata Seca (25%) (Tabela 30).

Remuneração

A análise da distribuição de professoras rurais por faixa salarial mostra que 9 de cada 10 educadoras recebiam entre menos de mil a quinze mil cruzeiros por mês, sendo o salário mínimo da época equivalente a Cr\$ 14.400,00. Mesmo na faixa salarial até dez mil cruzeiros é possível verificar ainda concentração bastante elevada, constatando-se que 7 de cada 10 professoras recebiam até, no máximo, essa quantia.

Enfocadas para cada segmento, essas informações tornam-se ainda mais significativas: em primeiro lugar, deve-se salientar a existência de professoras cujo salário mensal era inferior a mil cruzeiros (cerca de 1/14 do menor salário oficial). Isto apesar de ocorrer em número reduzido (3%) não diminui a gravidade do fato.

Com remuneração de um a cinco mil cruzeiros encontravam-se 41% do professorado rural. Já na faixa seguinte (10.001 a 15.000 cruzeiros), este percentual cai para 27%.

Professoras recebendo acima de 15.000 cruzeiros verificou-se ser um fenômeno bastante raro, representado por 3% na faixa entre 15.001 e 20.000 cruzeiros, e por 2% nas demais (Tabela 31).

Distribuídos esses resultados por microrregião, verifica-se em nove delas uma maior concentração nas duas faixas de 1 a 10 mil cruzeiros, com índices próximos ou superiores a dois terços do total. Esses resultados correspondem ao total das professoras do Agreste e Sertão pernambucanos.

As 3 microrregiões da faixa litorânea — Mata Seca, Mata Úmida e Recife — fogem um pouco à tendência geral, sendo este deslocamento em sentido favorável: na Mata Seca, 69% das professoras rurais recebiam entre 5 e 15 mil cruzeiros, na Mata Úmida 44% ganhavam entre 10 e 15 mil e 27% entre 15 e 25 mil, e na microrregião recifense 71% das professoras rurais auferiam entre 10 e 20 mil cruzeiros).

Finalmente, a observação da origem daqueles valores mais extremos e pouco comuns indica que é em microrregiões do Agreste e Sertão que se encontram professoras recebendo abaixo de mil cruzeiros. A maior concentração destes casos foi encontrada no Alto do Pajeú — onde 12% das professoras de toda essa microrregião recebiam menos de mil cruzeiros.

TABELA 30

Número de Professores Rurais Municipais, Estaduais ou Ambos, por Microrregiões — 1982

Discriminação	Municipal			Estadual			Ambos			Total		
	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
	Microrregiões											
Pernambuco	331	100,0	86,9	12	100,0	3,1	38	100,0	10,0	381	100,0	100,0
— Araripina	31	9,4	100,0	—	—	—	—	—	—	31	8,1	100,0
— Salgueiro	21	6,3	100,0	—	—	—	—	—	—	21	5,5	100,0
— Sertão de São Francisco	30	9,1	83,3	5	41,7	13,9	1	2,6	2,8	36	9,5	100,0
— Alto do Pajeú	20	6,0	48,8	—	—	—	21	55,3	51,2	41	10,8	100,0
— Sertão do Moxotó	14	4,2	77,8	—	—	—	4	10,5	22,2	18	4,7	100,0
— Arcoverde	26	7,9	100,0	—	—	—	—	—	—	26	6,8	100,0
— Agreste Setentrional	43	13,0	93,5	—	—	—	3	7,9	6,5	46	12,1	100,0
— Vale do Ipojuca	49	14,8	98,0	1	8,3	2,0	—	—	—	50	13,1	100,0
— Agreste Meridional	57	17,2	86,4	—	—	—	9	23,7	13,6	66	17,3	100,0
— Mata Seca	12	3,6	75,0	4	33,4	25,0	—	—	—	16	4,2	100,0
— Recife	6	1,8	85,7	1	8,3	14,3	—	—	—	7	1,9	100,0
— Mata Úmida	22	6,7	95,7	1	8,3	4,3	—	—	—	23	6,0	100,0

TABELA 31

Número de Professores Rurais por Classes de Salário Mensal — 1982

Salário mensal (Cr\$ 1,00)	Número de professores	%
Menos de 1 000	13	3,4
1 000 — 5 000	156	41,0
5 001 — 10 000	101	26,5
10 001 — 15 000	77	20,2
15 001 — 20 000	13	3,4
20 001 — 25 000	8	2,1
25 001 — 30 000	7	1,8
30 001 — 37 000	6	1,6
Total	381	100,0

Destacaram-se ainda Araripina e Arcoverde, com 10% e 8%, respectivamente, de suas professoras nessa deplorável situação.

Nas faixas acima de 15 mil destacaram-se Recife, com 43% de suas professoras recebendo entre 15 e 20 mil, e 14% entre 25 e 30 mil, Mata Úmida com 9% na faixa de 20 a 25 e, finalmente, Sertão do São Francisco com 11% na faixa de 20 a 37 mil cruzeiros (Tabela 32).

Orientação do órgão municipal

Perguntadas se recebiam ou não orientação do órgão municipal, a maioria (89%) das professoras respondeu afirmativamente⁴ (Tabela 33).

Em torno do índice geral, as diversas microrregiões estudadas apresentaram concentrações que variaram entre 71% no Recife e 100% no Vale do Ipojuca. Além de Recife apareceram, com valores inferiores ao encontrado na distribuição geral, Sertão do Moxotó e Alto do Pajeú. Sertão do São Francisco, Arcoverde, Agreste Setentrional e Agreste Meridional, por sua vez, apresentaram concentrações acima do índice geral (Tabela 34).

⁴ Os resultados sobre orientação do órgão municipal obtidos neste estudo devem ser tomados *cum granwn salis*. Isto porque o OM aparece aos olhos da professora não apenas como órgão de apoio e orientação pedagógica, mas como representante da autoridade constituída, com poderes inclusive sobre seu emprego. Isto talvez explique a avaliação, por demais generosa, que as professoras fazem da orientação que recebem dos órgãos municipais.

TABELA 32

Número de Professores Rurais por Microrregiões, Segundo as Classes de Salário Mensal — 1982

continua

Microrregiões	Salário mensal (Cr\$ 1,00)		Menos de 1.000		1.000 — 5.000		5.001 — 10.000		10.001 — 15.000		15.001 — 20.000				
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%			
Pernambuco	13	100,0	3,4	156	100,0	41,1	101	100,0	26,5	77	100,0	20,2	13	100,0	3,4
— A arripina	3	23,1	9,7	9	5,5	29,0	13	12,9	41,9	4	5,2	12,9	2	15,3	6,5
— Salgueiro	1	7,7	4,8	12	7,7	37,1	3	3,0	14,3	5	6,5	23,8	1	7,7	2,8
— Sertão do São Francisco	5	38,4	2,8	13	6,3	31,7	14	13,8	34,2	3	3,9	9,3	3	23,1	7,3
— Sertão do Moxotó	—	—	—	14	9,0	48,5	3	3,0	16,7	1	1,3	5,2	—	—	—
— Arcoverde	2	15,4	7,7	12	7,7	49,2	2	1,9	8,2	7	9,3	28,9	—	—	—
— Agreste Sertentrional	1	7,7	2,2	23	14,7	89,0	19	18,8	38,0	10	13,0	21,7	—	—	—
— Vale do Ipojuca	—	—	—	18	11,5	36,0	11	10,8	24,0	12	15,6	24,0	—	—	—
— Agreste Meridional	—	—	—	38	24,4	57,6	11	10,8	16,7	14	18,1	21,2	—	—	—
— Mata Seca	—	—	—	2	1,3	12,5	1	1,0	31,3	6	7,8	31,5	1	7,7	6,2
— Recife	—	—	—	—	—	—	5	4,9	14,3	2	2,6	26,6	3	23,1	42,8
— Mata Umida	—	—	—	3	1,9	13,0	3	3,0	13,0	10	13,0	43,5	3	23,1	13,0

concluído

Microrregiões	Salário mensal (Cr\$ 1,00)		20.001 — 25.000		25.001 — 30.000		30.001 — 37.000		Total			
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%		
Pernambuco	8	100,0	2,1	7	100,0	1,8	6	100,0	1,6	381	100,0	100,0
— A arripina	—	—	—	—	—	—	—	—	—	31	8,1	100,0
— Salgueiro	1	12,5	2,8	2	28,5	5,6	4	66,6	11,1	21	5,5	100,0
— Sertão do São Francisco	2	25,0	4,9	1	14,3	2,4	—	—	—	36	9,5	100,0
— Sertão do Moxotó	—	—	—	—	—	—	—	—	—	41	10,8	100,0
— Arcoverde	—	—	—	—	—	—	—	—	—	18	4,7	100,0
— Agreste Sertentrional	1	12,5	2,0	—	—	—	—	—	—	28	6,8	100,0
— Vale do Ipojuca	2	25,0	3,0	1	14,3	1,5	—	—	—	46	12,1	100,0
— Agreste Meridional	—	—	—	1	14,3	6,2	1	16,7	6,2	60	15,1	100,0
— Mata Seca	—	—	—	1	14,3	14,3	—	—	—	96	24,7	100,0
— Recife	—	—	—	—	—	—	—	—	—	19	4,9	98,9
— Mata Umida	2	25,0	8,7	1	14,3	4,4	1	16,7	4,4	23	5,9	100,0

TABELA 33

Números de Professores Rurais que Recebem, ou Não, Orientação do Órgão Municipal — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	339	89,0
Não	42	11,0
Total	381	100,0

Segundo a opinião sustentada pela maioria das professoras pode-se considerar satisfatória a freqüência com que tal orientação é administrada. Os resultados demonstram que apenas 1 de cada 20 professoras considerou a orientação recebida pouco freqüente: 56% das entrevistas a catalogou como sendo de freqüência regular e 35% a classificou como muito freqüente (Tabela 35). As microrregiões em que os órgãos municipais orientavam os professores com maior freqüência foram, segundo os resultados obtidos, Sertão do São Francisco (86%), Recife (60%) e Sertão do Moxotó (54%). Na maioria das áreas restantes predominou a orientação em ritmo regular, enquanto o grupo menos favorecido (a considerar pouca a freqüência) não conseguia atingir um terço de cada microrregião (Tabela 36).

Treinamento

O número médio de professoras a contar com algum tipo de treinamento (64%) (Tabela 37) não se mantém uniforme nas diversas microrregiões: em Arcoverde e Recife, por exemplo, atingem 89% e 86%, respectivamente, enquanto no Alto do Pajeú e Sertão do Moxotó, os valores reduzem-se para 34% e 28% (Tabela 38).

No que tange a tipo de treinamento, a maior parte (40%) das professoras treinadas referia-se ao treinamento em serviço, e em menor proporção aos oferecidos por patrocinadores de livros de texto adotados no ensino rural — *Alfa* (4%), *Davi*, *Meu Amiguinho* (10%), *Caminho Suave* (16%) e *Terra da Gente* (18%), este último da Secretaria de Educação de Pernambuco, enquanto um elevado número de respostas isoladas foi agrupado em “outros” (36%) (Tabela 39).

A distribuição das professoras que receberam treinamento por microrregião revelou que mais de 50% das mestras de Araripina, Sertão do

TABELA 34

Número de Professores Rurais que Recebem, ou Não, Orientação do Órgão Municipal, por Microrregiões - 1982

Microrregiões	Discriminação			Sim			Não			Total		
	Q	%		Q	%		Q	%		Q	%	
Pernambuco	339	100,0	89,0	42	100,0	11,0	381	100,0	100,0	381	100,0	100,0
- Araripina	27	8,0	87,1	4	9,5	12,9	31	8,1	8,1	31	8,1	100,0
- Salgueiro	16	4,7	76,2	5	11,9	23,8	21	5,5	5,5	21	5,5	100,0
- Sertão do São Francisco	35	10,3	97,2	1	2,4	2,8	36	9,5	9,5	36	9,5	100,0
- Alto do Pejué	30	8,9	73,2	11	26,2	26,8	41	10,8	10,8	41	10,8	100,0
- Sertão do Moxotó	13	3,8	72,2	5	11,9	27,8	18	4,7	4,7	18	4,7	100,0
- Arcoverde	25	7,4	96,2	1	2,4	3,8	26	6,8	6,8	26	6,8	100,0
- Agreste Setentrional	44	13,0	95,7	2	4,8	4,3	46	12,1	12,1	46	12,1	100,0
- Vale do Ipojuca	50	14,7	100,0	-	-	-	50	13,1	13,1	50	13,1	100,0
- Agreste Meridional	63	18,6	95,5	3	7,1	4,5	66	17,3	17,3	66	17,3	100,0
- Mata Seca	12	3,5	75,0	4	9,5	25,0	16	4,2	4,2	16	4,2	100,0
- Recife	5	1,5	71,4	2	4,8	28,6	7	1,9	1,9	7	1,9	100,0
- Mata Úmida	19	5,6	82,6	4	9,5	17,4	23	6,0	6,0	23	6,0	100,0

TABELA 35

Número de Professores Rurais que Recebem Orientação do Órgão Municipal,
por Frequência dessa Orientação – 1982

Frequência	Número de professores	%
Muita	117	34,5
Regular	191	56,3
Pouca	31	9,2
Total	339	100,0

Moxotó, Agreste Meridional e Mata Úmida referiram-se a treinamento em serviço. *Davi*, *Meu Amiguinho* esteve representado em quase todas as microrregiões, não ultrapassando, entretanto, 20% em nenhuma delas. *Caminho Suave* chegou a ser indicado por 67% das professoras treinadas no Recife, enquanto *Terra da Gente* registrou maior número de professoras treinadas no Vale do Ipojuca (42%). Só foram encontradas professoras treinadas por *Alfa* no Sertão do São Francisco, Agreste Meridional e Mata Úmida, e isto em número bastante reduzido – (10% a 13%). Salgueiro, Sertão do São Francisco, Mata Seca e Recife, por sua vez, apresentaram mais da metade de seu professorado treinado agrupada sob outros tipos de treinamento (Tabela 40).

Procedimentos didáticos

Preparação das aulas

A grande maioria (97%) das professoras entrevistadas afirmou que preparava as suas aulas, entendendo-se por “preparação das aulas” qualquer ação anterior à atividade de sala de aula, visando a seleção dos conteúdos a serem ministrados, as práticas a serem desenvolvidas, os livros a serem utilizados, o dever a ser indicado etc. Apenas 3% das professoras perguntadas reconheceu que entrava na sala de aula sem nada preparado para os seus alunos (Tabela 41).

Algum tipo de preparação das aulas foi admitido ser feito pela totalidade das professoras entrevistadas em Araripina, Salgueiro, Agreste Setentrional, Agreste Meridional, Mata Seca, Recife e Mata Úmida.

TABELA 36

Número de Professores Rurais que Recebem Orientação do Órgão Municipal, por Microrregiões,
Segundo a Frequência dessa Orientação — 1982

Microrregiões	Frequência		Muita		Regular		Pouca		Total			
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%		
Pernambuco	117	100,0	34,5	191	100,0	56,3	31	100,0	9,2	339	100,0	100,0
— Araripina	1	0,8	3,7	22	11,5	81,5	4	12,9	14,8	27	8,0	100,0
— Salgueiro	3	2,6	18,7	10	5,2	62,5	3	9,7	18,7	16	4,7	99,9
— Sertão do São Francisco	30	25,6	85,7	5	2,6	14,3	—	—	—	35	10,3	100,0
— Alto do Pajeú	12	10,3	40,0	17	8,9	56,7	1	3,2	3,3	30	8,9	100,0
— Sertão do Moxotó	7	6,0	53,8	2	1,0	15,4	4	12,9	30,8	13	3,8	100,0
— Arcoverde	2	1,7	8,0	20	10,5	80,0	3	9,7	12,0	25	7,4	100,0
— Agreste Setentrional	21	17,9	47,7	20	10,5	45,5	3	9,7	6,8	44	13,0	100,0
— Vale do Ipojuca	7	6,0	14,0	41	21,5	82,0	2	6,5	4,0	50	14,7	100,0
— Agreste Meridional	23	19,7	36,5	34	17,8	54,0	6	19,4	9,5	63	18,6	100,0
— Mata Seca	1	0,8	8,3	10	5,2	83,4	1	3,2	8,3	12	3,5	100,0
— Recife	3	2,6	60,0	1	0,5	20,0	1	3,2	20,0	5	1,5	100,0
— Mata Úmida	7	6,0	36,8	9	4,7	47,4	3	9,7	15,8	19	5,6	100,0

TABELA 37

Número de Professores Rurais que Receberam, ou Não, Algum Treinamento — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	245	64,3
Não	136	35,7
Total	381	100,0

O Sertão do São Francisco (3%), Alto do Pajeú (10%), Sertão do Moxotó (22%), Arcoverde (4%) e Vale do Ipojuca (2%) foram as microrregiões onde surgiram professoras que ministram aulas sem qualquer preparação (Tabela 42).

Às entrevistadas que responderam afirmativamente sobre preparação das aulas, se lhes perguntou também como faziam essa tarefa: 88% das entrevistadas desse grupo (370 professoras) disseram que trabalhavam sozinhas; 7% afirmaram que preparavam suas aulas em companhia de outra colega e 6% admitiram que contavam, para esse fim, com ajuda da supervisão (Tabela 43).

Apresentada por microrregião, a distribuição anterior revela a ausência quase absoluta de apoio da supervisão no que diz respeito à preparação das aulas, especialmente quando consideramos como um só os grupos das mestras que trabalham sozinhas e o das que o fazem com outra colega. Assim, regiões como Recife, Sertão do São Francisco e Agreste Meridional aparecem totalmente esquecidas pela supervisão nesse sentido (100%); Agreste Setentrional e Vale do Ipojuca (98% cada), e Araripina (97%) aparecem como regiões quase absolutamente abandonadas pela supervisão, no que diz respeito a apoio para preparação das aulas.

Finalmente, surgem regiões onde a supervisão presta o seu apoio às professoras, como Mata Úmida (35%), Arcoverde (20%) e Sertão do Moxotó (14%) (Tabela 44).

A frequência com que as professoras rurais entrevistadas preparam as suas aulas foi também colhida pela entrevista. A distribuição obtida a partir dos resultados revelou que predominava, entre as mestras, o hábito de preparar as aulas diariamente (49%). A preparação semanal das aulas foi reconhecida por 39% das entrevistadas, enquanto os 11% restantes indicavam a atividade como sendo de frequência mensal (Tabela 45).

Por microrregião, a distribuição da frequência de preparação das aulas mostra que Sertão do São Francisco (74%), Alto do Pajeú (68%) e

TABELA 38
Número de Professores Rurais que Receberam, ou Não, Algum Treinamento, por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Discriminação		Sim			Não			Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	%
Pernambuco	245	100,0	64,3	136	100,0	35,7	381	100,0	100,0	100,0	100,0
— Araripina	20	8,2	64,5	11	8,1	35,5	31	8,1	8,1	100,0	100,0
— Salgueiro	12	4,9	57,1	9	6,6	42,9	21	5,5	5,5	100,0	100,0
— Sertão do São Francisco	21	8,6	58,3	15	11,0	41,7	36	9,5	9,5	100,0	100,0
— Alto do Pajeú	14	5,7	34,1	27	19,8	65,9	41	10,8	10,8	100,0	100,0
— Sertão do Moxotó	5	2,0	27,8	13	9,6	72,2	18	4,7	4,7	100,0	100,0
— Arcoverde	23	9,4	88,5	3	2,2	11,5	26	6,8	6,8	100,0	100,0
— Agreste Setentrional	35	14,3	76,1	11	8,1	23,9	46	12,1	12,1	100,0	100,0
— Vale do Ipojuca	36	14,7	72,0	14	10,3	28,0	50	13,1	13,1	100,0	100,0
— Agreste Meridional	47	19,2	71,2	19	14,0	28,8	66	17,3	17,3	100,0	100,0
— Mata Seca	11	4,5	68,8	5	3,7	31,2	16	4,2	4,2	100,0	100,0
— Recife	6	2,4	85,7	1	0,7	14,3	7	1,9	1,9	100,0	100,0
— Mata Úmida	15	6,1	65,2	8	5,9	34,8	23	6,0	6,0	100,0	100,0

TABELA 39

Número de Professores Rurais que Receberam Algum Treinamento, por Tipo de Treinamento - 1982

Tipo de treinamento	Número de Professores	% (1)
Treinamento em Serviço	97	39,6
Alife	9	3,7
Devil, Meu Amiguinho	24	9,8
Caminho Suave	38	16,5
Terra de Gente	45	18,4
Outros	83	38,0

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores que receberam treinamento.

TABELA 40

Número de Professores Rurais que Receberam Algum Treinamento, por Microrregiões, Segundo o Tipo de Treinamento - 1982

Microrregiões	Tipo de treinamento		Treinamento em serviço		Alife		Devil, meu Amiguinho		Caminho Suave		Terra de Gente		Outros					
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%				
	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)				
Pernambuco	97	100,0	39,6	9	100,0	3,7	24	100,0	9,8	38	100,0	16,5	46	100,0	18,4	83	100,0	38,0
- Araripe	19	19,6	95,0	-	-	-	1	4,2	5,0	1	2,6	5,0	-	-	-	11	11,8	91,7
- Salgueiro	-	-	-	2	22,2	9,6	-	1	4,2	8,3	-	2,6	4,8	3	6,7	14,3	19	20,4
- Sertão do São Francisco	6	6,2	42,9	-	-	-	1	4,2	7,1	-	-	-	2	4,5	14,3	7	7,5	
- Alto do Pajé	4	4,1	80,0	-	-	-	1	4,2	20,0	1	2,6	20,0	-	-	-	2	2,2	
- Sertão do Maró	7	7,2	30,4	-	-	-	4	16,6	17,4	5	13,2	21,7	6	11,1	21,7	3	3,2	
- Arcoverde	13	13,4	37,1	-	-	-	4	16,6	11,4	6	13,2	14,3	6	11,1	21,7	10	10,8	
- Vale do Ipajuba	14	14,4	38,9	-	-	-	3	12,5	8,3	6	15,8	16,7	15	33,3	41,7	11	11,8	
- Agreste Meridional	25	25,8	53,2	5	55,6	10,6	3	12,5	6,4	11	28,0	23,4	7	15,5	14,9	14	15,0	
- Mata Seta	-	-	-	-	-	-	2	8,3	18,2	1	2,6	9,1	2	4,5	18,2	6	6,5	
- Recife	-	-	-	-	-	-	1	4,2	16,7	4	10,5	9,1	-	-	-	4	4,3	
- Mata Unida	9	9,3	80,0	2	22,2	13,3	3	12,5	20,0	3	7,5	20,0	1	2,2	6,7	6	6,5	

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores que receberam treinamento, de cada microrregião.

TABELA 41

Número de Professores Rurais que Preparam, ou Não, suas Aulas — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	370	97,1
Não	11	2,9
Total	381	100,0

TABELA 42

Número de Professoras Rurais que Preparam, ou Não, suas Aulas, por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Discriminação		Sim		Não		Total	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Pernambuco	370	100,0	97,1	2,9	381	100,0	100,0	100,0
— Araripine	31	8,4	100,0	—	31	8,1	100,0	100,0
— Salgueiro	21	5,7	100,0	—	21	5,5	100,0	100,0
— Sertão do São Francisco	36	9,5	97,2	1	36	9,5	100,0	100,0
— Alto do Pejuú	37	10,0	90,2	4	38,3	9,8	41	10,8
— Sertão do Moxotó	14	3,8	77,8	4	36,3	22,2	18	4,7
— Arcoverde	25	6,8	96,2	1	9,1	3,8	26	6,8
— Agreste Setentrional	46	12,4	100,0	—	46	12,1	100,0	100,0
— Vale do Ipojuca	48	13,2	98,0	1	9,1	2,0	50	13,1
— Agreste Meridional	66	17,8	100,0	—	66	17,3	100,0	100,0
— Meta Seca	16	4,3	100,0	—	16	4,2	100,0	100,0
— Recife	7	1,9	100,0	—	7	1,9	100,0	100,0
— Meta Úmida	23	6,2	100,0	—	23	6,0	100,0	100,0

TABELA 43

Número de Professores Rurais que Preparam suas Aulas, por
Modo de Preparação — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sozinho	323	87,3
Com outro colega	24	6,5
Com ajuda da supervisão	23	6,2
Total	370	100,0

Vale do Ipojuca (55%) são as áreas com maior percentagem de professoras rurais preparando as suas aulas diariamente. Por sua vez, Recife (71%), Araripina (61%), Salgueiro e Sertão do Moxotó (57% cada) apresentaram as maiores concentrações de professoras que preferem organizar suas aulas uma vez por semana. Finalmente, Sertão do Moxotó (29%), Mata Seca (25%) e Arcoverde (16%) revelaram-se predominantes, no que diz respeito ao número de professoras cujas aulas são preparadas uma vez por mês (Tabela 46).

Material utilizado

Entre os materiais utilizados pelas professoras rurais entrevistadas, destacaram-se o quadro de giz (94%), o caderno (89%) e o livro do aluno (80%). Note-se que a frequência do caderno superou a do livro do aluno em quase 10 pontos percentuais (Tabela 47).

Também populares entre as professoras entrevistadas foram o livro de exercício (71%), as gravuras (62%) e os recortes (47%), embora em concentrações inferiores às vistas acima.

Chama também a atenção, nessa distribuição, a baixa frequência de utilização de mapas (38%), pelas professoras rurais. Materiais do lugar, como plantas, pedras etc., chegaram inclusive a apresentar frequência semelhante à dos mapas, no arsenal de materiais utilizados pelas professoras rurais.

Materiais um pouco mais sofisticados, como flanelógrafo (4%) e quadro de pregas (3%), foram encontrados apenas ocasionalmente nas escolas rurais pernambucanas.

TABELA 44

Número de Professores Rurais que Preparam suas Aulas, por Microrregiões,
Segundo o Modo de Preparação — 1982

Discriminação Microrregiões	Sozinho		Com outro colega		Com apoio da supervisão		Total	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Pernambuco	323	100,0	24	100,0	23	100,0	370	100,0
— Araripina	28	8,7	2	8,4	1	4,4	31	8,4
— Salgueiro	17	5,3	2	8,4	2	8,6	21	5,7
— Sertão do São Francisco	34	10,5	1	4,1	—	—	35	9,5
— Alto do Pejeú	33	10,2	3	12,5	1	4,4	37	10,0
— Sertão do Moxotó	12	3,7	—	—	2	8,6	14	3,8
— Arcoverde	16	5,0	4	16,7	5	21,8	25	6,8
— Agreste Setentrional	44	13,6	1	4,1	1	4,4	46	12,4
— Vale do Ipojuca	44	13,6	4	16,7	1	4,4	49	13,2
— Agreste Meridional	63	19,5	3	12,5	—	—	66	17,8
— Mata Seca	11	3,4	3	12,5	2	8,6	16	4,3
— Recife	7	2,2	—	—	—	—	7	1,9
— Mata Úmida	14	4,3	1	4,1	8	34,8	23	6,2

TABELA 45

Número de Professores Rurais que Preparam suas Aulas,
por Freqüência com que as Aulas são Preparadas — 1982

Freqüência	Número de professores	%
Diariamente	181	48,9
Semanalmente	146	39,5
Mensalmente	43	11,6
Total	370	100,0

Alguns materiais como caixas e palitos de fósforos, tampas de garrafa, fichas, sementes etc. são também utilizados para suprir a carência de outros mais apropriados, embora em percentagem bastante reduzida (1 — 2%).

A apresentação, por microrregião, dos dados que acabamos de analisar mostra que a tendência observada para a distribuição geral sofre bruscas alterações em áreas específicas, no que tange aos materiais mais comumente utilizados pelas professoras (Tabela 48).

Assim, o livro do aluno, amplamente usado, pelas professoras da microrregião de Araripina (100%), apresenta a alarmante ocorrência de 4% em Salgueiro.

Chama a atenção, ainda, nessa distribuição, o fato de alguns materiais, mesmo ocupando um lugar de destaque entre os mais utilizados, apresentarem percentuais de utilização extremamente baixos. É o caso, por exemplo, do livro do aluno, no Alto do Pajeú, que, mesmo em terceiro lugar, era utilizado por menos da metade (44%) das professoras entrevistadas.

Finalmente, vale destacar a distribuição para o Agreste Setentrional, que apresentou alto índice de utilização de materiais por suas professoras.

Atividades extraclasse

A atividade extraclasse com mais alta concentração (98%), entre as professoras entrevistadas, foi, sem dúvida, o “dever de casa” (Tabela 49).

Note-se que apenas 2% das professoras que responderam o questionário admitiram não passar dever de casa para seus alunos.

TABELA 46

Número de Professores Rurais que Preparam suas Aulas por Microrregiões,
Segundo a Freqüência com que as Aulas são Preparadas — 1982

Microrregiões	Freqüência			Diariamente			Semanalmente			Mensalmente			Total		
	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
Pernambuco	181	100,0	48,9	146	100,0	38,5	43	100,0	11,6	370	100,0	11,6	370	100,0	100,0
— Araripina	9	5,0	29,0	19	13,0	61,3	3	7,0	9,7	31	8,4	9,7	31	8,4	100,0
— Salgueiro	6	3,3	28,6	12	8,2	57,1	3	7,0	14,3	21	5,7	14,3	21	5,7	100,0
— Sertão do São Francisco	26	14,4	74,3	9	6,2	25,7	—	—	—	35	9,5	—	35	9,5	100,0
— Alto do Pajeú	25	13,8	67,6	7	4,8	18,9	5	11,6	13,5	37	10,0	13,5	37	10,0	100,0
— Sertão do Moxotó	2	1,1	14,3	8	5,5	57,1	4	9,3	28,6	14	3,8	28,6	14	3,8	100,0
— Arcoverde	10	5,5	40,0	11	7,5	44,0	4	9,3	16,0	25	6,8	16,0	25	6,8	100,0
— Agreste Setentrional	25	13,8	54,3	17	11,6	37,0	4	9,3	8,7	46	12,4	8,7	46	12,4	100,0
— Vale do Ipojuca	27	14,9	55,1	16	11,0	32,7	6	13,9	12,2	49	13,2	12,2	49	13,2	100,0
— Agreste Meridional	31	17,2	47,0	28	19,2	42,4	7	16,3	10,6	66	17,8	10,6	66	17,8	100,0
— Mata Seca	8	4,4	50,0	4	2,7	25,0	4	9,3	25,0	16	4,3	25,0	16	4,3	100,0
— Recife	2	1,1	28,6	5	3,4	71,4	—	—	—	7	1,9	—	7	1,9	100,0
— Mata Úmida	10	5,5	43,5	10	6,9	43,5	3	7,0	13,0	23	6,2	13,0	23	6,2	100,0

TABELA 47

Número de Professores Rurais por Materiais Utilizados nas Aulas – 1982

Materiais	Número de professores	% (2)
Recortes	177	46,5
Mapas	145	38,1
Quadro de giz	357	93,7
Livro do aluno	304	79,8
Livro de exercício	269	70,6
Caderno	337	88,5
Gravuras	236	61,9
Materiais do lugar (plantas, pedras)	146	38,3
Flanelógrafos	15	3,9
Quadro de pregas	12	3,1
Caixas e pelitos de fósforos	7	1,8
Tampas de garrafas	6	1,6
Fichas	6	1,6
Grãos de milho e de feijão	4	1,0
Colagem	2	0,5
Outros (1)	6	1,6

Nota: Múltipla escolha.

- (1) ● Palito de picolé
 ● Animal (insetos) dentro de um vidro com álcool
 ● Porta-gravura
 ● Bolinhas
 ● Jornal
 ● Caixas de papelão, garrafa plástica, rolo de papel higiênico e cordão.
- (2) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

Este grupo minoritário de professoras, que não entregam aos seus alunos tarefas para serem feitas em casa, apresenta, quando distribuído por microrregião, diminutas concentrações que só adquirem alguma relevância no caso do Recife, onde significa 14% das professoras entrevistadas (Tabela 50).

As atividades extraclasse de caráter coletivo, por sua vez, apresentaram baixíssimas frequências, com exceção da organização de festas (80%) e da prática de esportes (33%) – em geral, “partidas” de futebol na hora do recreio (Tabela 51).

Apenas 15% das escolas no meio rural dispunham de uma pequena área para a prática, pelos alunos, daquilo que será a atividade básica de suas vidas, enquanto permanecerem na área rural. O estudo em grupo (1%) e demais atividades coletivas foram praticamente inexistentes.

TABELA 48

Número de Professores Rurais por Materiais Utilizados nas Aulas, Segundo as Microrregiões — 1982

continua

Materiais	Microrregiões			Araçapina			Sequeiro			Sertão do São Francisco			Alto do Pejuá			Sertão do Moxotó		
	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)
Quadro de giz	27	87,1	7,6	18	86,7	5,0	34	94,4	9,5	36	87,8	10,1	17	94,4	4,8			
Caderno	29	93,5	8,6	4	19,0	1,2	36	97,2	10,4	38	92,7	11,3	16	88,9	4,7			
Livro do aluno	31	100,0	10,2	1	4,8	0,3	36	97,2	11,5	18	43,9	5,9	13	72,2	4,3			
Livro de exercício	30	96,8	11,1	-	-	-	26	66,4	9,3	18	43,9	6,7	4	22,2	1,5			
Gavetas	16	51,6	6,8	6	28,6	2,5	24	66,7	10,2	19	46,3	8,1	2	11,1	0,8			
Recortes	12	38,7	6,8	1	4,8	0,6	19	52,8	10,7	14	34,1	7,9	5	27,8	2,8			
Materiais do lugar (plantas, pedras etc.)	11	35,5	7,5	-	-	-	19	52,8	13,0	6	14,6	4,1	5	27,8	3,4			
Mapas	5	16,1	3,5	-	-	-	18	50,0	12,4	15	38,6	10,3	-	-	-			
Flanelógrafo	-	-	-	2	9,5	13,3	2	5,6	13,3	-	-	-	-	-	-			
Quadro de pregas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
Caixas e pilitos de fósforos	-	-	-	-	-	-	3	8,3	42,8	-	-	-	-	-	-			
Temper de girafas	-	-	-	1	4,8	16,6	3	8,3	50,0	-	-	-	-	-	-			
Fichas	-	-	-	-	-	-	2	5,6	33,3	-	-	-	-	-	-			
Grãos de milho e de feijão	-	-	-	-	-	-	3	8,3	75,0	-	-	-	-	-	-			
Colagem	-	-	-	-	-	-	2	5,6	100,0	-	-	-	-	-	-			
Outros	-	-	-	-	-	-	1(2)	2,8	16,7	-	-	-	-	-	-			

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados, de cada microrregião;

(2) percentagem sobre o total geral de professores pesquisados, de cada microrregião;

(3) animal (lincoati) dentro de um vidro com álcool;

(4) bolinhas;

(5) jornal; caixas de papelão; garrafas plásticas; rolo de papel higiênico e cordão;

(6) percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

TABELA 48

Número de Professores Rurais por Materiais Utilizados nas Aulas, Segundo as Microrregiões -- 1982

continua

Materiais	Microrregiões		Arcovende		Agraste Sreentrional		Vale do Ipajuca		Agraste Meridional		Meta Seca	
	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)
Quadro de giz	25	96,2	7,0	100,0	12,9	96,0	46	13,4	64	97,0	16	100,0
Caderno	23	88,5	6,8	100,0	13,7	96,0	46	14,2	66	100,0	4	25,0
Livro de aluno	25	96,2	8,2	100,0	16,1	96,0	43	86,0	64	97,0	5	31,6
Livro de exercício	24	92,3	8,9	35	13,0	76,1	37	74,0	62	93,9	8	50,0
Gravuras	16	61,5	6,8	82,6	16,1	68,0	34	68,0	50	75,8	10	62,5
Recortes	12	46,2	6,8	76,1	19,8	60,0	30	60,0	31	47,0	1	6,3
Materiais do lugar (plantas, pedras etc.)	14	53,8	9,6	71,7	22,6	30,0	15	30,0	30	45,5	3	18,8
Mapas	17	65,4	11,7	58,7	18,6	23	46,0	15,9	27	40,9	1	6,2
Filmógrafos	-	-	-	-	-	1	2,0	6,7	9	13,6	-	-
Quadro de pregas	-	-	-	-	-	-	-	-	11	16,7	1	6,2
Caixas e palitos de fósforos	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,5	1	6,2
Tempas de garrafas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1,5	-	-
Fichas	-	-	-	-	-	-	1	16,7	-	-	3	18,8
Grãos de milho e de feijão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Colagem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Outros	-	-	-	-	-	-	-	-	2(3)	3,0	1(4)	6,2

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados, de cada microrregião.

(2) pellet de picolé;

(3) animal (linetol) dentro de um vidro com álcool;

(4) bolinhas;

(5) jornal; caixa de papelão; garrafas plásticas; rolo de papel higiênico e cordão;

(6) percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

TABELA 48
Número de Professores Rurais por Materiais Utilizados nas Aulas, Segundo as Microrregiões — 1982

Materiais	Microrregiões			Recife			Mata Úmida			Pernambuco			conclusão
	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	
Quadro de giz	6	85,7	1,7	20	87,0	5,6	357	93,7	100,0				
Caderno	7	100,0	2,1	21	91,3	6,2	337	88,5	100,0				
Livro do aluno	6	85,7	2,0	17	73,9	5,6	304	79,8	100,0				
Livro de exercício	4	57,1	1,5	22	95,7	8,2	269	70,6	100,0				
Gravuras	6	85,7	2,5	15	65,2	6,4	236	61,9	100,0				
Recortes	6	85,7	3,4	11	47,8	6,2	177	46,5	100,0				
Materiais do lugar (plantas, pedras etc.)	4	57,1	2,7	6	26,1	4,1	146	38,3	100,0				
Mapas	5	71,4	3,5	7	30,4	4,8	145	38,1	100,0				
Flanelógrafo	1	14,3	6,7	—	—	—	15	3,9	100,0				
Quadro de pregas	—	—	—	—	—	—	12	3,1	100,0				
Caixas e paiztos de fósforos	2	28,6	28,6	—	—	—	7	1,8	100,0				
Tampas de garrafas	1	14,3	16,6	—	—	—	6	1,6	99,8				
Fichas	—	—	—	—	—	—	6	1,6	100,0				
Grãos de milho e de feijão	1	14,3	25,0	—	—	—	4	1,0	100,0				
Colagem	—	—	—	—	—	—	2	0,5	100,0				
Outros	2 (5)	28,6	33,3	—	—	—	6	1,6	100,0				

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados, de cada microrregião;

(2) palito de picolé;

(3) animal (insetos) dentro de um vidro com álcool;

(4) bolinhas;

(5) jornal; caixas de papelão; garrafas plásticas; rolo de papel higiênico e cordão;

(6) percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

TABELA 49
Número de Professores Rurais que Passam, ou Não, "Dever de Casa"
para os seus Alunos – 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	374	98,2
Não	7	1,8
Total	381	100,0

A comemoração de datas cívicas foi, como atividade extraclasse, superada em freqüência apenas pelo "dever de casa". Com 89% das professoras entrevistadas afirmando promover a comemoração de datas cívicas, esta atividade extraclasse aparece como uma das mais populares nas escolas de Pernambuco. 11% das professoras entrevistadas não comemoravam as datas cívicas (Tabela 52).

A presença significativa de escolas que não promovem a comemoração de datas cívicas foi realidade nas microrregiões do Alto do Pajeú (49%), Sertão do São Francisco (22%), Sertão do Moxotó (17%) e Mata Úmida (13%) (Tabela 53).

A hora de recreio foi outra atividade extraclasse de grande popularidade (81%) entre as professoras que participaram deste trabalho (Tabela 54).

A ausência marcante de hora de recreio ocorreu nas microrregiões de Alto do Pajeú (46%), Salgueiro e Sertão do Moxotó (33% cada) e Sertão do São Francisco (Tabela 55).

A não adoção da hora de recreio decorre sobretudo da falta de tempo da professora (69%) para atender aos alunos de séries diferentes e ainda promover o recreio. Outros motivos freqüentemente indicados pelas professoras entrevistadas como causa da ausência de hora de recreio foram o barulho (16%), a falta de espaço (10%) e a desaprovação dos pais a tal atividade (6%) (Tabela 56).

Controle de presença

A utilização do "Diário de Classe" pela grande maioria (93%) das professoras entrevistadas, para controlar a presença do aluno, mostra o

TABELA 50

Número de Professores Rurais que Passam, ou Não, "Dever de Casa" para os seus Alunos,
por Microrregiões - 1982

Microrregiões	Discriminação		Sim			Não			Total		
	Q	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
Pernambuco	374	100,0	7	98,2	1,8	381	100,0	100,0	381	100,0	100,0
- Araripina	31	8,3	-	100,0	-	31	8,1	100,0	31	8,1	100,0
- Salgueiro	20	5,3	1	95,2	4,8	21	5,5	100,0	21	5,5	100,0
- Sertão do São Francisco	35	9,4	1	97,2	2,8	36	9,5	100,0	36	9,5	100,0
- Alto do Pejeú	40	10,7	1	97,6	2,4	41	10,8	100,0	41	10,8	100,0
- Sertão do Moxotó	18	4,8	-	100,0	-	18	4,7	100,0	18	4,7	100,0
- Arcoverde	25	6,7	1	96,2	3,8	26	6,8	100,0	26	6,8	100,0
- Agreste Setentrional	45	12,0	1	97,8	2,2	46	12,1	100,0	46	12,1	100,0
- Vale do Ipojuca	49	13,1	1	98,0	2,0	50	13,1	100,0	50	13,1	100,0
- Agreste Meridional	66	17,6	-	100,0	-	66	17,3	100,0	66	17,3	100,0
- Mata Seca	16	4,3	-	100,0	-	16	4,2	100,0	16	4,2	100,0
- Recife	6	1,6	1	85,7	14,3	7	1,9	100,0	7	1,9	100,0
- Mata Úmida	23	6,2	-	100,0	-	23	6,0	100,0	23	6,0	100,0

TABELA 51

Número de Professores Rurais por Atividades Desenvolvidas nas Escolas — 1982

Atividades	Número de professores	% (3)
Trabalham a terra	56	14,7
Organizam festas	305	80,1
Promovem esportes	124	32,5
Promovem jogos e brincadeiras (1)	34	8,9
Fazem excursões	2	0,5
Fazem piquenique	2	0,5
Estudam em grupo	2	0,5
Outro (2)	1	0,3

Nota: Múltipla escolha.

- (1) Roda; cantar; corrida-de-saco; bola; pega-pega; pular corda etc.
- (2) Desfilam.
- (3) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

impacto que sobre a comunidade docente da área rural veio a ter este material oficial, no que tange à uniformização de práticas de planejamento e controle da atividade escolar. A abrangência da iniciativa e a receptividade que tem conquistado entre as professoras rurais constitui, sem dúvida, um incentivo a novas ações nesse sentido (Tabela 57).

A não utilização do “Diário de Classe” foi significativa, sobretudo, nas microrregiões do Sertão do Moxotó (28%), Alto do Pajeú (20%) e Sertão do São Francisco (14%) (Tabela 58).

TABELA 52

Número de Professores Rurais que Comemoram, ou Não, as Datas Cívicas em sua Escola — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	339	89,0
Não	42	11,0
Total	381	100,0

TABELA 53
Número de Professores Rurais que Comemoram, ou Não, as Datas Cívicas em sua Escola,
por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Discriminação			Sim			Não			Total		
	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
Pernambuco	339	100,0	89,0	42	100,0	11,0	381	100,0	100,0	381	100,0	100,0
— Araripina	29	8,6	93,5	2	4,8	6,5	31	8,1	8,1	31	8,1	100,0
— Salgueiro	19	5,6	90,5	2	4,8	9,5	21	5,5	5,5	21	5,5	100,0
— Sertão do São Francisco	28	8,2	77,8	8	19,0	22,2	36	9,5	9,5	36	9,5	100,0
— Alto do Pajeú	21	6,2	51,2	20	47,6	48,8	41	10,8	10,8	41	10,8	100,0
— Sertão do Moxotó	15	4,4	83,3	3	7,1	16,7	18	4,7	4,7	18	4,7	100,0
— Arcoverde	24	7,1	92,3	2	4,8	7,7	26	6,8	6,8	26	6,8	100,0
— Agreste Setentrional	46	13,6	100,0	—	—	—	44	12,1	12,1	44	12,1	100,0
— Vale do Ipojuca	50	14,7	100,0	—	—	—	50	13,1	13,1	50	13,1	100,0
— Agreste Meridional	64	18,9	97,0	2	4,8	3,0	66	17,3	17,3	66	17,3	100,0
— Mata Seca	16	4,7	100,0	—	—	—	16	4,2	4,2	16	4,2	100,0
— Recife	7	2,1	100,0	—	—	—	7	1,9	1,9	7	1,9	100,0
— Mata Úmida	20	5,9	87,0	3	7,1	13,0	23	6,0	6,0	23	6,0	100,0

TABELA 54

Número de Professores Rurais que que Adotam, ou Não, Hora de Recreio — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	308	80,8
Não	73	19,2
Total	381	100,0

Avaliação

Entre os métodos de avaliação utilizados pelas professoras rurais entrevistadas, para passar os seus alunos de série, destacou-se, de maneira decisiva, a prova escrita (94%) (Tabela 59).

Outros métodos de avaliação parcial, como ditado (26%), perguntas ao aluno (22%) e prova de leitura (21%), embora registrando concentrações elevadas para a zona rural, apareceram com frequência muito inferior àquela registrada pela prova escrita. Os métodos pouco convencionais de avaliação, como desempenho durante o ano letivo, apresentaram concentrações reduzidas (4%).

Apresentados por microrregião (Tabela 60), estes dados não revelam grande variação no seu padrão geral de distribuição: em todas as áreas estudadas, predominou sempre a prova escrita como método de avaliação final, seguida do ditado, das perguntas ao aluno ou da prova de leitura. Outros métodos de avaliação apresentaram, em geral, concentrações bastante inferiores às alcançadas por outras alternativas.

No que diz respeito à frequência com que as provas eram aplicadas aos alunos, verificou-se que 66% das professoras entrevistadas avaliavam o desempenho cada dois meses, que 13% o faziam cada três meses e que 12% realizavam essa tarefa mensalmente. As concentrações de professoras que avaliavam os seus alunos semestralmente, ou anualmente, foram relativamente baixas (6 e 3%, respectivamente) (Tabela 61).

As características da distribuição acima foram mantidas em praticamente quase todas as microrregiões: a predominância (56% — 96%) das professoras que avaliavam os seus alunos cada dois meses só não ocorreu na microrregião da Mata Seca (31%). Ali, predominou a frequência de avaliação mensal (44%) (Tabela 62).

Destacaram-se pelo número de professoras que avaliavam os seus

TABELA 85

Número de Professores Rurais que Adotam, ou Não, Hora de Recreio, por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Discriminação		Sim		Não		Total	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Pernambuco	308	100,0	80,8		73	100,0	381	100,0
- Araripe	26	8,4	83,9		5	6,9	31	8,1
- Salgueiro	14	4,5	66,7		7	9,6	21	5,5
- Sertão do São Francisco	28	9,1	77,8		8	11,0	36	9,5
- Alto do Pajeú	22	7,1	53,7		19	26,0	41	10,8
- Sertão do Moxotó	12	3,9	66,7		6	8,2	18	4,7
- Arcoverde	24	7,8	92,3		2	2,7	26	6,8
- Agreste Setentrional	39	12,7	84,8		7	9,6	46	12,1
- Vale do Ipojuca	43	14,0	86,0		7	9,6	50	13,1
- Agreste Meridional	60	19,5	90,9		6	8,2	66	17,3
- Mata Seca	14	4,5	87,5		2	2,7	16	4,2
- Recife	6	2,0	86,7		1	1,4	7	1,9
- Mata Úmida	20	6,5	87,0		3	4,1	23	6,0

TABELA 56
Número de Professores Rurais que Não Adotam Hora de Recreio, por Motivos – 1982

Motivos	Número de professores	% (2)
Falta de espaço	7	9,6
Para não perder tempo	50	68,5
Pelo barulho	12	16,4
Os pais não gostam	5	6,4
Falta de merenda	3	4,1
Para não se acidentarem	3	4,1
Outros (1)	3	4,1

Nota: Múltipla escolha.

- (1) ● Problemas de disciplina por não ter nenhum ajudante.
- Devido à distância.
- O município não adota.
- (2) Percentagem sobre o total de professores que não adotam hora de recreio (73).

alunos cada três meses as microrregiões da Mata Úmida (35%), Sertão do MOxotó (33%) e Vale do Ipojuca (24%).

Com elevada concentração de mestras que avaliavam os seus alunos mensalmente, apareceram, afora a Mata Seca, já mencionada, o Sertão do São Francisco (25%), o Agreste Setentrional (20%) e Araripina (16%).

Livros de texto utilizados

Surpreendentemente alta (34%) foi a concentração de professoras rurais que trabalhavam com livros de texto diferentes, numa mesma série (Tabela 63).

TABELA 57
Número de Professores Rurais que Utilizam, ou Não, O "Diário de Classe" para Controlar a Presença dos Alunos – 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	353	92,7
Não	28	7,3
Total	381	100,0

TABELA 58

Número de Professores Rurais que Utilizam, ou Não, o "Diário de Classe" para Controlar a Presença dos Alunos, por Microrregiões - 1982

Microrregiões	Discriminação		Sim			Não			Total		
	Q	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
Pernambuco	353	100,0	28	92,7	100,0	7,3	381	100,0	100,0	100,0	100,0
- Araripina	29	8,2	2	93,5	7,1	6,5	31	8,1	100,0	100,0	100,0
- Salgueiro	19	5,4	2	90,5	7,1	9,5	21	5,5	100,0	100,0	100,0
- Sertão do São Francisco	31	8,8	5	86,1	17,8	13,9	36	9,5	100,0	100,0	100,0
- Alto do Pejeú	33	9,4	8	80,5	28,6	19,5	41	10,8	100,0	100,0	100,0
- Sertão do Moxotó	13	3,7	5	72,2	17,8	27,8	18	4,7	100,0	100,0	100,0
- Arcoverde	26	7,4	-	100,0	-	-	26	6,8	100,0	100,0	100,0
- Agreste Setentrional	45	12,7	1	97,8	3,6	2,2	46	12,1	100,0	100,0	100,0
- Vale do Ipojuca	47	13,3	3	94,0	10,8	6,0	50	13,1	100,0	100,0	100,0
- Agreste Meridional	65	18,4	1	98,5	3,6	1,5	66	17,3	100,0	100,0	100,0
- Mata Seca	16	4,5	-	100,0	-	-	16	4,2	100,0	100,0	100,0
- Recife	7	2,0	-	100,0	-	-	7	1,9	100,0	100,0	100,0
- Mata Úmida	22	6,2	1	95,7	3,6	4,3	23	6,0	100,0	100,0	100,0

TABELA 59

Número de Professores Rurais por Mecanismos de Avaliação Utilizados para Passar de Série os seus Alunos — 1982

Mecanismos de avaliação	Número de professores	% (2)
A prova de leitura	81	21,3
As perguntas ao aluno	82	21,6
O ditado	99	26,1
A prova escrita	357	93,9
O dever de casa	41	10,8
Pelo desempenho durante o ano letivo	15	3,9
Outros(1)	2	0,5

Nota: 1 — Múltipla escolha.

2 — Um professor deixou de fornecer o dado.

- (1) • Exercício de fixação.
• Exercício de pesquisa.

- (2) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados que informaram (380).

Isto foi particularmente verdadeiro em microrregiões como Araripina (55%), Agreste Setentrional (46%) e Mata Seca (44%). Entretanto, as distribuições bastante homogêneas, verificadas na Tabela 64, revelam que a ocorrência do uso de livros diferentes numa mesma série está, aparentemente, associada à prática individual da professora, não sendo característica de áreas específicas.

Os livros de texto dos quais as professoras se utilizam para ensinar às crianças camponesas do Estado são apresentados, por ordem de popularidade, na Tabela 65. Pode-se verificar nessa Tabela que os livros mais utilizados pelas professoras rurais de Pernambuco são *Novo Nordeste*, de Cecília Ávila Pessoa (38%), e *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima (37%). Em terceiro e quarto lugares, mas com concentrações bem menos significativas, foram encontrados os textos *Português Moderno* (23%) e *Matemática Moderna* (16%), ambos de Débora Pádua. Finalmente, em quinto lugar, apareceu o livro *Terra da Gente* (15%), um esforço da Secretaria de Educação de Pernambuco, através de seu Departamento de Educação Rural, para produzir textos voltados para a criança da zona rural.

A relação de livros de texto utilizados nos campos de Pernambuco registra nada menos que 72 títulos das mais diversas linhas do pensamento pedagógico. Por outro lado, a mesma distribuição revela que cerca de 4%

TABELA 60

Número de Professores Rurais por Microrregiões, Segundo os Mecanismos de Avaliação Utilizados para Passar de Série os seus Alunos

Microrregiões	Prova escrita		Ditado		Perguntas ao aluno		Prova de leituras		Dever de casa		Desempenho durante o ano letivo		Outros			
	Q	% (2)	Q	% (2)	Q	% (2)	Q	% (2)	Q	% (2)	Q	% (2)	Q	% (2)		
Pernambuco	387	100,0	99	100,0	26,1	100,0	81	100,0	21,3	41	100,0	16	100,0	2	100,0	0,5
- Araripe	31	8,7	19	19,2	61,3	18,9	8	9,8	28,8	-	-	-	-	-	-	-
- Bequero	19	5,3	4	4,0	19,0	13,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Sertão do São Francisco	38	10,1	100,0	24	24,3	66,7	16	19,8	44,4	4	4,9	2	13,3	1(3)	80,0	2,8
- Alto do Pajó	29	8,1	70,0	-	-	1	1,2	2,5	3	3,7	7,5	8	53,3	20,0	-	-
- Sertão do Mucuzó	18	5,0	100,0	-	-	2	2,4	11,1	-	-	-	1	6,7	6,8	-	-
- Arcoverde	28	7,3	100,0	7	7,1	26,9	1	1,2	3,8	6	6,2	2	4,9	7,7	-	-
- Agreste Sertanional	46	12,8	97,8	20	20,2	43,5	12	14,8	28,1	28	32,1	12	29,3	28,1	-	-
- Vale do Ipojuca	80	14,0	100,0	19	19,2	38,0	10	12,2	20,0	21	26,0	42,0	19	46,3	38,0	6,0
- Agreste Meridional	66	18,5	100,0	2	2,0	3,0	9	11,0	13,8	1	1,2	1,8	1	2,4	1,5	-
- Mata Seca	10	2,8	82,5	-	-	4	4,9	26,0	8	9,9	80,0	-	-	-	-	-
- Recife	6	1,7	86,7	3	3,0	42,8	3	3,7	42,8	4	4,9	67,1	-	-	-	-
- Mata Úmida	21	5,9	91,3	1	1,0	4,3	-	-	-	1	1,2	4,3	-	-	1(4)	14,3

Nota: Múltipla escolha.

(1) Um professor deixou de fornecer o dado.

(2) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados, de cada microrregião.

(3) Exercício de fôlego.

(4) Exercício de memória.

TABELA 61
Número de Professores Rurais por Frequência das Provas que os
Alunos Fazem, para Passar de Série – 1982

Frequência	Número de professores	%
Mensalmente	45	11,8
A cada dois meses	251	65,9
A cada três meses	48	12,6
Semestralmente	24	6,3
Anualmente	13	3,4
Total	381	100,0

das mestras rurais ou utilizam roteiros para a alfabetização de adultos ou não usam qualquer livro de texto nas suas tarefas didáticas.

Por microrregião (Tabela 66), os livros mais amplamente utilizados foram:

Araripina

1. *Novo Nordeste*
2. *Caminho Suave*
3. *Terra da Gente*

Salgueiro

1. *Caminho Suave*
2. *Matemática Moderna*
3. *Novo Nordeste*

Sertão do São Francisco

1. *Caminho Suave*
2. *Português Moderno*
3. *Novo Nordeste*

Alto do Pajeú

1. *Novo Nordeste*
2. *Caminho Suave*
3. *Terra da Gente*

Sertão do Moxotó

1. *Novo Nordeste*
2. *Caminho Suave*
3. *Português Moderno*

Arcoverde

1. *Novo Nordeste*
2. *Caminho Suave*
3. *Português Moderno*

Agreste Setentrional

1. *Caminho Suave*
2. *Novo Nordeste*
3. *Português Moderno*

Vale do Ipojuca

1. *Novo Nordeste*
2. *Caminho Suave e Português Moderno*
3. *Terra da Gente*

Agreste Meridional

1. *Novo Nordeste*
2. *Caminho Suave*
3. *Português Moderno*

Mata Seca

1. *Matemática Moderna*
2. *Aprender é Viver*
3. *Estudos Sociais e Ciências*

Recife

1. *Novo Nordeste*
2. *Português Moderno*
3. *Aprender é Viver*

Mata Úmida

1. *Português Moderno*
2. *Caminho Suave*
3. *Matemática Moderna*

TABELA 62

Número de Professores Rurais por Microrregiões, Segundo a Frequência das Provas que os Alunos Fazem, para Passar de Série — 1982

Frequência Microrregiões	A cada dois meses		A cada três meses		Mensalmente		Semestralmente		Anualmente		Total	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
	Pernambuco	251	100,0	48	100,0	45	100,0	24	100,0	13	100,0	381
— Anápolis	19	7,6	4	8,3	5	11,1	3	12,5	—	—	31	8,1
— Salgueiro	14	5,6	2	4,2	1	2,2	4	16,7	—	—	21	5,5
— Sertão de São Francisco	26	10,3	1	2,1	9	20,0	—	—	—	—	36	9,5
— Alto do Pejué	31	12,3	1	2,1	2	4,4	—	—	—	—	41	10,8
— Sertão do Moxotó	10	4,0	6	12,5	—	—	—	—	7	53,8	17,1	4,7
— Arcoverde	14	5,6	5	10,4	3	6,7	4	16,7	1	7,7	18	4,7
— Agreste Serenitronal	22	8,8	7	14,6	9	20,0	8	33,4	—	—	26	6,8
— Vale do Ipojuca	29	11,5	12	25,0	5	11,1	1	4,1	3	23,1	50	13,1
— Agreste Meridional	63	25,1	—	—	3	6,7	—	—	—	—	66	17,3
— Mata Seca	5	2,0	2	4,2	7	15,6	1	4,1	1	6,2	16	4,2
— Recife	5	2,0	—	—	1	2,2	—	—	—	—	7	1,9
— Mata Úmida	13	5,2	8	16,6	—	—	2	8,4	—	—	23	6,0

TABELA 63

Número de Professores Rurais que Trabalham, ou Não, com Livros Diferentes, numa Mesma Série — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	131	34,4
Não	250	65,6
Total	381	100,0

TABELA 64

Número de Professores Rurais que Trabalham, ou Não, com Livros Diferentes, numa Mesma Série, por Microrregiões - 1982

Microrregiões	Discriminação		Sim		Não		Total	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Pernambuco	131	100,0	250	34,4	100,0	65,6	381	100,0
- Araripina	17	13,0	14	54,8	5,6	45,2	31	8,1
- Salgueiro	7	5,3	14	33,3	5,6	66,7	21	5,5
- Sertão do São Francisco	12	9,2	24	33,3	9,6	66,7	36	9,5
- Alto do Pajeú	14	10,7	27	34,1	10,8	65,9	41	10,8
- Sertão do Moxotó	5	3,8	13	27,8	5,2	72,2	18	4,7
- Arcoverde	11	8,4	15	42,3	6,0	57,7	26	6,8
- Agreste Setentrional	21	16,0	25	45,7	10,0	54,3	46	12,1
- Vale do Ipojuca	16	12,2	34	32,0	13,6	68,0	50	13,1
- Agreste Meridional	14	10,7	52	21,2	20,8	78,8	66	17,3
- Mata Seca	7	5,3	9	43,8	3,6	56,2	16	4,2
- Recife	3	2,3	4	42,9	1,6	57,1	7	1,9
- Mata Úmida	4	3,1	19	17,4	7,6	82,6	23	6,0

Nome	Autor	Número de escolas	% (1)
Novo Nordeste	Cecília Ávila Pessoa	145	38,1
Caminho Sueve	Branca Alves de Lima	139	36,5
Português Moderno	Débora Pádua	88	23,1
Matemática Moderna	Débora Pádua	61	16,0
Terra de Gente	Secretaria de Educação	57	15,0
Devi, Meu Amiguinho	Eunice Alves e Márcia de Almeida	45	11,8
Estudos Sociais e Ciências	Débora Pádua	35	9,2
Aprender é Viver	Amara Fiore	27	7,1
Estudos Dirigidos de Português	Reinaldo Mathias Ferreira	13	3,4
Mágica das Palavras - Cartilha	Sônia Junqueira e Wilma Jamile Jorge	10	2,6
Pingos de Leitura - 1ª série	Norma de Castro Leite e Maria Evangelina Generoso	9	2,4
Carta do ABC	NÃO FOI INFORMADO	8	2,1
Matemática	Geralda Caldeira Soares	8	2,1
Estudo Dirigido	Débora Pádua	7	1,8
Meninos Travessos	Maria Yvonne e Atalácio de Araújo	7	1,8
Matemática	José R. Giovanni, Ariando Freitas e Ronaldo Peretti	6	1,6
Brincando com as Palavras	Joanitta Souza	6	1,6
Experiência em Matemática	Elisia Terezinha Melgaço de Fonseca	5	1,3
O Mundo da Linguagem	Megdeia Lisboa Becha	5	1,3
Experiência em Matemática	Maria de Lurdes Patrus Mundim Pena	4	1,0
A Mágica da Comunicação	Yolanda Marques	4	1,0
Faz de Conta - Matemática	Geralda Caldeira Soares	4	1,0
Coisas Nossas	Onelde de Souza	4	1,0
Matemática	Joanitta Souza	3	0,8
Ciências	Almenor Tacha	3	0,8
Brincando com os Números	Cecília Ávila Pessoa	3	0,8
Ainda Brincando	Joanitta Souza	3	0,8
A Cartilha é um Amor	Elisabete Chagas	3	0,8
Juquinha e sua Turma - 2ª série	Regina Yolanda	2	0,5
Juquinha e sua Turma - Cartilha	Regina Yolanda	2	0,5
Experiência em Matemática - 2ª série	Doralice Soares Bastos	2	0,5
O Estudo Social	Jullerme de Abreu e Castro	2	0,5
Ciências - 4ª série	Paulo de Souza Oliveira	2	0,5
Leitura na Escola Moderna	Nelly Araújo e Nair Rabelo	2	0,5
A Criança e a Comunidade, o Município e o Estado	NÃO FOI INFORMADO	2	0,5
Hora Alegre	Gilda de Guimarães, Lucíola G. e P. Vannuci	2	0,5
Hora Alegre na Matemática	Romilda Araújo	2	0,5
Caixinha do Saber	Raimunda S. dos Santos	2	0,5

continua

conclusão	Nome	Autor	Número de escolas	% (1)
	Atividades em Matemática	Ciáudio Z. Diinilson e Rosa Milha	2	0,5
	Ciência e Saúde	Ronaldo O. Staifel	2	0,5
	Brinquedos da Noite	Ieda Dias	2	0,5
	No Reino da Alegria	Doracy de Paula F. de Almeida	2	0,5
	Vamos Estudar	NÃO FOI INFORMADO	2	0,5
	Arco-Iris — Leitura	Idalina Ladeira Ferreira	1	0,3
	Escolinha — Cartilha	Lucina M. M. Passos e Regina Mariano	1	0,3
	Comunicação e Expressão — 3ª série	Jaico F. Martins	1	0,3
	É Tempo de Aprender — Ciências	Plínio Carvalho Lopes	1	0,3
	Meu Coração	Alaide Lisboa de Oliveira	1	0,3
	Língua Portuguesa — Ensino Fundamental	Célia Cedával	1	0,3
	Matemática — 3ª série	Oswaldo Sangiorgi	1	0,3
	Gramática Portuguesa	Olga Pereira e Maria Lígia Magalhães	1	0,3
	A Vida no Município	Mariisa Massote Carvalho e Eítria Terezinha Melo de A. Fonseca	1	0,3
	Estudos Sociais e Ciências	Francisco Coelho Sampaio	1	0,3
	Iniciação à Ciência	FTD	1	0,3
	Criança, Brinquedo e Personalidade	Samuel Ramos Lago	1	0,3
	Nosso Estado	Wellington Armanelli	1	0,3
	Integração Social	Solange Maria de Magalhães	1	0,3
	Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica	Mariisa Massoti	1	0,3
	Nova Infância	Nelly Araújo	1	0,3
	Mundo Mágico — Matemática	Olga Pereira Mettig e Maria Lígia L. de Magalhães	1	0,3
	Ciências para Crianças	NÃO FOI INFORMADO	1	0,3
	Estórias para Recreio	Terezinha Mardelli Cambrala	1	0,3
	Ciências para Conhecer Melhor	Nelson Rosa Milha, Célia Marques e A. Luiz Borim	1	0,3
	Pequeno Escolar	NÃO FOI INFORMADO	1	0,3
	Barquinho Amarelo	Ieda Dias de Silva	1	0,3
	A Cidade e sua História	Ana Oliveira, Eunice Alves, Lia Dalva Grosso e Thelma Bellot	1	0,3
	Roteiro — Exercícios de Linguagem	MOBRAL	1	0,3
	Venha Conosco	NÃO FOI INFORMADO	1	0,3
	Programa Alfa Um	NÃO FOI INFORMADO	1	0,3
	Roteiro — Exercícios de Matemática	MOBRAL	1	0,3
	Roteiro de Alfabetização	MOBRAL	1	0,3
	Outros	—	6	1,6

Nota: Cinco professores não adotam livros (1,3%).

Estrutura das aulas

Nesta seção serão abordados a distribuição das matérias nas aulas, seus diversos graus de dificuldade para a aprendizagem e, finalmente, a opinião das professoras sobre a introdução de novos assuntos, bem como de cursos profissionalizantes, visando uma maior diversificação na atual conjuntura das aulas.

No âmbito do tempo dedicado, semanalmente, às quatro matérias que compõem o curso primário é possível fazer, a partir dos dados contidos na Tabela 67, duas observações gerais: a primeira refere-se à semelhança entre o número de horas dedicadas a Português e Matemática, de um lado, e a Estudos Sociais e Ciências de outro. A segunda observação diz respeito à distribuição dos resultados, em cada um desses dois subconjuntos, que obedece a um mesmo esquema: uma faixa com índice bem acima dos demais, uma classe intermediária formada por diversas faixas com valores médios, e, finalmente, as situadas nos extremos, com valores ínfimos.

No tocante ao subgrupo formado por Português e Matemática, a maioria das professoras (31 a 32%) dedicava a cada uma dessas matérias entre 5 e menos de 6 horas semanais. Ocupando os diversos intervalos entre 2 e menos de 5 horas, e de 6 a menos de 7 horas, oscilaram entre 11 e 19% das demais professoras, enquanto que a dedicar menos de duas horas semanais, ou mais de 7, não foram encontrados sequer 4% do professorado em qualquer intervalo.

Para o 2º subgrupo — formado por Estudos Sociais e Ciências —, um maior número de professoras dedicava entre 2 e menos de 3 horas semanais (34 e 33%, respectivamente). Com carga horária semanal equivalente a 1 e menos de 2 horas, assim como nas diversas faixas de 3 a menos de 6 horas, apareceram entre 9 e 28% das professoras, ao passo que, com menos de 1 hora por semana e acima de 6 horas, as concentrações não chegaram, em cada caso, a representar 2%.

Um outro dado relevante refere-se ao considerável número de professoras (23 a 24 do total) que não possuía nenhum controle quanto à distribuição das matérias, não sabendo, portanto, informar o tempo de duração semanal de cada uma delas.

Dentre esses assuntos, aquele de maior dificuldade para os alunos, segundo a opinião da maioria das professoras (62%), era Matemática, enquanto 28% achavam ser Português. Apenas um reduzido número (7%) referiu-se a Estudos Sociais e Ciências (4%), como sendo assuntos de maior dificuldade (Tabela 68).

TABELA 67

Número de Professores Rurais por Tempo de Duração Semanal de suas Aulas,
Segundo as Matérias — 1982

Tempo (horas)	Matérias		Estudos Sociais (1)		Português(2)		Matemática(2)		Ciências(1)	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Menos de 1	4	1,1	1	0,3	—	—	5	1,4		
1	45	12,6	10	2,8	13	3,6	52	14,6		
2	121	33,9	38	10,6	41	11,5	118	33,0		
3	98	27,4	68	19,0	67	18,7	100	28,0		
4	45	12,6	50	14,0	51	14,3	45	12,6		
5	36	10,1	111	31,0	113	31,6	31	8,7		
6	5	1,4	52	14,5	53	14,8	4	1,1		
7	1	0,3	11	3,1	7	1,9	—	—		
8	1	0,3	7	1,9	8	2,2	1	0,3		
9 e mais	1	0,3	10	2,8	5	1,4	1	0,3		
Total	357	100,0	358	100,0	358	100,0	357	100,0		

(1) 24 professores não souberam informar o tempo de duração de suas aulas.

(2) 23 professores não souberam informar o tempo de duração de suas aulas.

TABELA 68

Opinião dos Professores Rurais Quanto ao Assunto de Maior Dificuldade para os Alunos — 1982

Discriminação	Número de professores	%
Estudos Sociais	25	6,6
Português	105	27,5
Matemática	237	62,2
Ciências	14	3,7
Total	381	100,0

Tomando-se as diversas microrregiões, verifica-se que Matemática teve o maior número de respostas em cada uma delas, com índices entre 48 e 81%. A maior concentração de professoras a considerar Português como a matéria de maior dificuldade ocorreu em Recife (43%) e Araripina (42%), enquanto a menor verificou-se em Arcoverde, com apenas 4% do total parcial. Estudos Sociais não ultrapassou 15% em nenhuma microrregião, o mesmo ocorrendo com Ciências (Tabela 69).

A variedade dos temas atualmente abordados foi considerada sujeita a ampliação pela maioria das professoras rurais, o que se evidencia pelo reduzido número de mestras a considerar completo o atual quadro: apenas 3% do universo pesquisado acharam que nenhum outro assunto deveria ser ensinado. Cerca de dois terços, por outro lado, mostraram-se favoráveis à inclusão de artesanato, enquanto 48% indicaram agricultura, e 42%, economia doméstica. Um total de 26% ainda referia-se ao comércio e 20% à criação de animais. Com menções isoladas, porém dignas de atenção por parte dos órgãos de ensino, ainda foram citados: educação física, desenho, religião, boas maneiras e outros (primeiros socorros, educação artística, pintura e higiene) (Tabela 70).

Poderia ser ministrado, na opinião da maioria das professoras, o ensino de artesanato em oito microrregiões: Recife (100%), Sertão do São Francisco (83%), Araripina e Arcoverde (81% cada), Agreste Setentrional (78%), Mata Seca (69%), Alto do Pajeú e Agreste Meridional (61% cada). Nas demais áreas, o número de pessoas favoráveis variou entre 13 e 48%.

Segundo a maioria das professoras, agricultura poderia ser incluída nas escolas do Sertão do São Francisco (89%), Recife (86%), Mata Úmida (78%), Alto do Pajeú (71%), Arcoverde (66%) e Vale do Ipojuca (54%). Nas demais, a concentração de mestras com opinião favorável registrou valores inferiores a 50%.

TABELA 69
Opinião dos Professores Rurais quanto ao Assunto de Maior Dificuldade para os Alunos, por Microrregiões - 1982

Discriminação Microrregiões	Estudos Sociais		Português		Matemática		Ciências		Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	
Pernambuco	25	100,0	105	100,0	237	100,0	62,2	14	99,8	381	100,0
- Araripina	2	8,0	13	12,4	15	6,3	48,4	1	7,1	31	8,1
- Salgueiro	1	4,0	7	6,7	12	5,1	57,1	1	7,1	21	5,5
- Sertão do São Francisco	-	-	7	6,7	29	12,2	80,6	-	-	36	9,5
- Alto do Pajeú	2	8,0	15	14,3	23	9,7	56,1	1	7,1	41	10,8
- Sertão do Moxotó	1	4,0	5	4,8	11	4,6	61,2	1	7,1	18	4,7
- Arcoverde	4	16,0	15,4	1	0,9	3,8	17	7,2	65,4	4	28,6
- Agreste Sertentrional	7	28,0	15,2	15,2	34,8	22	9,3	47,8	1	7,1	2,2
- Vale do Ipojuca	-	-	14	13,3	28,0	34	14,3	68,0	2	14,3	4,0
- Agreste Meridional	5	20,0	13	12,4	19,7	46	19,4	69,7	2	14,3	3,0
- Mata Seca	2	8,0	6	5,7	37,5	8	3,4	50,0	-	-	16
- Recife	-	-	3	2,8	42,9	4	1,7	57,1	-	-	7
- Mata Úmida	1	4,0	5	4,8	21,8	16	6,8	69,6	1	7,1	23

TABELA 70

Opinião dos Professores Rurais quanto aos Outros Assuntos que Poderiam ser Ensinados nas Escolas - 1982

Discriminação	Número de professores	% (2)
Artesanato	251	65,9
Agricultura	183	48,0
Economia doméstica	158	41,5
Comércio	97	25,5
Criação de animais	75	19,7
Nenhum	10	2,6
Educação física	3	0,8
Desenho	3	0,8
Religião	2	0,5
Boas maneiras	2	0,5
Outros (1)	5	1,3

Nota: Múltipla escolha.

- (1) ● Curso de primeiros socorros
 ● Educação artística
 ● Pintura
 ● Higiene
 ● Não sabe

- (2) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

Quanto à inclusão de economia doméstica, em apenas quatro microrregiões a maioria opinou favoravelmente: Recife (100%), Sertão do São Francisco (86%), Arcoverde (77%) e Agreste Setentrional (72%). Nas áreas restantes, a concentração máxima favorável foi de 37%.

Comércio, por sua vez, só foi indicado pela maioria das professoras de Arcoverde (62%) e Recife (57%), enquanto criação de animais apenas atingiu índices acima de 50% em Arcoverde.

Os demais assuntos só foram mencionados por uma a duas professoras, não significando tendências da população estudada (Tabela 71).

Finalizando esta parte do trabalho, serão apresentadas as sugestões das professoras quanto aos cursos que seus alunos poderiam frequentar, visando capacitá-los profissionalmente, de acordo com as necessidades imediatas de cada região.

Aqueles que atingiram maior número de respostas foram: corte e costura (66%), motorista (62%) e prática de pedreiro (53%). Com índices entre 25 e 50% destacaram-se tratorista, marceneiro, mecânico, enfermagem, desenho e pintura de paredes.

Eletricistas e encanadores teriam um campo de trabalho mais restrito

TABELA 71

Opinião dos Professores Rurais quanto aos Outros Assuntos que Poderiam ser Ensinados nas Escolas, por Microrregiões — 1982

conclusão

Discriminação	Educação física			Desenho			Religião			Boas maneiras			Outros		
	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)
Microrregiões	3	100,0	0,8	3	100,0	0,8	2	100,0	0,5	2	100,0	0,5	5	100,0	1,3
Pernambuco	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Araripina	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Salgueiro	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Sertão do São Francisco	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Alto do Pejué	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Sertão do Moxotó	—	—	—	2	66,7	11,1	2	100,0	11,1	1	50,0	5,6	1(3)	20,0	5,6
— Arcoverde	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Agreste Setentrional	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Vale do Ipojuca	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Agreste Meridional	2	66,7	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Mata Seca	1	33,3	6,2	1	33,3	6,2	—	—	—	1	50,0	6,2	3(4)	60,0	4,5
— Recife	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
— Mata Úmida	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores de cada microrregião.

(2) Curso de primeiros socorros.

(3) Educação artística.

(4) ● Pintura

● Higiene

● Não sabe.

TABELA 71

Opinião dos Professores Rurais quanto aos Outros Assuntos que Poderiam ser Ensinados nas Escolas, por Microrregiões - 1982

continuação

Discriminação	Artesanato			Agricultura			Economia doméstica			Comércio			Criação de animais			Nenhum		
	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)
Microrregiões	251	100,0	65,9	183	100,0	48,0	158	100,0	41,5	97	100,0	25,5	75	100,0	19,7	10	100,0	2,6
- Araripina	25	10,0	80,6	4	2,2	12,9	6	3,8	19,4	4	4,1	12,9	-	-	-	1	10,0	3,2
- Salgueiro	10	4,0	47,6	9	4,9	42,9	4	2,5	19,0	-	-	-	3	4,0	14,3	-	-	-
- Sertão do São Francisco	30	11,9	83,3	32	17,5	88,9	31	19,5	86,1	14	14,4	38,9	15	20,0	41,7	1	10,0	2,8
- Alto do Pejué	25	10,0	61,0	29	15,8	70,7	15	9,5	38,6	6	6,2	14,6	18	24,0	43,9	-	-	-
- Sertão do Moxotó	5	2,0	27,8	8	4,4	44,4	5	3,2	27,8	1	1,1	5,6	3	4,0	16,7	2	20,0	11,1
- Arcoverde	21	8,4	80,8	17	9,3	65,4	20	12,7	76,9	16	16,5	61,5	14	18,7	53,8	2	20,0	7,7
- Aresta Setentrional	36	14,3	78,3	12	6,6	28,1	33	20,9	71,7	22	22,7	47,8	2	2,7	4,3	-	-	-
- Vale do Ipojuca	32	12,7	12,7	27	14,8	54,0	16	10,1	32,0	14	14,4	28,0	9	12,0	18,0	-	-	-
- Aresta Meridional	40	15,9	60,6	18	9,8	27,3	16	10,1	24,2	7	7,2	10,6	2	2,7	3,0	3	30,0	4,5
- Mata Seca	11	4,4	88,8	3	1,6	18,8	4	2,5	25,0	4	4,1	25,0	1	1,3	6,2	1	10,0	6,2
- Recife	7	2,8	100,0	6	3,3	85,7	7	4,4	100,0	4	4,1	57,1	1	1,3	14,3	-	-	-
- Mata Úmida	9	3,6	38,1	18	9,8	78,3	1	0,7	4,3	5	5,2	21,7	7	9,3	30,4	-	-	-

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores de cada microrregião.

(2) Curso de primeiros socorros.

(3) Educação artística.

(4) ● Pintura

● Higiene

● Não sabe.

TABELA 72

Sugestões dos Professores Rurais quanto aos Cursos Profissionalizantes que os seus Alunos Poderiam Frequentar para Trabalhar na Região – 1982

Cursos profissionalizantes	Número de professores	% (2)
Prática de pedreiro	186	53,3
Eletricista	62	17,8
Marceneiro	119	34,1
Encanador	42	12,0
Mecânico	102	29,2
Motorista	217	62,2
Tratorista	156	44,7
Corte e costura	231	66,2
Enfermagem	94	26,9
Desenho e pintura de paredes	96	27,5
Professor	2	0,6
Outros (1)	2	0,6

Nota: Múltipla escolha.

- (1) ● Datilografia
● Manicure, cabeleireira etc. (só para as meninas).
- (2) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados, que deram sugestões (349).

(18 e 12%, respectivamente), segundo o total de professoras que dera sugestão (ver nota da Tabela 72).

Foi ínfima a indicação de outros cursos (Tabela 72).

O estudo da origem dessas respostas, feito a seguir, completará este quadro de informações, possibilitando o conhecimento das necessidades de serviços, segundo as diversas microrregiões.

A maior parte das professoras sugeriu, em nove das microáreas, a criação de cursos de corte e costura para seus alunos, o mesmo ocorrendo em relação ao curso de motorista. Prática de pedreiro e tratorista contaram com a maioria das sugestões na metade das microrregiões: Sertão do São Francisco, Alto do Pajeú, Arcoverde, Agreste Setentrional, Vale do Ipojuca e Recife, no primeiro caso; e Araripina, Sertão do São Francisco, Arcoverde, Vale do Ipojuca, Recife e Mata Úmida no segundo.

Marceneiro foi a sugestão da maioria das professoras no Sertão do São Francisco, Arcoverde e Recife, enquanto que mecânico só contou com a maioria em duas microáreas: Sertão do São Francisco e Recife. O mesmo ocorreu com eletricista e encanador.

Com maioria apenas no Sertão do São Francisco, apareceram desenho e pintura de paredes.

TABELA 73

Sugestões dos Professores Rurais quanto aos Cursos Profissionalizantes que os seus Alunos Poderiam Frequentar para Trabalhar na Região, por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Cursos profissionalizantes		conclusão									
	Motorista		Prática de pedreiro		Tratorista		Merceeiro		Professor		Outros	
	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)
Pernambuco	217	100,0	186	100,0	53,3	44,7	119	100,0	34,1	2	100,0	0,6
- Arripina	23	10,6	6	3,2	19,4	14,8	6	5,0	19,4	-	-	-
- Salgueiro	3	1,4	4	2,2	33,3	8,3	1	0,8	8,3	-	-	-
- Sertão do São Francisco	34	15,7	33	17,7	91,7	83,3	29	24,4	80,6	1	50,0	2,8
- Alto do Pajé	22	10,1	53,6	23	12,4	56,1	19,5	20	16,8	48,8	-	-
- Sertão do Moxotó	5	2,3	27,8	8	4,3	44,4	5,6	9	7,6	50,0	-	-
- Arcoverde	20	9,2	80,0	20	10,8	80,0	17	10,9	68,0	14	11,8	56,0
- Agreste Setentrional	37	17,1	80,4	25	13,4	54,3	21	13,5	46,5	14	11,8	30,4
- Vale do Ipojuca	28	12,9	57,1	33	17,7	67,3	28	16,7	53,1	10	8,4	20,4
- Agreste Meridional	15	6,9	32,6	20	10,8	43,5	7	4,5	15,2	5	4,2	10,9
- Mata Seca	8	3,7	53,3	1	0,5	6,7	1	0,6	6,7	2	1,7	13,3
- Recife	5	2,3	71,4	6	3,2	85,7	4	2,6	57,1	4	3,3	57,1
- Mata Úmida	17	7,8	73,9	7	3,8	30,4	17	10,9	73,9	5	4,2	21,7

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados, de cada microrregião, que deram sugestões.

(2) Manicure, cabeleireira etc.

(3) Dentigráfica.

TABELA 73
Sugestões dos Professores Rurais quanto aos Cursos Profissionalizantes que os seus Alunos Poderiam Frequentar para Trabalhar na Região, por Microrregiões — 1982

continua

Microrregiões	Cursos profissionalizantes			Mecânico			Desenho e pintura de parede			Enfermagem			Elettricista			Encanador			Corte e costura		
	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)
	Pernambuco	102	100,0	29,2	96	100,0	27,5	94	100,0	26,9	62	100,0	17,8	42	100,0	12,0	231	100,0	66,2	21	9,1
— Araripe	13	12,8	41,9	4	4,1	12,9	16	17,0	51,6	1	1,6	3,2	—	—	—	21	9,1	67,7	4	1,7	33,3
— Salgueiro	25	24,5	69,4	21	21,9	55,3	23	24,5	63,9	20	32,3	55,6	19	45,2	52,8	30	13,0	83,3	27	11,7	65,8
— Alto do Peão	10	9,8	24,4	6	6,3	14,8	16	17,0	39,0	7	11,3	17,1	2	4,7	4,9	27	11,7	65,8	12	5,2	22,2
— Sertão do Moxotó	4	3,9	22,2	1	1,1	5,8	2	2,1	11,1	5	8,1	27,8	3	7,2	16,7	12	5,2	22,2	2	0,9	3,3
— Arcoverde	9	8,8	36,0	12	12,5	48,0	13	13,8	52,0	6	9,7	24,0	6	14,3	24,0	18	7,8	72,0	12	5,2	22,2
— Agreste Sertentrional	11	10,8	23,9	15	15,6	32,8	10	10,7	21,7	3	4,8	6,5	3	7,2	6,5	38	15,6	78,3	3	1,3	4,4
— Vale do Ipojuca	5	4,9	10,2	15	15,6	30,6	3	3,2	6,1	5	8,1	10,2	1	2,4	2,0	34	14,7	69,4	3	1,3	4,4
— Agreste Meridional	4	3,9	8,7	15	15,6	32,8	5	5,3	10,9	3	4,8	6,5	—	—	—	32	14,3	71,7	4	1,7	8,0
— Mata Seca	4	3,9	26,7	1	1,1	6,7	—	—	—	1	1,6	6,7	—	—	—	4	1,7	26,7	—	—	—
— Recife	6	5,9	85,7	3	3,1	42,8	4	4,3	57,1	4	6,4	57,1	4	9,5	57,1	5	2,2	71,4	5	2,2	71,4
— Mata Úmida	11	10,8	47,8	3	3,1	13,0	2	2,1	8,7	6	9,7	26,1	4	9,5	17,4	7	3,0	30,4	—	—	—

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados, de cada microrregião, que deram sugestões.

(2) Manicure, cabeleireira etc.

(3) Dattlografia.

Enfermagem, por sua vez, teve a opinião favorável de mais da metade das entrevistadas em Araripina, Sertão do São Francisco, Arcoverde e Recife, ao passo que as demais referidas (professor e outros), não chegaram a indicar tendências devido ao pequeno número de informantes (1 a 2, cada) (Tabela 73).

O aluno

Complementando os estudos desenvolvidos no presente capítulo, serão analisados alguns aspectos ligados mais diretamente ao aluno, núcleo em torno do qual gira todo o processo educativo.

Na distribuição do número de alunos e de escolas, segundo as diversas séries, obtém-se a média, para cada uma delas, conforme se pode observar na tabela respectiva (Tabela 74). Os resultados então obtidos, longe de se manterem constantes, sofrem uma queda notável à medida que se avança para as séries mais adiantadas: os valores aferidos — com representatividade para todo o Estado — revelam que 20 alunos são atendidos em cada escola de 1ª série, 10 nas de 2ª e apenas 7 nas de 3ª e 4ª séries.

Analisando os diversos motivos da evasão escolar, verifica-se que eles extrapolam os meros limites da educação formal, revelando serem reflexos de uma estrutura social desfavorável ao pleno desenvolvimento do homem do campo, que o priva inclusive do nível de instrução mínimo estipulado por lei.

Os motivos mais referidos nas escolas onde existia tal tipo de afastamento (Tabela 75) foram a necessidade de os meninos trabalharem (74%) e o deslocamento da família do aluno (64%), evidenciando, de um lado, a hostilidade de estruturas sociais, que obrigam a criança a se

TABELA 74

Número de Escolas Rurais, de Alunos e Média de Alunos, por Séries — 1982

Séries	Número de escolas	Número de alunos	Média (\bar{X})
Primeira	324	6 640	20
Segunda	254	2 478	10
Terceira	174	1 182	7
Quarta	124	912	7
Total		11 212	29

TABELA 75
Número de Escolas Rurais onde Existe Evasão Escolar,
por Motivos dessa Evasão — 1982

Motivos da evasão escolar	Número de escolas	% (1)
A família mudou para outro lugar	232	64,4
Os meninos precisam trabalhar	265	73,6
Não podem comprar livros e cadernos	120	33,3
Não aprendem a ler e a escrever	38	10,6
Não entendem os livros	27	7,5
Pelo calendário escolar	62	17,2
Falta de orientação dos pais	29	8,1
Falta de interesse dos próprios alunos	12	3,3
Falta de merenda	7	1,9
Devido à distância	6	1,7

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total de escolas onde existe evasão escolar (360 escolas).

empenhar, desde cedo, na luta pela sobrevivência, a ponto de exigir o sacrifício da sua formação escolar elementar e, de outro, a existência de outro grave problema social: o êxodo rural.

Para uma terça parte dos estabelecimentos visitados foi motivo de evasão a impossibilidade de os alunos comprarem livros e cadernos. O calendário escolar, por sua vez, orientado pelo modelo urbano e alheio às épocas do ano nas quais há mais necessidade de mão-de-obra (plantio, colheita etc.), acaba tornando-se motivo de evasão comum a 17% das escolas.

Dois outras razões obrigam, ainda, um número considerável de alunos a abandonar os estudos: “não aprendem a ler e a escrever” (11%) e “não entendem os livros” (8%), elevando a 19% a concentração de estabelecimentos cujos alunos abandonaram as escolas em razão de dificuldades na aprendizagem — complexo problema de raízes fincadas na falta de alimentação adequada, desde os primeiros anos de vida, além de fatores psicológicos e culturais, não excluindo o uso de métodos inadequados de ensino e a não adaptação dos recursos didáticos ao universo cultural da criança do campo.

A falta de orientação dos pais foi considerada motivo de evasão por 8% do total de estabelecimentos. Três outras razões foram, ainda, mencionadas: “falta de interesse dos próprios alunos”, “falta de merenda” e

“devido à distância”. Estes últimos, apesar da reduzida concentração (2 a 3%, respectivamente), não deixam de ser importantes.

Na distribuição dos resultados por microáreas geográficas, constata-se que três desses motivos estiveram presentes em todas elas: “os meninos precisam trabalhar”, “a família mudou para outro lugar” e “não podem comprar livros e cadernos”, destacando-se o primeiro citado, por atingir mais de 50% das escolas em 10 das 12 microrregiões, enquanto o 2º alcançou a maioria em 8 delas.

Se a solução dos dois primeiros problemas extrapola o campo de ação dos órgãos educacionais, não ocorre o mesmo com o terceiro, que poderia ser amenizado por campanhas de doação aos alunos. Tal estratégia seria mais urgente para algumas áreas, como Araripina, onde o número de escolas cujos alunos tiveram de interromper os estudos por não poderem comprar livros e cadernos chegou a 100%, e em outras, com índices bastante elevados, como é o caso do Sertão do São Francisco (69%) e Arcoverde (58%).

Outra medida da alçada dos órgãos responsáveis pela educação seria a modificação do calendário escolar, visando adaptá-lo às características de cada região. Uma mudança nesse sentido seria mais urgente no Sertão do São Francisco e Agreste Setentrional, por atingir alunos de quase metade das escolas, em cada um deles, ao mesmo tempo que seria de inestimável importância o levantamento detalhado das áreas onde o motivo de evasão foi a deficiência na aprendizagem (“não aprendem a ler e escrever” e “não entendem os livros”), visando inferir a influência, ou não, da estrutura de ensino vigente. Nesse particular, as áreas com índices mais elevados foram: Sertão do São Francisco, Alto do Pajeú, Sertão do Moxotó, Recife e Mata Úmida.

Quanto aos demais motivos, a distribuição não chegou a evidenciar concentrações mais elevadas (Tabela 76).

Outra característica do ensino rural, também desfavorável ao aluno, refere-se à presença de crianças de séries diferentes, estudando juntas, numa mesma sala de aula — comum a 66% do total de professoras entrevistadas (Tabela 77).

Verificou-se ainda que este fenômeno tende a ocorrer em todos os pontos do Estado, haja vista ter sido constatada a sua presença, em maior ou menor número, na totalidade das microrregiões — em oito delas esses valores estiveram acima de 65% —, sendo apenas um pouco menos frequente em Araripina (42%), Agreste Setentrional (46%) e Recife (43%) (Tabela 78).

Do subconjunto formado por professoras cujos alunos, de séries distintas, estudavam ao mesmo tempo na mesma sala de aula, 54% traba-

TABELA 76

Número de Escolas Rurais onde Existe Evasão Escolar, por Microrregiões, Segundo os Motivos dessa Evasão — 1982

continua

Motivos de evasão escolar	Os meninos precisam trabalhar			A família mudou para outro lugar			Não podem comprar livros e cadernos			Pelo calendário escolar			Não aprendem a ler e a escrever				
	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)		
Microrregiões																	
Pernambuco	265	100,0	73,6	232	100,0	64,4	120	100,0	33,3	62	100,0	17,2	38	100,0	10,6		
- Araripina	27	10,2	96,4	13	5,6	46,4	28	23,3	100,0	-	-	-	-	-	-	-	
- Salgueiro	6	2,3	31,6	12	5,2	63,2	4	3,3	21,1	-	-	-	-	-	-	-	
- Sertão do São Francisco	28	10,9	80,6	25	10,8	69,4	25	20,8	69,4	16	25,8	44,4	11	28,9	30,6		
- Alto do Pejué	28	10,9	72,5	32	13,8	80,0	14	11,7	35,0	3	4,8	7,5	12	31,6	30,0		
- Sertão do Moxotó	13	4,9	72,2	9	3,9	50,0	2	1,7	11,1	1	1,6	5,6	2	5,3	11,1		
- Arcoverde	22	8,3	84,6	24	10,3	92,3	15	12,5	57,7	6	9,7	23,1	1	2,6	3,8		
- Agreste Setentrional	36	13,6	78,3	34	14,7	73,9	14	11,7	30,4	21	33,9	45,6	3	7,9	6,5		
- Vale do Ipojuca	43	16,2	86,0	30	12,9	60,0	6	5,0	12,0	7	11,3	14,0	-	-	-		
- Agreste Meridional	28	10,9	56,9	21	9,1	41,2	1	0,8	2,0	1	1,6	2,0	1	2,6	2,0		
- Mata Saca	6	2,3	37,5	7	3,0	43,8	2	1,7	12,5	3	4,8	18,8	-	-	-		
- Recife	5	1,9	71,4	5	2,2	71,4	3	2,5	42,8	1	1,6	14,3	2	5,3	28,6		
- Mata Úmida	20	7,5	87,0	20	8,6	87,0	6	5,0	26,1	3	4,8	13,0	6	15,8	26,1		

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total de escolas onde existe evasão escolar de cada microrregião.

TABELA 76

Número de Escolas Rurais onde Existe Evasão Escolar, por Microrregiões, Segundo os Motivos dessa Evasão — 1982

continua

Motivos de evasão escolar	Os meninos precisam trabalhar			A família mudou para outro lugar			Não podem comprar livros e cadernos			Pelo calendário escolar			Não aprendem a ler e a escrever		
	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)
Microrregiões	265	100,0	73,8	232	100,0	64,4	120	100,0	33,3	62	100,0	17,2	38	100,0	10,6
Pernambuco	27	10,2	96,4	13	5,6	46,4	28	23,3	100,0	—	—	—	—	—	—
— Araripe	6	2,3	31,8	12	5,2	63,2	4	3,3	21,1	—	—	—	—	—	—
— Salgueiro	29	10,9	80,8	25	10,8	69,4	25	20,8	69,4	16	25,8	44,4	11	28,9	30,6
— Sertão do São Francisco	29	10,9	72,5	32	13,8	80,0	14	11,7	35,0	3	4,8	7,5	12	31,6	30,0
— Alto do Pajé	13	4,9	72,2	9	3,9	50,0	2	1,7	11,1	1	1,6	5,6	2	5,3	11,1
— Sertão do Moxotó	22	8,3	84,6	24	10,3	92,3	15	12,5	57,7	6	9,7	23,1	1	2,6	3,8
— Arcoverde	36	13,6	78,3	34	14,7	73,9	14	11,7	30,4	21	33,9	45,6	3	7,9	6,5
— Agreste Sertentrional	43	16,2	86,0	30	12,9	60,0	6	5,0	12,0	7	11,3	14,0	—	—	—
— Vale do Ipojuca	29	10,9	56,9	21	9,1	41,2	1	0,8	2,0	1	1,6	2,0	1	2,6	2,0
— Agreste Meridional	6	2,3	37,5	7	3,0	43,8	2	1,7	12,5	3	4,8	18,8	—	—	—
— Mata Seca	5	1,9	71,4	5	2,2	71,4	3	2,5	42,8	1	1,6	14,3	2	5,3	28,6
— Recife	20	7,5	87,0	20	8,6	87,0	6	5,0	26,1	3	4,8	13,0	6	15,8	26,1

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total de escolas onde existe evasão escolar de cada microrregião.

lhavam as crianças juntas, isto é, compartilhando das mesmas atividades em classe, sendo, portanto, obrigadas a conviver com estudantes de outros níveis, a receber informações repetidas no decorrer dos anos etc. Apesar dos diversos artifícios que a professora rural utiliza para atrair a atenção do aluno, para adaptar o conteúdo das aulas a séries diferentes, para distribuir as tarefas etc., não deixa de ser esta uma séria deficiência (Tabela 79).

Esse fenômeno acha-se, também, presente no Estado como um todo, apenas variando as respectivas concentrações nas diversas microrregiões, ocorrendo em 100% das escolas do Sertão do Moxotó e do Recife, e em elevado número da Mata Úmida (94%), Sertão do São Francisco (82%) e Agreste Meridional (79%). Nas demais microrregiões, a sua concentração foi inferior a 50% (Tabela 80).

A escola

Avaliando-se sumariamente as condições das escolas rurais, com base na opinião das professoras, constata-se a precariedade que atinge o setor onde cerca de 9 de cada 10 escolas apresentavam algum tipo de deficiência (Tabela 81).

Tal situação estende-se a todo o Estado de Pernambuco, representado pela maioria das unidades escolares rurais de todas as suas microrregiões. O índice mais baixo ocorreu na Mata Seca: 63%, sendo o Sertão a área mais atingida, onde se constatou, na maior parte das microrregiões, 100% de suas escolas apresentando algum tipo de defeito (Tabela 82).

Analizados os diversos problemas apontados, evidencia-se a carência de uma maior atenção, por parte dos órgãos municipais de educação no que tange aos aspectos infra-estruturais, conforme mostram os resultados

TABELA 77

Número de Professores Rurais que Têm, ou Não, na Mesma Sala de Aula, Alunos de Séries Diferentes - 1982

Discriminação	Número de professores	%
Sim	252	66,1
Não	129	33,9
Total	381	100,0

TABELA 78

Número de Professores Rurais que Têm, ou Não, na Mesma Sala de Aula, Alunos de Séries Diferentes,
por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Discriminação		Sim		Não		Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	
Pernambuco	252	100,0	66,1	129	100,0	33,9	381	100,0	100,0
- Araripina	13	5,2	41,9	18	13,9	58,1	31	8,1	100,0
- Salgueiro	16	6,3	76,2	5	3,9	23,8	21	5,5	100,0
- Sertão do São Francisco	32	12,7	88,9	4	3,1	11,1	36	9,5	100,0
- Alto do Pejeú	32	12,7	78,0	9	7,0	22,0	41	10,8	100,0
- Sertão do Moxotó	9	3,6	50,0	9	7,0	50,0	18	4,7	100,0
- Arcoverde	21	8,3	80,8	5	3,9	19,2	26	6,8	100,0
- Agreste Setentrional	21	8,3	45,7	25	19,4	54,3	46	12,1	100,0
- Vale do Ipojuca	35	13,9	70,0	15	11,6	30,0	50	13,1	100,0
- Agreste Meridional	43	17,1	65,2	23	17,8	34,8	66	17,3	100,0
- Mata Seca	11	4,4	68,8	5	3,9	31,3	16	4,2	100,0
- Recife	3	1,2	42,9	4	3,1	57,1	7	1,9	100,0
- Mata Úmida	16	6,3	69,6	7	5,4	30,4	23	6,0	100,0

TABELA 79

Número de Professores Rurais que Têm, na Mesma Sala de Aula, Alunos de Séries Diferentes, por Modalidade de Trabalho — 1982

Modalidade de trabalho	Número de professores	%
Juntos	136	54,0
Separados	116	46,0
Total	252	100,0

da Tabela 83. Verifica-se aí, em primeiro lugar, que em 75% das escolas foi assinalada, como defeito, a falta de materiais, enquanto que os referentes à estrutura do prédio chegavam a atingir 64% do referido total. Foi, ainda, bastante elevado o número a queixar-se pela falta de água (62%) e de espaço (41%).

Quanto às demais deficiências, apesar de aparecerem com índices menores — de, no máximo, 3% —, permitem conhecer ainda outras falhas infra-estruturais existentes no ensino rural. É o que ocorre, por exemplo, com as escolas que não têm prédio próprio (3%). A esse respeito, foi constatado, quando da aplicação dos questionários, que algumas escolas funcionavam nas residências das professoras. Estas, além de fornecerem os móveis necessários — normalmente a mesa de refeições da casa, ao redor da qual eram colocadas cadeiras ou bancos, sendo que em algumas delas o número era insuficiente, ficando os alunos de pé, em volta da mesa, durante toda a aula, como se estivessem de castigo —, não recebem qualquer apoio financeiro dos órgãos educacionais, sendo, portanto, obrigadas a arcar com os possíveis danos, como o observado durante uma entrevista, onde alguns alunos, ao se dependurarem numa janela, chegaram a arrancá-la.

Em outro caso, a escola funcionava em um celeiro, cedido pelo proprietário das terras, onde, no tempo da safra — segundo o relato da professora entrevistada —, o depósito era ocupado com a colheita, passando os alunos a conviver com sacos de cereais e amontoados de algodão, num único espaço. Por outro lado, a falta de uma cerca chegava a prejudicar o andamento das aulas, por facilitar o acesso de pessoas estranhas ao local, e até mesmo de animais, como sucedeu durante uma entrevista, quando um caprino invadiu a sala de aula.

A falta de uma zeladora, somada à carência de merendeira, atingiram 3% das escolas que apresentavam defeitos, enquanto que a falta de

TABELA 80

Número de Professores Rurais que Têm na Mesma Sala de Aula, Alunos de Séries Diferentes, por Microrregiões, Segundo a Modalidade de Trabalho — 1982

Microrregiões	Modalidade de trabalho		Juntos			Separados			Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	%
Pernambuco	136	100,0	116	54,0	100,0	46,0	252	100,0	100,0	100,0	
— Araripina	3	2,2	10	23,1	8,6	76,9	13	5,2	5,2	100,0	
— Salgueiro	1	0,8	15	6,2	12,9	93,8	16	6,3	6,3	100,0	
— Sertão do São Francisco	26	19,1	6	81,2	5,2	18,8	32	12,7	12,7	100,0	
— Alto do Pajeú	14	10,3	18	43,8	15,5	56,2	32	12,7	12,7	100,0	
— Sertão do Moxotó	9	6,6	—	100,0	—	—	9	3,6	3,6	100,0	
— Arcoverde	9	6,6	12	42,9	10,3	57,1	21	8,3	8,3	100,0	
— Agreste Setentrional	4	3,0	17	19,0	14,7	81,0	21	8,3	8,3	100,0	
— Vale do Ipojuca	15	11,1	20	42,9	17,2	57,1	35	13,9	13,9	100,0	
— Agreste Meridional	34	25,0	9	79,1	7,8	20,9	43	17,1	17,1	100,0	
— Mata Seca	3	2,2	8	27,3	6,9	72,7	11	4,4	4,4	100,0	
— Recife	3	2,2	—	100,0	—	—	3	1,2	1,2	100,0	
— Mata Úmida	15	11,0	1	93,8	0,9	6,2	16	6,3	6,3	100,0	

TABELA 81
Número de Escolas Rurais que Têm, ou Não, Algum Defeito – 1982

Discriminação	Número de escolas	%
Sim	350	91,9
Não	31	8,1
Total	381	100,0

energia elétrica e de merenda, além de outros motivos, foram lembrados por 1%.

A convivência com o mesmo tipo de problemas no dia-a-dia pode levar algumas professoras a darem menos atenção a eles, deixando de considerá-los como tais. É o que parece acontecer, por exemplo, com a falta de merenda, que, embora apontada como defeito por 5 escolas (Tabela 83), atingia a 36% do total pesquisado, ou 136 escolas, conforme a Tabela 84.

Tal relação pôde ser observada devido ao interesse desta pesquisa em estudar a influência da falta de merenda sobre a assistência às aulas, razão pela qual a variável referente à merenda ocupou um quesito no questionário.

O predomínio das escolas que forneciam merenda sobre aquelas que não o faziam ocorreu na maioria das microrregiões, com exceção do Sertão do Moxotó, onde os índices dividiram-se meio a meio, e no Alto do Pajeú e Mata Úmida, onde apenas 42 e 39%, respectivamente, forneciam merenda escolar (Tabela 85).

A importância da merenda escolar nas zonas rurais fica evidenciada ao comprovar-se sua associação à frequência dos alunos às aulas: nas escolas que fornecem merenda, quando esta falta, a assistência das crianças tende a cair em cerca de 7 em cada 10 escolas, conforme os dados da Tabela 86. Em 30% dos casos, a frequência às aulas não sofreu alterações, ao passo que, em apenas 1% das entrevistas, as professoras achavam que chegava a aumentar.

A tendência à diminuição da frequência manteve-se homogênea na maioria das microrregiões, com exceção de Salgueiro, onde esse fato ocorreu em apenas 39% das escolas. Nas demais, os índices foram superiores a 50%.

TABELA 82

Número de Escolas Rurais que Têm, ou Não, Algum Defeito, por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Discriminação			Sim			Não			Total		
	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
Pernambuco	350	100,0	91,9	31	100,0	8,1	381	100,0	100,0	381	100,0	100,0
— Araripina	31	8,9	100,0	—	—	—	31	—	—	31	8,1	100,0
— Salgueiro	21	6,0	100,0	—	—	—	21	—	—	21	5,5	100,0
— Sertão do São Francisco	36	10,3	100,0	—	—	—	36	—	—	36	9,5	100,0
— Alto do Pejeú	35	10,0	85,4	6	19,4	14,6	41	10,8	100,0	41	10,8	100,0
— Sertão do Moxotó	18	5,1	100,0	—	—	—	18	—	—	18	4,7	100,0
— Arcoverde	26	7,4	100,0	—	—	—	26	—	—	26	6,8	100,0
— Agreste Setentrional	43	12,3	93,5	3	9,6	6,5	46	12,1	100,0	46	12,1	100,0
— Vale do Ipojuca	46	13,1	92,0	4	12,9	8,0	50	13,1	100,0	50	13,1	100,0
— Agreste Meridional	60	17,2	90,9	6	19,4	9,1	66	17,3	100,0	66	17,3	100,0
— Mata Seca	10	2,9	62,5	6	19,4	37,5	16	4,2	100,0	16	4,2	100,0
— Recife	6	1,7	85,7	1	3,2	14,3	7	1,9	100,0	7	1,9	100,0
— Mata Úmida	18	5,1	78,3	5	16,1	21,7	23	6,0	100,0	23	6,0	100,0

TABELA 83

Número de Escolas Rurais que Têm Algum Defeito, por Tipo de Defeito — 1982

Tipo de defeito	Número de escolas	% (2)
Na construção	225	64,3
Falta de espaço	142	40,6
Falta de água	216	61,7
Falta de materiais	262	74,9
Por não ser prédio próprio	11	3,1
Falta de uma zeladora	6	1,7
Falta de merenda	5	1,4
Falta de energia elétrica	3	0,9
Falta de uma pessoa para fazer a merenda	3	0,9
Outros(1)	2	0,6

Nota: Múltipla escolha.

- (1) • Devido à distância
• Precisa de um poço artesiano.

(2) Percentagem sobre o total de escolas que têm algum defeito.

O mesmo ocorreu com a estabilidade na frequência, apesar da falta da merenda: apenas Salgueiro distanciou-se bastante (61%) do total geral, enquanto que nas demais microáreas os valores oscilaram entre 11 e 43%.

Quanto ao aumento na frequência, este foi sentido por apenas duas professoras no Vale do Ipojuca e uma na Mata Úmida, correspondendo a 6 e 11% dos respectivos professorados (Tabela 87).

A comunidade

Em prosseguimento ao estudo, serão abordados alguns pontos que, apesar de tocarem em questões não diretamente ligadas ao processo do

TABELA 84

Número de Escolas Rurais que Fornecem, ou Não, Merenda aos Alunos — 1982

Discriminação	Número de escolas	%
Sim	245	64,3
Não	136	35,7
Total	381	100,0

TABELA 85

Número de Escolas Rurais que Fornecem, ou Não, Merenda aos Alunos, por Microrregiões - 1982

Microrregiões	Discriminação		Sim		Não		Total	
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%
Pernambuco	245	100,0	64,3	136	100,0	35,7	381	100,0
- Araripina	23	9,4	74,2	8	5,9	25,8	31	8,1
- Salgueiro	18	7,3	85,7	3	2,2	14,3	21	5,5
- Sertão do São Francisco	31	12,7	86,1	5	3,7	13,9	36	9,5
- Alto do Pejué	17	6,9	41,5	24	17,6	58,5	41	10,8
- Sertão do Moxotó	9	3,7	50,0	9	6,6	50,0	18	4,7
- Arcoverde	15	6,1	57,7	11	8,1	42,3	26	6,8
- Agreste Setentrional	31	12,7	67,4	15	11,0	32,6	46	12,1
- Vale do Ipojuca	36	14,7	72,0	14	10,3	28,0	50	13,1
- Agreste Meridional	38	15,5	57,6	28	20,6	42,4	66	17,3
- Mata Seca	11	4,5	68,8	5	3,7	31,2	16	4,2
- Recife	7	2,8	100,0	-	-	-	7	1,9
- Mata Úmida	9	3,7	39,1	14	10,3	60,9	23	6,0

TABELA 86

Número de Escolas Rurais que Fornecem Merenda aos Alunos,
por Frequência de Presença dos Alunos quando Falta a Merenda — 1982

Frequência	Número de escolas	%
Aumenta	3	1,2
É igual	74	30,2
Diminui	168	68,6
Total	245	100,0

ensino formal, complementam o quadro da realidade educacional pesquisada. Serão, pois, estudadas as opiniões das professoras, quanto à função da escola, quanto à satisfação dos pais em relação a elas e, finalmente, quanto ao motivo dos pais não maticularem seus filhos nas unidades de ensino.

Situando, em primeiro lugar, o valor da escola no contexto geral em que se encontra o aluno, verifica-se, através das respostas fornecidas, uma visão bem restrita dessa importância: a quase totalidade (96%) atribui significação ao fato de o aluno aprender a ler e escrever, enquanto que 56% referiram-se, também, a aprender a contar. Extrapolando esses limites, menos da metade (48%) considerava função da escola possibilitar ao aluno “arranjar trabalho”, ocorrendo, por outro lado, a um número significativo (39%), permitir ao aluno “tirar documentos”. Apenas um grupo reduzido (7%) apresentou uma visão mais ampla do assunto, atribuindo à escola a função de educar. As demais atribuições apresentaram valores ínfimos (Tabela 88).

Quanto à origem das opiniões por microáreas, constata-se que “aprender a ler e escrever” foi a função indicada pela maioria absoluta das professoras, em todas as microrregiões, ocorrendo o índice mais baixo no Sertão do Moxotó (83%) e o mais elevado (100%) em Araripina, Sertão do São Francisco, Alto do Pajeú, Arcoverde e Agreste Setentrional. “Aprender a contar”, por sua vez, apresentou uma distribuição menos homogênea, variando entre 3% (Agreste Meridional), e 100% (Araripina, Sertão do São Francisco e Arcoverde). Quanto à outra função — “arranjar trabalho” —, só foi indicada, a nível de maioria, pelas professoras de Arcoverde (100%), Sertão do São Francisco (94%), Agreste Setentrional (76%), Vale do Ipojuca (64%), Sertão do Moxotó (61%), Recife (57%) e Mata Úmida (52%), sendo que, nas demais, com exceção do Alto do Pajeú (49%), os

TABELA 87

Número de Escolas Rurais que Fornecem Merenda aos Alunos, por Microrregiões, Segundo a Freqüência da Presença dos Alunos quando Falta a Merenda — 1982

Microrregiões	Freqüência			Aumenta			É igual			Diminui			Total		
	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
Pernambuco	3	100,0	1,2	74	100,0	30,2	168	100,0	68,6	245	100,0	100,0	245	100,0	100,0
— Araripina	—	—	—	5	6,7	21,7	18	10,7	78,3	23	9,4	100,0	23	9,4	100,0
— Salgueiro	—	—	—	11	14,9	61,1	7	4,2	38,9	18	7,3	100,0	18	7,3	100,0
— Sertão do São Francisco	—	—	—	9	12,2	29,0	22	13,1	71,0	31	12,7	100,0	31	12,7	100,0
— Alto do Pajeú	—	—	—	3	4,0	17,6	14	8,3	82,4	17	6,9	100,0	17	6,9	100,0
— Sertão do Moxotó	—	—	—	1	1,4	11,1	8	4,8	88,9	9	3,7	100,0	9	3,7	100,0
— Arcoverde	—	—	—	5	6,7	33,3	10	5,8	66,7	15	6,1	100,0	15	6,1	100,0
— Agreste Setentrional	—	—	—	11	14,9	35,5	20	11,9	64,5	31	12,7	100,0	31	12,7	100,0
— Vale do Ipojuca	2	66,7	5,6	9	12,2	25,0	25	14,9	69,4	36	14,7	100,0	36	14,7	100,0
— Agreste Meridional	—	—	—	11	14,9	28,9	27	16,1	71,1	38	15,5	100,0	38	15,5	100,0
— Mata Seca	—	—	—	4	5,4	36,4	7	4,2	63,6	11	4,5	100,0	11	4,5	100,0
— Recife	—	—	—	3	4,0	42,9	4	2,4	57,1	7	2,8	100,0	7	2,8	100,0
— Mata Úmida	1	33,3	11,1	2	2,7	22,2	6	3,6	66,7	9	3,7	100,0	9	3,7	100,0

TABELA 88

Opinião dos Professores Rurais quanto à Função da Escola com Referência aos Alunos – 1982

Função da escola	Número de escolas	% (2)
Aprender a ler e escrever	366	96,1
Aprender a contar	208	54,6
Arranjar trabalho	181	47,5
Tirar documentos	150	39,4
Educar	25	6,6
Orientação sanitária	4	1,0
Outros (1)	3	0,8

Nota: Múltipla escolha.

- (1) ● Catequese religiosa
 ● Conhecer o município
 ● Dar merenda.

(2) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados.

índices não ultrapassaram 7 pontos percentuais.

“Tirar documentos” foi a opinião unânime das professoras do Sertão do São Francisco e de Arcoverde, seguidas do Alto do Pajeú (66%), Recife (57%) e Agreste Setentrional (54%), sendo as concentrações, nas demais áreas, abaixo de 50%. Com relação àquelas que responderam “educar”, como função da escola, não houve representatividade a nível de maioria, nas diversas microrregiões, ocorrendo a maior concentração em Recife (43%), acompanhada de Arcoverde (31%) e Sertão do Moxotó (17%), enquanto, nas demais, não ultrapassou os 10% (Tabela 89).

Quanto à segunda opinião analisada – relativa à satisfação dos pais dos alunos com a escola – deve-se contar com a possível projeção, por parte das professoras, com aquilo que elas acham ser a opinião dos pais. Feita esta advertência, verifica-se que, no geral, é elevado o grau de satisfação dos pais com a escola: 98% (Tabela 90).

Este resultado geral repetiu-se, em proporções semelhantes, nas diversas microrregiões pernambucanas, cujos índices variaram entre 91 e 100% (Tabela 91).

Finalmente, a abordagem da terceira opinião – os motivos pelos quais os pais não matriculam as crianças nas escolas – permite uma rápida apreciação sobre a parcela da população rural que não teve acesso à educação formal. Comparando-se os motivos que levam essa parte da população a mostrar-se contrária a que seus filhos tenham

TABELA 89

Opinião dos Professores Rurais quanto à Função da Escola com Referência aos Alunos,
por Microrregiões - 1962

continua

Função da escola	Aprender a ler e a escrever			Aprender a contar			Arranjar trabalho			Tirar documentos		
	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)
Microrregiões												
Pernambuco	366	100,0	96,1	208	100,0	54,6	181	100,0	47,5	150	100,0	39,4
- Araripina	31	8,5	100,0	31	14,9	100,0	1	0,6	3,2	6	4,0	19,4
- Salgueiro	19	5,2	90,5	5	2,4	23,8	1	0,6	4,8	1	0,7	4,8
- Sertão do São Francisco	36	9,8	100,0	36	17,3	100,0	34	18,8	94,4	36	24,0	100,0
- Alto do Pajeú	41	11,2	100,0	21	10,1	51,2	20	11,0	48,8	27	18,0	65,9
- Sertão do Moxotó	15	4,1	83,3	6	2,9	33,3	11	6,1	61,1	3	2,0	16,7
- Arcoverde	26	7,1	100,0	26	12,5	100,0	26	14,3	100,0	26	17,3	100,0
- Agreste Setentrional	46	12,6	100,0	38	18,2	82,6	35	19,3	76,1	25	16,7	54,3
- Vale do Ipojuca	48	13,1	96,0	27	13,0	54,0	32	17,7	64,0	16	10,7	32,0
- Agreste Meridional	62	17,0	93,9	2	1,0	3,0	4	2,2	6,1	2	1,3	3,0
- Mata Seca	15	4,1	93,8	2	1,0	12,5	1	0,6	6,3	1	0,7	6,3
- Recife	6	1,6	85,7	4	1,9	57,1	4	2,2	57,1	4	2,6	57,1
- Mata Úmida	21	5,7	91,3	10	4,8	43,5	12	6,6	52,2	2	2,0	13,0

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados de cada microrregião.

(2) Catequese religiosa.

(3) ● Conhecer o município
● Dar merenda.

TABELA 89
Opinião dos Professores Rurais quanto à Função da Escola com Referência aos Alunos,
por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Função da escola			Educar			Orientação Sanitária			Outros			conclusão
	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	
	Pernambuco	25	100,0	6,6	4	100,0	1,0	3	100,0	0,8			
— Araripina	—	—	—	4	100,0	12,9	1(2)	33,3	3,2				
— Salgueiro	2	8,0	9,5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Sertão do São Francisco	3	12,0	8,3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Alto do Paljeú	2	8,0	4,9	—	—	—	2(3)	66,7	4,9				
— Sertão do Moxotó	3	12,0	16,7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Arcoverde	8	32,0	30,8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Agreste Setentrional	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Vale do Ipojuca	3	12,0	6,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Agreste Meridional	1	4,0	1,5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Mata Seca	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Recife	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
— Mata Úmida	3	12,0	42,9	—	—	—	—	—	—	—	—	—	

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total geral de professores pesquisados de cada microrregião.

(2) Catequese religiosa.

(3) ● Conhecer o município
 ● Dar merenda.

TABELA 90

Opinião dos Professores Rurais quanto à Satisfação dos Pais dos Alunos com a Escola — 1982

Discriminação	Número de escolas	%
Sim	374	98,2
Não	6	1,6
Não sabe	1	0,2
Total	381	100,0

acesso a tal instrução, com aqueles apresentados sobre a evasão escolar (vistos anteriormente no item “o aluno” (Tabela 75), observa-se que alguns dos motivos apresentados são idênticos: as condições socioeconômicas do trabalhador rural obrigam-no, na luta pela sobrevivência, a usar as crianças como mão-de-obra complementar, em detrimento da formação escolar, sendo esta causa indicada com mais frequência (73%), podendo-se ainda inferir desse resultado que a escola é vista, por alguns pais, como uma concorrente do trabalho, e não como um possível instrumento de apoio a esse trabalho.

O segundo motivo mais citado — “a maioria dos pais não sabe ler e escrever” — toca em outro grave problema social: a falta de instrução dos próprios pais, a ponto de atingir, conforme os resultados, 53% daquele total. O terceiro motivo mais indicado é também de fundo socioeconômico — o de não poderem comprar livros, cadernos e roupas (41%).

“A falta de interesse dos pais” e “os meninos não aprendem a ler e escrever”, apesar de apresentarem índices numericamente mais baixos (14 e 11%, respectivamente), não devem passar despercebidos pelos órgãos públicos voltados para a educação, por tocarem em problemas bastante profundos, como a falta de motivação e a deficiência na aprendizagem. Quanto aos demais motivos, não chegaram a representar significativamente a população estudada (cerca de 1%, cada) (Tabela 92).

Verificando a procedência desses resultados, pode-se constatar notáveis diferenças entre as diversas microrregiões: “os meninos ajudam no trabalho”, por exemplo, só não constituiu maioria em três delas — Agreste Meridional (50%), Mata Seca (31%) e Salgueiro (22%). Quanto a “a maioria dos pais não sabe ler nem escrever”, contou com minoria das professoras em Alto do Pajeú (44%), Vale do Ipojuca (42%), Mata Seca (23%), Salgueiro (11%) e Agreste Meridional (3%). “Não podem comprar

TABELA 91

Opinião dos Professores Rurais quanto à Satisfação dos Pais com a Escola, por Microrregião — 1982

Discriminação Microrregiões	Sim			Não			Não sabe			Total		
	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%	Q	%	%
Pernambuco	374	100,0	98,2	6	99,7	1,6	1	100,0	0,2	381	100,0	100,0
— Araripina	31	8,3	100,0	—	—	—	—	—	—	31	8,1	100,0
— Salgueiro	21	5,6	100,0	—	—	—	—	—	—	21	5,5	100,0
— Sertão do São Francisco	34	9,1	94,4	1	16,6	2,8	1	100,0	2,8	36	9,5	100,0
— Alto do Pajeú	41	11,0	100,0	—	—	—	—	—	—	41	10,8	100,0
— Sertão do Moxotó	18	4,8	100,0	—	—	—	—	—	—	18	4,7	100,0
— Arcoverde	26	6,9	100,0	—	—	—	—	—	—	26	6,8	100,0
— Agreste Setentrional	46	12,3	100,0	—	—	—	—	—	—	46	12,1	100,0
— Vale do Ipojuca	49	13,1	98,0	1	16,6	2,0	—	—	—	50	13,1	100,0
— Agreste Meridional	65	17,4	98,5	1	16,6	1,5	—	—	—	66	17,3	100,0
— Mata Seca	15	4,0	93,8	1	16,6	6,2	—	—	—	16	4,2	100,0
— Recife	7	1,9	100,0	—	—	—	—	—	—	7	1,9	100,0
— Mata Úmida	21	5,6	91,3	2	33,3	8,7	—	—	—	23	6,0	100,0

TABELA 92

Opinião dos Professores Rurais quanto aos Motivos pelos Quais os Pais Não Matriculam as Crianças nas Escolas – 1982

Motivos	Número de professores	% (2)
Os meninos ajudam no trabalho	241	73,0
Não podem comprar livros, cadernos e roupas	134	40,6
Os meninos não aprendem a ler e escrever	37	11,2
A maioria dos pais não sabe ler nem escrever	174	52,7
Falta de interesse dos pais	46	13,9
Devido à distância	4	1,2
Não podem pagar a matrícula	4	1,2
Falta de interesse dos próprios alunos	3	0,9
Falta de espaço	2	0,6
Outros (1)	2	0,6

Nota: Múltipla escolha.

- (1) ● Falta de incentivo e orientação do Governo Estadual para que os pais se sintam capazes de incentivar os filhos
 - Desconhece se existe, na região, esse problema.
- (2) Percentagem sobre o total de professores que opinaram.

livros, cadernos e roupas”, por sua vez, apenas concentrou a opinião de mais da metade das professoras em três dessas áreas: Araripina (97%), Sertão do São Francisco (68%) e Arcoverde (65%). Dos restantes, o único motivo a ser representado pela maior parte das professoras foi “falta de interesse dos pais” (56%) no Alto do Pajeú, mantendo, os demais, índices abaixo dos 50%, em cada uma das microrregiões (Tabela 93).

TABELA 93

Opinião dos Professores Rurais quanto aos Motivos pelos quais os Pais não Matriculam as Crianças nas Escolas, por Microrregiões — 1982

Microrregiões	Os meninos ajudam no trabalho			A maioria dos pais não sabe ler e escrever			Não podem comprar livros, cadernos e roupas			Falta de interesse dos pais			Os meninos não aprendem a ler e escrever		
	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)	Q	%	% (1)
	continua														
Pernambuco	241	100,0	73,0	174	100,0	52,7	134	100,0	40,6	46	100,0	13,9	37	100,0	11,2
— Araripina	28	11,6	96,6	25	14,4	86,2	28	20,9	96,6	—	—	—	1	2,7	3,4
— Selqueiro	4	1,7	22,2	2	1,1	11,1	5	3,7	27,8	1	2,2	5,6	—	—	—
— Sertão do São Francisco	28	11,6	82,4	28	16,1	82,4	23	17,2	67,6	—	—	—	8	21,6	23,5
— Alto do Pajé	20	8,3	58,8	15	8,6	44,1	13	9,7	38,2	19	41,3	55,9	7	19,0	20,6
— Sertão do Moxotó	10	4,1	62,5	9	5,2	56,2	7	5,2	43,8	1	2,2	6,2	3	8,1	18,8
— Arcoverde	24	10,0	92,3	20	11,5	76,9	17	12,7	65,4	1	2,2	3,8	7	18,9	26,9
— Agreste Sertentrional	35	14,5	76,1	31	17,8	67,4	14	10,5	30,4	—	—	—	6	16,2	13,0
— Vale do Ipojuca	43	17,8	89,6	20	11,5	41,7	9	6,7	18,8	5	10,8	10,4	1	2,7	2,1
— Agreste Meridional	18	7,5	50,0	1	0,6	2,8	5	3,7	13,9	15	32,6	41,7	1	2,7	2,8
— Mata Seca	4	1,7	30,8	3	1,7	23,1	4	3,0	30,8	4	8,7	30,8	—	—	—
— Recife	6	2,5	85,7	5	2,9	71,4	3	2,2	42,8	—	—	—	—	—	—
— Mata Úmida	21	8,7	91,3	15	8,6	65,2	6	4,5	26,1	—	—	—	3	8,1	13,0

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total de professores que opinaram, de cada microrregião.

(2) Falta de incentivos e orientação do Governo Estadual para que os pais se sintam capazes de incentivar os filhos.

(3) Desconhece-se se existe, na região, esse problema.

TABELA 93

Opinião dos Professores Rurais quanto aos Motivos pelos quais os Pais não Matriculam as Crianças nas Escolas, por Microrregiões — 1982

continua

Microrregiões	Os meninos ajudam no trabalho		A maioria dos pais não sabe ler e escrever		Não podem comprar livros, cadernos e roupas		Falta de interesse dos pais		Os meninos não aprendem a ler e escrever	
	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)
Pernambuco	241	100,0	174	100,0	134	100,0	46	100,0	37	100,0
— Araripina	28	11,6	25	14,4	28	20,9	—	—	1	2,7
— Salgueiro	4	1,7	2	1,1	5	3,7	1	2,2	—	—
— Sertão do São Francisco	28	11,6	28	16,1	23	17,2	—	—	8	21,6
— Alto do Pejué	20	8,3	15	8,6	13	9,7	19	41,3	7	19,0
— Sertão do Moxotó	10	4,1	9	5,2	7	5,2	1	2,2	3	8,1
— Arcoverde	24	10,0	20	11,5	17	12,7	1	2,2	7	18,9
— Agreste Setentrional	35	14,5	31	17,8	14	10,5	—	—	6	16,2
— Vale do Ipojuca	43	17,8	20	11,5	9	6,7	5	10,8	1	2,7
— Agreste Meridional	18	7,5	1	0,6	5	3,7	15	32,6	1	2,7
— Mata Seca	4	1,7	3	1,7	4	3,0	4	8,7	—	—
— Recife	6	2,5	5	2,9	3	2,2	—	—	—	—
— Mata Úmida	21	8,7	15	8,6	6	4,5	—	—	3	8,1

Nota: Múltipla escolha.

(1) Percentagem sobre o total de professores que opinaram, de cada microrregião.

(2) Falta de incentivos e orientação do Governo Estadual para que os pais se sintam capazes de incentivar os filhos.

(3) Desconhece-se se existe, na região, esse problema.

TABELA 94

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados, ou Não, de Matemática — 1982

continua

Assuntos	Discriminação		Sim		Não	
	Q	%	Q	%	Q	%
Idéia do tamanho (menor, igual, maior)	338	88,7	43	11,3		
Idéia de posição (frente, atrás, direita, etc.)	309	81,1	72	18,9		
Idéia de distância (perto, longe)	306	80,3	75	19,7		
Idéia de quantidade (muito, pouco)	329	86,4	52	13,6		
Idéia de tempo (manhã, tarde, noite)	309	81,1	72	18,9		
Conjunto de vários elementos	362	95,0	19	5,0		
Conjunto unitário	358	94,0	23	6,0		
Conjunto vazio	357	93,7	24	6,3		
Subconjunto	222	58,3	159	41,7		
Idéia de número e numeral	322	84,5	59	15,5		
Leitura escrita dos números até 10	350	91,9	31	8,1		
Leitura escrita dos números até 50	331	86,9	50	13,1		
Leitura escrita dos números até 100	305	80,1	76	19,9		
Números pares e ímpares	323	84,8	58	15,2		
Idéia de unidade	318	83,5	63	16,5		
Idéia de dezena	315	82,7	66	17,3		
Idéia de centena	292	76,6	89	23,4		
Leitura escrita de algarismos romanos	290	76,1	91	23,9		
Sinal de igual (=)	329	86,4	52	13,6		
Sinal de diferença (\neq)	294	77,2	87	22,8		
Sinal de somar (+)	362	95,0	19	5,0		
Sinal de diminuir (-)	358	94,0	23	6,0		
Sinal de "maior que" (>)	254	66,7	127	33,3		
Sinal de "menor que" (<)	252	66,1	129	33,9		
Sinal de multiplicar (x)	297	78,0	84	22,0		
Sinal de dividir (\div)	255	66,9	126	33,1		
Continha de somar sem reserva	369	94,2	22	5,8		
Continha de somar com reserva	315	82,7	66	17,3		
Continha de diminuir sem reserva	338	88,7	43	11,3		
Continha de diminuir com reserva	287	75,3	94	24,7		
Problemas de somar	309	81,1	72	18,9		
Problemas de subtrair	263	69,0	118	31,0		
Ordem crescente	275	72,2	106	27,8		
Ordem decrescente	271	71,1	110	28,9		
Números ordinais	264	69,3	117	30,7		
Idéia de dobro	241	63,3	140	36,7		
Idéia de triplo	206	54,1	175	45,9		
Idéia de metade	235	61,7	146	38,3		
Conta de multiplicar com um algarismo	263	69,0	118	31,0		
Conta de dividir com um algarismo no divisor (sem resto)	214	56,2	167	43,8		
Problemas de multiplicar	190	49,9	191	50,1		
Problemas de dividir	170	44,6	211	55,4		
Provas das contas de somar	278	73,0	103	27,0		
Provas das contas de diminuir	260	68,2	121	31,8		
Multiplicação por 10, 100 e 1 000	130	34,1	251	65,9		
Divisão por 10, 100 e 1 000	107	28,1	274	71,9		
O cruzeiro	220	57,7	161	42,3		
O centavo	216	56,7	165	43,3		
Figuras geométricas (triângulo, círculo, etc.)	185	48,6	196	51,4		
As horas	267	70,1	114	29,9		
Os minutos	262	68,8	119	31,2		
Os segundos	250	65,6	131	34,4		

TABELA 94

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados, ou Não, de Matemática – 1982

conclusão

Assuntos	Discriminação		Sim		Não	
	Q	%	Q	%	Q	%
Dia, mês e ano	313	82,2	68	17,8		
A tabuada de somar	324	85,0	57	15,0		
A tabuada de diminuir	300	78,7	81	21,3		
A tabuada de multiplicar	246	64,6	135	35,4		
A tabuada de dividir	186	48,8	195	51,2		
Conta de dividir com um algarismo no divisor (com resto)	192	50,4	189	49,6		
Ordem e classes dos números	196	51,4	185	48,6		
Valor absoluto e valor relativo	150	39,4	231	60,6		
Multiplicação com mais de um algarismo	193	50,7	188	49,3		
Prova de multiplicação	202	53,0	179	47,0		
Divisão com mais de um algarismo	135	35,4	246	64,6		
Prova de divisão	159	41,7	222	58,3		
Propriedades da adição – comutativa	115	30,2	266	69,8		
Propriedades da adição – associativa	111	29,1	270	70,9		
Propriedades da adição – elemento neutro	105	27,6	276	72,4		
Propriedades da adição – fechamento	94	24,7	287	75,3		
Propriedades da multiplicação – comutativa	80	21,0	301	79,0		
Propriedades da multiplicação – associativa	80	21,0	301	79,0		
Propriedades da multiplicação – elemento neutro	81	21,3	300	78,7		
Propriedades da multiplicação – fechamento	73	19,2	308	80,8		
Propriedades da multiplicação – distributiva	71	18,6	310	81,4		
Frações	124	32,5	257	67,5		
Soma de frações com denominadores iguais	96	25,2	285	74,8		
Soma de frações com denominadores diferentes	84	22,0	297	78,0		
Subtração de frações com denominadores iguais	83	21,8	298	78,2		
Subtração de frações com denominadores diferentes	70	18,4	311	81,6		
Medidas – metro	151	39,6	230	60,4		
Medidas – quilo	150	39,4	231	60,6		
Medidas – litro	149	39,1	232	60,9		
Operações com conjuntos (união, intersecção)	113	29,7	268	70,3		
Correspondência biunívoca	121	31,8	260	68,2		
Números primos	109	28,6	272	71,4		
Números múltiplos	110	28,9	271	71,1		
Números divisíveis por 2	146	38,3	235	61,7		
Números divisíveis por 3	120	31,5	261	68,5		
Números divisíveis por 4	102	26,8	279	73,2		
Números divisíveis por 5 e 10	91	23,9	290	76,1		
Números divisíveis por 6	74	19,4	307	80,6		
Números divisíveis por 8	69	18,1	312	81,9		
Números divisíveis por 11	53	13,9	328	86,1		
Máximo divisor comum	87	22,8	294	77,2		
Mínimo múltiplo comum	87	22,8	294	77,2		
Fatoração	49	12,9	332	87,1		
Multiplicação de frações	59	15,5	322	84,5		
Divisão de frações	54	14,2	327	85,8		
Fração própria	65	17,1	316	82,9		
Fração imprópria	62	16,3	319	83,7		
Números mistos	56	14,7	325	85,3		
Extração de inteiro	51	13,4	330	86,6		
Números decimais	76	19,9	305	80,1		
Potência	45	11,8	336	88,2		

TABELA 95

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Matemática, Segundo as Séries — 1982

continua

Assuntos	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		7ª		8ª		9ª		10ª		Total		
	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	
Idéias de tamanho (menor, igual, maior)	179	53,0	43	12,7	14	4,1	3	0,9	19,2	5,6	1,5	0,4	0,8	10	3,0	6	1,8	11	3,2	338	88,7	100,0	
Idéias de posição (frente, atrás, direita, etc.)	186	53,4	42	12,3	12	3,5	2	0,7	18,4	5,3	1,3	0,4	1,3	9	2,9	3	0,9	7	2,3	309	80,3	100,0	
Idéias de distância (perto, longe)	189	55,2	48	14,0	13	3,8	2	0,7	19,7	5,7	1,4	0,4	1,3	9	2,9	3	0,9	7	2,3	336	88,3	100,0	
Idéias de tempo (manhã, tarde, noite)	149	43,2	48	14,0	9	2,6	2	0,7	14,9	4,3	1,0	0,3	0,9	3	0,9	2	0,6	6	1,8	230	60,2	100,0	
Conjunto de vários elementos	133	38,7	46	13,3	21	6,0	12	3,5	16,8	4,7	4,0	1,2	1,4	5,6	1,7	1,4	0,4	13	4,2	309	81,1	100,0	
Subconjunto	130	38,3	46	13,3	16	4,7	9	2,6	17,9	5,1	3,6	1,0	1,4	5,6	1,7	1,4	0,4	13	4,2	302	78,9	100,0	
Subconjunto próprio	206	59,3	48	14,0	20	5,8	11	3,2	14,3	4,0	4,3	1,3	3,8	11,3	3,4	3,6	1,0	18	5,5	385	99,9	100,0	
Idéias de número e numeral	92	26,6	47	13,7	28	8,1	19	5,6	14	4,1	10	2,9	10	3,0	3,0	0,9	13	4,0	322	84,5	100,0		
Idéias de número e numeral	261	71,7	21	6,0	1	0,3	1	0,3	61	17,4	10	2,9	3	0,9	20	6,0	5	1,5	360	91,9	100,0		
Letra escrita dos números até 10	84	24,0	49	14,2	34	9,8	1	0,3	11	3,1	11	3,1	1	0,3	6	1,8	10	3,0	303	80,1	100,0		
Letra escrita dos números até 100	84	24,0	49	14,2	34	9,8	1	0,3	11	3,1	11	3,1	1	0,3	6	1,8	10	3,0	303	80,1	100,0		
Numeros para e franges	53	15,3	70	20,0	31	9,0	14	4,1	46	13,1	12	3,5	13	4,1	10	3,0	17	5,0	313	82,3	100,0		
Idéias de unidade	76	22,0	43	12,5	32	9,3	11	3,2	26	7,6	18	5,2	18	5,2	11	3,2	17	5,0	318	83,5	100,0		
Idéias de dezena	44	12,7	24	7,1	24	7,1	16	4,7	19	5,6	19	5,6	26	7,7	14	4,1	10	3,0	22	5,8	275	72,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	99	28,7	72	21,0	36	10,5	11	3,2	27	7,7	9,2	2,7	41	12,5	21	6,2	16	4,8	20	5,3	250	66,1	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	177	50,2	71	20,5	11	3,2	11	3,2	32	9,2	20	5,8	14	4,1	14	4,1	25	7,5	14	4,1	329	86,4	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	152	43,6	47	13,7	6	1,8	2	0,6	19	5,6	13	3,8	9	2,6	17	5,0	14	4,1	39	10,3	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	32	9,3	66	19,1	27	7,8	10	2,9	48	13,8	30	8,6	30	8,6	12	3,5	21	6,2	13	3,8	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	47	13,6	61	17,7	23	6,7	10	2,9	13	3,8	13	3,8	14	4,1	15	4,4	17	5,0	28	7,5	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	155	43,2	67	19,5	9	2,6	4	1,2	14	4,1	11	3,2	14	4,1	15	4,4	25	7,5	17	5,0	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	172	49,0	53	15,3	17	5,0	7	2,0	35	10,0	14	4,1	14	4,1	14	4,1	25	7,5	10	3,0	315	82,7	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	121	35,0	72	21,0	3	0,9	6	1,8	16	4,7	10	2,9	17	5,0	10	3,0	30	9,0	14	4,1	329	86,4	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	67	21,7	76	22,5	33	10,1	11	3,2	27	7,8	16	4,7	16	4,7	21	6,2	21	6,2	13	3,8	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	41	11,8	64	18,5	24	7,1	10	2,9	18	5,2	20	5,8	18	5,2	10	3,0	20	6,0	10	3,0	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	29	8,4	68	19,7	30	8,7	12	3,5	17	5,0	11	3,2	14	4,1	10	3,0	16	4,8	10	3,0	241	63,3	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	117	33,9	54	15,6	17	5,0	10	2,9	34	9,7	14	4,1	14	4,1	14	4,1	25	7,5	10	3,0	315	82,7	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	121	35,0	72	21,0	3	0,9	6	1,8	16	4,7	10	2,9	17	5,0	10	3,0	30	9,0	14	4,1	329	86,4	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	67	21,7	76	22,5	33	10,1	11	3,2	27	7,8	16	4,7	16	4,7	21	6,2	21	6,2	13	3,8	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	48	13,8	67	19,5	24	7,1	10	2,9	18	5,2	20	5,8	18	5,2	10	3,0	20	6,0	10	3,0	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	41	11,8	64	18,5	24	7,1	10	2,9	18	5,2	20	5,8	18	5,2	10	3,0	20	6,0	10	3,0	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	29	8,4	68	19,7	30	8,7	12	3,5	17	5,0	11	3,2	14	4,1	10	3,0	16	4,8	10	3,0	241	63,3	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	117	33,9	54	15,6	17	5,0	10	2,9	34	9,7	14	4,1	14	4,1	14	4,1	25	7,5	10	3,0	315	82,7	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	121	35,0	72	21,0	3	0,9	6	1,8	16	4,7	10	2,9	17	5,0	10	3,0	30	9,0	14	4,1	329	86,4	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	67	21,7	76	22,5	33	10,1	11	3,2	27	7,8	16	4,7	16	4,7	21	6,2	21	6,2	13	3,8	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	41	11,8	64	18,5	24	7,1	10	2,9	18	5,2	20	5,8	18	5,2	10	3,0	20	6,0	10	3,0	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	29	8,4	68	19,7	30	8,7	12	3,5	17	5,0	11	3,2	14	4,1	10	3,0	16	4,8	10	3,0	241	63,3	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	117	33,9	54	15,6	17	5,0	10	2,9	34	9,7	14	4,1	14	4,1	14	4,1	25	7,5	10	3,0	315	82,7	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	121	35,0	72	21,0	3	0,9	6	1,8	16	4,7	10	2,9	17	5,0	10	3,0	30	9,0	14	4,1	329	86,4	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	67	21,7	76	22,5	33	10,1	11	3,2	27	7,8	16	4,7	16	4,7	21	6,2	21	6,2	13	3,8	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	41	11,8	64	18,5	24	7,1	10	2,9	18	5,2	20	5,8	18	5,2	10	3,0	20	6,0	10	3,0	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	29	8,4	68	19,7	30	8,7	12	3,5	17	5,0	11	3,2	14	4,1	10	3,0	16	4,8	10	3,0	241	63,3	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	117	33,9	54	15,6	17	5,0	10	2,9	34	9,7	14	4,1	14	4,1	14	4,1	25	7,5	10	3,0	315	82,7	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	121	35,0	72	21,0	3	0,9	6	1,8	16	4,7	10	2,9	17	5,0	10	3,0	30	9,0	14	4,1	329	86,4	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	67	21,7	76	22,5	33	10,1	11	3,2	27	7,8	16	4,7	16	4,7	21	6,2	21	6,2	13	3,8	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	41	11,8	64	18,5	24	7,1	10	2,9	18	5,2	20	5,8	18	5,2	10	3,0	20	6,0	10	3,0	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	29	8,4	68	19,7	30	8,7	12	3,5	17	5,0	11	3,2	14	4,1	10	3,0	16	4,8	10	3,0	241	63,3	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	117	33,9	54	15,6	17	5,0	10	2,9	34	9,7	14	4,1	14	4,1	14	4,1	25	7,5	10	3,0	315	82,7	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	121	35,0	72	21,0	3	0,9	6	1,8	16	4,7	10	2,9	17	5,0	10	3,0	30	9,0	14	4,1	329	86,4	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	67	21,7	76	22,5	33	10,1	11	3,2	27	7,8	16	4,7	16	4,7	21	6,2	21	6,2	13	3,8	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	41	11,8	64	18,5	24	7,1	10	2,9	18	5,2	20	5,8	18	5,2	10	3,0	20	6,0	10	3,0	266	70,2	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	29	8,4	68	19,7	30	8,7	12	3,5	17	5,0	11	3,2	14	4,1	10	3,0	16	4,8	10	3,0	241	63,3	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	117	33,9	54	15,6	17	5,0	10	2,9	34	9,7	14	4,1	14	4,1	14	4,1	25	7,5	10	3,0	315	82,7	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	121	35,0	72	21,0	3	0,9	6	1,8	16	4,7	10	2,9	17	5,0	10	3,0	30	9,0	14	4,1	329	86,4	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos	67	21,7	76	22,5	33	10,1	11	3,2	27	7,8	16	4,7	16	4,7	21	6,2	21	6,2	13	3,8	264	69,6	100,0
Letra escrita de algoritmos romanos																							

TABELA 95

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Matemática, Segundo as Séries — 1982

Assuntos	Séries										Total		concluído								
	1ª		2ª		3ª		4ª		1982		2082			1982		2082					
	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%		O	%	O	%				
De, mais e ano	87	27,8	86	21,1	27	8,6	7	2,2	40	12,8	22	7,0	13	3,8	12	4,2	26	8,3	313	82,2	100,0
A tabuada de somar	96	30,3	62	19,1	13	4,0	6	1,5	56	17,3	21	6,5	13	4,0	23	7,1	4,2	12,7	324	85,0	100,0
A tabuada de diminuir	81	27,0	91	22,7	10	3,1	7	2,2	17,7	5,5	6	1,9	14	4,3	7,0	2,2	7,0	300	78,7	100,0	
A tabuada de multiplicar	16	5,2	34	10,5	18,3	5,8	26	8,2	4	1,2	12	3,7	1,8	0,6	8	2,5	6	3,2	186	48,0	100,0
A tabuada de dividir	12	3,8	20	6,3	18,5	5,8	18,2	5,6	4	1,2	6,8	2,1	1,8	0,6	2	0,6	2	0,6	182	46,8	100,0
Conta de dividir com um algarismo no divisor (sem resto)	12	3,8	6,1	1,9	33	10,3	16,9	5,3	3,1	1,0	8,2	2,5	2,5	0,8	1,0	0,3	2	0,6	196	51,4	100,0
Ordem e classe dos números	12	3,8	17	5,3	17,7	5,6	17,7	5,6	2	0,6	10	3,1	3	1,0	10	3,1	2	0,6	196	51,4	100,0
Multiplicação com mais de um algarismo	2	0,6	10	3,1	28	9,0	33	10,3	1	0,3	10	3,1	10	3,1	1,3	0,4	2	0,6	131	34,7	100,0
Divisão de multiplicação	6	1,9	3,0	0,9	52	16,5	26,7	8,3	14,4	4,5	9	2,8	9	2,8	1,0	0,3	1	0,3	202	53,0	100,0
Prova de divisão	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	100,0
Propriedades de adição — comutativa	—	—	4	1,2	16	5,0	25,1	7,8	3,5	1,1	5	1,5	5	1,5	2	0,6	1	0,3	189	41,7	100,0
Propriedades de adição — associativa	—	—	4	1,2	3,6	1,1	23,4	7,4	3,6	1,1	0,9	0,3	0,9	0,3	4,5	1,4	1	0,3	111	29,1	100,0
Propriedades de adição — elemento neutro	—	—	2	0,6	1,9	0,6	26,7	8,3	29,5	9,2	6,7	2,1	6,7	2,1	5,3	1,7	1,7	5,3	84	24,7	100,0
Propriedades de multiplicação — comutativa	—	—	—	—	17	5,3	21,2	6,6	36,3	11,2	3	0,9	28	8,6	2	0,6	—	—	106	27,6	100,0
Propriedades de multiplicação — associativa	—	—	—	—	18	5,5	22,2	7,0	37,1	11,2	3	0,9	28	8,6	2	0,6	—	—	80	21,0	100,0
Propriedades de multiplicação — elemento neutro	—	—	—	—	14	4,3	19,2	6,0	43,8	13,2	3	0,9	27	8,3	3	0,9	—	—	81	21,3	100,0
Propriedades de multiplicação — fechamento	—	—	—	—	12	3,7	19,8	6,2	31,9	9,7	3	0,9	27	8,3	3	0,9	—	—	73	19,2	100,0
Propriedades de multiplicação — distributiva	—	—	—	—	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	124	32,5	100,0
Frações	1	0,3	13	4,0	12	3,7	17,8	5,6	25,0	7,7	4	1,2	44	13,5	1	0,3	2	0,6	166	42,2	100,0
Soma de frações com denominadores iguais	—	—	8	2,5	17	5,3	21	6,6	29,0	9,0	1	0,3	11	3,4	1	0,3	—	—	84	24,7	100,0
Soma de frações com denominadores diferentes	—	—	4	1,2	4,7	1,4	16,7	5,2	28,6	8,9	1	0,3	12	3,7	1,2	0,4	—	—	82	21,8	100,0
Subtração de frações com denominadores iguais	—	—	4	1,2	5,0	1,5	18,1	5,6	31,9	9,7	1	0,3	12	3,7	1,2	0,4	—	—	82	21,8	100,0
Subtração de frações com denominadores diferentes	—	—	2	0,6	2,1	0,6	10,7	3,3	20,5	6,3	1	0,3	12	3,7	1,2	0,4	—	—	82	21,8	100,0
Medidas — metro	12	3,8	22	6,8	14,6	4,5	33	10,3	13,9	4,3	7	2,1	12	3,7	7	2,1	7	2,1	46	15,1	100,0
Medidas — quilô	—	—	—	—	14,7	4,5	27,1	8,3	15,3	4,7	8	2,5	12	3,7	8	2,5	8	2,5	53	15,0	100,0
Medidas — litro	11	3,4	23	7,2	18,4	5,7	34	10,6	18,4	5,7	8	2,5	12	3,7	8	2,5	8	2,5	54	14,9	100,0
Conversões de unidades (unidade, interconverso)	1	0,3	2,9	0,9	13,2	4,1	17,4	5,4	19,0	5,9	4	1,2	12	3,7	2	0,6	12	3,7	9,9	2,7	100,0
Correspondências binômicas	2	0,6	11	3,4	10,1	3,1	29,7	9,2	27,5	8,4	6	1,8	6	1,8	0,9	0,3	1	0,3	109	28,6	100,0
Números primos	2	0,6	10	3,1	21	6,6	19,1	5,9	31,8	9,7	4	1,2	12	3,7	3	0,9	—	—	110	28,9	100,0
Números múltiplos	2	0,6	18	5,6	11,7	3,6	30,8	9,5	30,8	9,5	6	1,8	6	1,8	2	0,6	—	—	120	31,5	100,0
Números divisíveis por 2	—	—	4	1,2	5,6	1,7	19,3	5,9	30,8	9,5	4	1,2	12	3,7	3	0,9	—	—	102	26,8	100,0
Números divisíveis por 3	—	—	5	1,5	6,5	2,0	17,6	5,4	36,5	11,1	3	0,9	3	0,9	2	0,6	—	—	91	23,9	100,0
Números divisíveis por 4	—	—	4	1,2	5,6	1,7	19,3	5,9	30,8	9,5	4	1,2	12	3,7	3	0,9	—	—	76	19,4	100,0
Números divisíveis por 5 e 10	—	—	3	0,9	3,5	1,1	12,3	3,8	24,2	7,3	2	0,6	2	0,6	2	0,6	—	—	87	22,8	100,0
Números divisíveis por 6	—	—	2	0,6	3,8	1,2	11,3	3,4	24,2	7,3	2	0,6	2	0,6	2	0,6	—	—	69	17,5	100,0
Números divisíveis por 8	—	—	3	0,9	3,5	1,1	12,3	3,8	24,2	7,3	2	0,6	2	0,6	2	0,6	—	—	65	17,1	100,0
Números divisíveis por 11	—	—	2	0,6	3,8	1,2	11,3	3,4	24,2	7,3	2	0,6	2	0,6	2	0,6	—	—	66	17,1	100,0
Mínimo divisor comum	—	—	3	0,9	3,5	1,1	12,3	3,8	24,2	7,3	2	0,6	2	0,6	2	0,6	—	—	81	21,0	100,0
Multiplicação de frações	—	—	2	0,6	10,2	3,1	44	13,5	54,2	16,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	—	—	83	21,5	100,0
Divisão de frações	—	—	2	0,6	10,2	3,1	44	13,5	54,2	16,3	1	0,3	1	0,3	1	0,3	—	—	87	22,8	100,0
Fração própria	—	—	2	0,6	11,1	3,4	51,7	15,8	64,2	19,4	2	0,6	2	0,6	1	0,3	—	—	69	17,5	100,0
Fração imprópria	—	—	3	0,9	13,9	4,2	58,5	18,0	73,5	22,4	3	0,9	3	0,9	2	0,6	—	—	85	21,7	100,0
Números mistos	—	—	1	0,3	6	1,9	28,3	8,8	36,4	11,1	1	0,3	1	0,3	2	0,6	—	—	54	14,2	100,0
Extensão de inteiro	—	—	6	1,8	11,8	3,6	54,9	16,6	71,5	21,7	6	1,8	6	1,8	4	1,2	—	—	66	17,1	100,0
Números decimais	—	—	1	0,3	6	1,9	28,3	8,8	36,4	11,1	1	0,3	1	0,3	2	0,6	—	—	81	21,0	100,0
Potências	—	—	1	0,3	15	4,6	67	20,7	84,7	25,4	1	0,3	1	0,3	1	0,3	—	—	76	19,4	100,0
(1) Percentagem sobre o total geral de escolas pesquisadas.																					

TABELA 96

Número de Escolas Rurais por Assuntos Destinados de Matemática, Segundo o Grau de Dificuldade que Esses Assuntos Apresentam para os Alunos - 1982

continua

Assuntos	Grau de dificuldade			Fácil			Regular			Difícil			Total		
	Q		%	Q		%	Q		%	Q		%	Q		%
		(1)													
Idéia de tamanho (menor, igual, maior)	206	80,9	98	28,4	36	10,7	338	88,7	100,0						
Idéia de posição (frente, atrás, direita, etc.)	181	58,6	102	33,0	26	8,4	309	81,1	100,0						
Idéia de distância (perto, longe)	213	89,6	74	24,2	19	6,2	306	80,3	100,0						
Idéia de quantidade (muito, pouco)	203	61,7	89	27,1	37	11,2	329	86,4	100,0						
Idéia de tempo (manhã, tarde, noite)	221	71,5	72	23,3	16	5,2	309	81,1	100,0						
Conjunto de vários elementos	189	52,2	127	36,1	46	12,7	362	95,0	100,0						
Conjunto unitário	233	65,1	103	28,8	22	6,1	358	94,0	100,0						
Conjunto vazio	241	67,5	95	26,6	21	5,9	357	93,7	100,0						
Subconjunto	65	29,3	106	47,7	51	23,0	222	58,3	100,0						
Idéia de número e numeral	132	41,0	136	41,9	55	17,1	322	84,5	100,0						
Leitura escrita dos números até 10	247	70,6	82	23,4	21	6,0	350	91,9	100,0						
Leitura escrita dos números até 50	193	58,3	103	31,1	36	10,6	331	86,9	100,0						
Leitura escrita dos números até 100	151	48,5	102	33,4	52	17,1	305	80,1	100,0						
Números pares e ímpares	173	53,6	116	35,9	34	10,5	323	84,8	100,0						
Idéia de unidade	138	43,4	133	41,8	47	14,8	318	83,5	100,0						
Idéia de dezena	124	39,4	141	44,7	50	15,9	315	82,7	100,0						
Idéia de centena	110	37,7	132	45,2	90	27,1	292	76,6	100,0						
Leitura escrita de algarismos romanos	80	27,6	130	44,8	80	27,6	290	76,1	100,0						
Sinal de igual (=)	175	53,2	102	31,0	52	15,8	329	86,4	100,0						
Sinal de diferença (+/-)	138	48,9	95	32,3	61	20,8	294	77,2	100,0						
Sinal de soma (+)	248	68,5	85	23,5	29	8,0	362	95,0	100,0						
Sinal de diminuir (-)	236	65,9	87	24,3	36	9,8	359	94,0	100,0						
Sinal de "maior que" (>)	79	31,1	112	44,1	63	24,8	254	66,7	100,0						
Sinal de "menor que" (<)	80	31,7	109	43,3	63	25,0	252	66,1	100,0						
Sinal de multiplicar (X)	131	44,1	101	34,0	65	21,9	297	78,0	100,0						
Sinal de dividir (÷)	101	39,6	84	32,9	70	27,5	255	66,9	100,0						
Continha de somar sem reserva	175	48,7	136	37,9	48	13,4	359	94,2	100,0						
Continha de somar com reserva	113	35,9	139	44,1	63	20,0	315	82,7	100,0						
Continha de diminuir sem reserva	142	42,0	142	42,0	54	16,0	338	88,7	100,0						
Continha de diminuir com reserva	90	31,4	137	47,7	60	20,9	287	75,3	100,0						
Problemas de somar	104	33,7	129	41,7	76	24,6	309	81,1	100,0						
Problemas de subtrair	84	31,9	106	40,3	73	27,8	263	69,0	100,0						
Ordem crescente	123	44,7	108	39,3	44	16,0	275	72,2	100,0						
Ordem decrescente	120	44,3	104	38,4	47	17,3	271	71,1	100,0						
Números ordinais	105	39,8	116	43,9	43	16,3	264	69,3	100,0						
Idéia de dobro	77	32,0	116	48,1	48	19,9	241	63,3	100,0						
Idéia de triplo	55	26,7	105	51,0	46	22,3	206	54,1	100,0						
Idéia de metade	93	39,6	99	42,1	43	18,3	235	61,7	100,0						
Conta de multiplicar com um algarismo	80	30,4	127	48,3	56	21,3	263	69,0	100,0						
Conta de dividir com um algarismo no divisor (sem resto)	52	24,3	90	42,1	72	33,6	214	56,2	100,0						
Problemas de multiplicar	35	18,4	78	41,1	77	40,5	190	49,9	100,0						
Problemas de dividir	23	13,5	70	41,2	77	45,3	170	44,6	100,0						
Provas das contas de somar	95	34,2	114	41,0	89	24,8	278	73,0	100,0						
Provas das contas de diminuir	93	35,8	110	42,3	57	21,9	260	68,2	100,0						
Multiplicação por 10, 100 e 1 000	32	24,6	59	45,4	39	30,0	130	34,1	100,0						
Divisão por 10, 100 e 1 000	17	15,9	50	46,7	40	37,4	107	28,1	100,0						
O cruzeliro	86	39,1	94	42,7	40	18,2	220	57,7	100,0						
O centavo	77	35,7	97	44,9	42	19,4	216	56,7	100,0						
Figuras geométricas (triângulo, círculo, etc.)	73	39,4	71	38,4	41	22,2	185	48,6	100,0						
As horas	103	38,6	106	39,7	58	21,7	267	70,1	100,0						
Os minutos	86	32,8	112	42,8	64	24,4	262	68,8	100,0						
Os segundos	73	29,2	112	44,8	65	26,0	250	65,6	100,0						

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas pesquisadas.

TABELA 96

Número de Escolas Rurais por Assuntos Destinados de Matemática, Segundo o Grau de Dificuldade que Esses Assuntos Apresentam para os Alunos – 1982

conclusão

Assuntos	Fácil		Regular		Dif/cil		Total		
	Grau de dificuldade								
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%(1)	%
Dia, mês e ano	135	43,1	126	40,3	52	16,6	313	82,2	100,0
A tabuada de somar	140	43,2	123	38,0	61	18,8	324	85,0	100,0
A tabuada de diminuir	97	32,3	127	42,4	76	25,3	300	78,7	100,0
A tabuada de multiplicar	47	19,1	105	42,7	94	38,2	246	64,6	100,0
A tabuada de dividir	21	11,3	78	41,9	87	46,8	186	48,8	100,0
Conta de dividir com um algarismo no divisor (com resto)	29	15,1	81	42,2	82	42,7	192	50,4	100,0
Ordem e classes dos números	50	25,5	92	46,9	54	27,6	196	51,4	100,0
Valor absoluto e valor relativo	42	28,0	65	43,3	43	28,7	150	39,4	100,0
Multiplicação com mais de um algarismo	41	21,3	85	44,0	67	34,7	193	50,7	100,0
Prova de multiplicação	55	27,2	80	39,8	67	33,2	202	53,0	100,0
Divisão com mais de um algarismo	25	18,5	50	37,0	60	44,5	135	35,4	100,0
Prova de divisão	35	22,0	63	39,6	61	38,4	159	41,7	100,0
Propriedades da adição – comutativa	12	10,4	57	49,6	46	40,0	115	30,2	100,0
Propriedades da adição – associativa	11	9,9	55	49,6	45	40,5	111	29,1	100,0
Propriedades da adição – elemento neutro	21	20,0	46	43,8	38	36,2	105	27,6	100,0
Propriedades de adição – fechamento	12	12,8	51	54,2	31	33,0	94	24,7	100,0
Propriedades de multiplicação – comutativa	5	6,2	41	51,3	34	42,5	80	21,0	100,0
Propriedades de multiplicação – associativa	6	7,5	38	47,5	36	45,0	80	21,0	100,0
Propriedades de multiplicação – elemento neutro	14	17,3	36	44,4	31	38,3	81	21,3	100,0
Propriedades de multiplicação – fechamento	5	6,9	36	46,3	32	43,8	73	19,2	100,0
Propriedades de multiplicação – distributiva	2	2,8	35	49,3	34	47,9	71	18,6	100,0
Frações	28	22,6	46	37,1	50	40,3	124	32,5	100,0
Soma de frações com denominadores iguais	33	34,4	38	39,6	26	26,0	96	25,2	100,0
Soma de frações com denominadores diferentes	17	20,2	36	42,9	31	36,9	84	22,0	100,0
Subtração de frações com denominadores iguais	18	21,7	42	50,6	23	27,7	83	21,8	100,0
Subtração de frações com denominadores diferentes	7	10,0	31	44,3	32	45,7	70	18,4	100,0
Medidas – metro	51	33,8	75	49,7	25	16,5	151	39,6	100,0
Medidas – quilô	46	30,7	76	50,7	28	18,6	150	39,4	100,0
Medidas – litro	44	29,5	76	51,0	29	19,5	149	39,1	100,0
Operações com conjuntos (união, intersecção)	30	26,8	52	46,0	31	27,4	113	29,7	100,0
Correspondência biunívoca	52	43,0	46	38,0	23	19,0	121	31,8	100,0
Números primos	26	23,8	50	45,9	33	30,3	109	28,6	100,0
Números múltiplos	21	19,1	56	50,9	33	30,0	110	28,9	100,0
Números divisíveis por 2	58	39,7	59	40,4	29	19,9	146	38,3	100,0
Números divisíveis por 3	33	27,5	60	50,0	27	22,5	120	31,5	100,0
Números divisíveis por 4	21	20,6	50	49,0	31	30,4	102	26,8	100,0
Números divisíveis por 5 e 10	33	36,3	41	45,0	17	18,7	91	23,9	100,0
Números divisíveis por 6	14	18,9	35	48,7	24	32,4	74	19,4	100,0
Números divisíveis por 8	10	14,5	35	50,7	24	34,8	69	18,1	100,0
Números divisíveis por 11	10	18,9	21	39,6	22	41,5	53	13,9	100,0
Máximo divisor comum	16	18,4	30	34,5	41	47,1	87	22,8	100,0
Mínimo múltiplo comum	17	19,8	34	39,1	36	41,4	87	22,8	100,0
Fatoração	4	8,2	17	34,7	28	57,1	49	12,9	100,0
Multiplicação de frações	10	16,9	28	47,5	21	35,6	59	1,56	100,0
Divisão de frações	6	11,1	26	46,2	22	40,7	54	14,2	100,0
Fração própria	21	32,3	29	44,6	15	23,1	65	17,1	100,0
Fração imprópria	20	32,3	26	41,9	16	25,8	62	16,3	100,0
Números mistos	7	12,5	20	35,7	29	51,8	56	14,7	100,0
Extração de inteiro	5	9,8	18	36,3	28	54,9	51	13,4	100,0
Números decimais	6	7,9	36	47,4	34	44,7	76	19,9	100,0
Potência	4	8,9	16	35,5	25	55,6	45	11,8	100,0

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas pesquisadas.

TABELA 97

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados, ou Não, de Estudos Sociais — 1982

Assuntos	Discriminação		Sim		Não	
	Q	%	Q	%	Q	%
A escola	354	92,9	27	7,1		
A família	351	92,1	30	7,9		
As festas da família (casamento, batizados, etc.)	301	79,0	80	21,0		
Meios de transportes	334	87,7	47	12,3		
Meios de comunicação	312	81,9	69	18,1		
Desenho e cores de bandeira brasileira	348	91,3	33	8,7		
Os pontos cardeais (norte, sul, leste, oeste)	259	68,0	122	32,0		
Os movimentos de terra (rotação e translação)	221	58,0	160	42,0		
Os dias da semana	353	92,7	28	7,3		
Os meses do ano	339	89,0	42	11,0		
A comunidade, sua localização	278	73,0	103	27,0		
Aspectos físicos de comunidade (relevô, rios, lagos, etc.)	153	40,2	228	59,8		
Vegetação da comunidade (plantas nativas, plantio)	171	44,9	210	55,1		
Produção da comunidade	161	42,3	220	57,7		
Comércio na comunidade	133	34,9	248	65,1		
Locais públicos de comunidade (igrejas, escolas, praças, etc.)	167	43,8	214	56,2		
Meios de transporte e de comunicação na comunidade	192	50,4	189	49,6		
A sede do município (nome, história)	225	59,1	156	40,9		
Aspectos físicos do município (relevô, rios, açudes, etc.)	134	35,2	247	64,8		
Vegetação do município	133	34,9	248	65,1		
Produção do município	132	34,6	249	65,4		
Comércio do município (feira, mercado, etc.)	137	36,0	244	64,0		
Meios de transporte e de comunicação no município	170	44,6	211	55,4		
O trânsito	150	39,4	231	60,6		
Instituições do município (bancos, sindicatos)	102	26,8	279	73,2		
Hino e bandeira do município	169	44,4	212	55,6		
As datas cívicas (Tiradentes, Sete de Setembro, etc.)	334	87,7	47	12,3		
As autoridades do município (prefeito, juiz, etc.)	235	61,7	146	38,3		
Os serviços públicos do município (iluminação, correio, etc.)	128	33,6	253	66,4		
Os impostos	73	19,2	308	80,8		
A população do município	98	25,7	283	74,3		
O Estado de Pernambuco, sua localização	179	47,0	202	53,0		
Aspectos físicos do Estado (rios, relevô)	106	27,8	275	72,2		
Vegetação do Estado	90	23,6	291	76,4		
População do Estado	89	23,4	292	76,6		
Produção do Estado (agricultura, pecuária)	95	24,9	286	75,1		
Meios de transporte e de comunicação no Estado	114	29,9	287	70,1		
O Governo do Estado (poderes e funções)	115	30,2	266	69,8		
O hino e a bandeira do Estado	169	44,4	212	55,6		
A Região Nordeste	117	30,7	264	69,3		
Aspectos físicos da Região Nordeste (relevô, rios, lagos)	88	23,1	293	76,9		
Produção da Região Nordeste	60	15,7	321	84,3		
Os oceanos	77	20,2	304	79,8		
Os poderes de nação (Executivo, Legislativo, Judiciário)	80	21,0	301	79,0		
O descobrimento do Brasil	338	88,7	43	11,3		
Os principais habitantes do Brasil — os índios	324	85,0	57	15,0		
As expedições exploradoras	115	30,2	266	69,8		
As expedições colonizadoras	99	26,0	282	74,0		
As capitanias hereditárias	121	31,8	260	68,2		
A cana-de-açúcar em Pernambuco	121	31,8	260	68,2		
As raças que formam o povo brasileiro	134	35,2	247	64,8		
A invasão dos holandeses	85	22,3	296	77,7		
A expulsão dos holandeses	84	22,0	297	78,0		
Tiradentes	323	84,8	58	15,2		
A independência do Brasil	272	71,4	109	28,6		
A abolição da escravidão	201	52,8	180	47,2		
A proclamação da República	168	44,1	213	55,9		
A guerra dos Mascates	69	15,5	322	84,5		
A confederação do Equador	48	12,6	333	87,4		
Revolução Praieira	40	10,5	341	89,5		

TABELA 98

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados, ou Não, de Estudos Sociais - 1982

continua

Séries	1º		2º		3º		4º		5º e 6º		7º e 8º		9º e 10º		11º, 12º, 13º e 14º		Total			
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%		
Assuntos	150	43,4	51	14,4	15	4,2	5	1,4	70	19,8	13	3,7	8	2,3	11	3,1	27	7,5	354	92,9
A escola	152	43,2	54	14,6	16	4,4	4	0,9	67	19,1	12	3,4	9	2,6	11	3,1	27	7,5	354	92,9
Atividades de família (casamento, batizados, etc.)	119	30,5	44	12,0	12	3,3	4	1,1	68	18,6	8	2,2	8	2,3	10	2,8	17	4,7	301	78,0
Melhores de transportes	98	26,3	70	19,2	23	6,3	9	2,5	41	11,2	15	4,2	10	2,8	13	3,6	24	6,6	314	80,7
Melhores de comunicações	82	22,3	28	7,6	9	2,5	6	1,7	81	22,1	15	4,2	13	3,6	18	5,0	23	6,4	332	85,9
Desenho e cores da bandeira brasileira	110	31,6	66	18,1	17	4,7	13	3,6	50	13,8	16	4,5	14	4,0	23	6,4	11	3,0	348	90,0
Os pontos cardinais (norte, sul, leste, oeste)	40	10,8	64	17,4	36	10,0	24	6,6	24	6,6	9	2,5	30	8,3	11	3,0	5	1,4	289	75,0
Os movimentos de terra (rotação e translação)	17	4,6	47	12,7	21	5,8	19	5,2	9	2,5	21	5,8	37	10,2	9	2,5	17	4,7	221	57,1
Os dias da semana	111	30,2	65	17,7	18	5,0	9	2,5	27	7,4	10	2,8	16	4,4	16	4,4	23	6,4	281	72,6
Os meses do ano	111	30,2	68	18,6	18	5,0	9	2,5	27	7,4	10	2,8	16	4,4	16	4,4	23	6,4	281	72,6
Localização geográfica	66	18,1	23	6,3	24	6,6	30	8,3	11	3,0	12	3,4	10	2,8	14	3,9	14	4,0	239	61,3
Aspectos físicos da comunidade (relevo, rios, lagoas, etc.)	14	3,8	20	5,5	26	7,2	30	8,3	10	2,8	12	3,4	25	7,0	14	3,9	12	3,3	278	71,5
Vegetação da comunidade (plantas nativas, plantio)	21	5,7	36	9,7	24	6,6	14	3,9	20	5,5	12	3,4	17	4,7	7	2,0	13	3,6	163	42,0
Produção da comunidade	24	6,5	34	9,2	21	5,8	14	3,9	8	2,2	10	2,8	17	4,7	7	2,0	13	3,6	171	44,3
Comércio na comunidade	13	3,6	27	7,3	20	5,5	19	5,2	6	1,7	13	3,6	14	4,0	4	1,1	7	2,0	133	34,3
Locais públicos de comunidade (igrejas, escolas, praças, etc.)	24	6,5	33	9,0	19	5,2	11	3,0	6	1,7	10	2,8	14	4,0	4	1,1	7	2,0	167	43,0
Melhores de transporte e de comunicação na comunidade	31	8,4	45	12,2	17	4,7	14	3,9	11	3,0	13	3,6	13	3,6	16	4,4	16	4,4	226	58,2
A sede do município (norma, história)	4	1,1	12	3,3	12	3,3	15	4,1	7	1,9	12	3,3	10	2,8	16	4,4	14	3,9	194	50,0
Localidades do município (favelas, rios, esquadras, etc.)	4	1,1	12	3,3	12	3,3	15	4,1	7	1,9	12	3,3	10	2,8	16	4,4	14	3,9	194	50,0
Vegetação do município	5	1,4	18	4,9	13	3,6	24	6,6	10	2,8	11	3,0	11	3,0	23	6,4	10	2,8	134	34,5
Produção do município	3	0,8	21	5,7	32	8,8	14	3,9	6	1,7	8	2,2	11	3,0	3	0,8	3	0,8	133	34,5
Comércio no município (feira, mercado, etc.)	7	1,9	21	5,7	28	7,7	20	5,5	6	1,7	11	3,0	11	3,0	3	0,8	10	2,8	132	34,4
Melhores de transporte e de comunicação no município	19	5,2	23	6,3	37	10,2	10	2,8	5	1,4	8	2,2	8	2,2	10	2,8	10	2,8	137	35,6
O trânsito	18	4,9	23	6,3	24	6,6	12	3,3	10	2,8	13	3,6	20	5,5	5	1,4	7	2,0	170	44,0
Instituições do município (bancos, sindicatos)	30	8,1	17	4,6	21	5,8	16	4,4	16	4,4	11	3,0	11	3,0	17	4,7	10	2,8	160	41,5
Ano e bandeira do município (Sede de Sazamboro, etc.)	30	8,1	17	4,6	21	5,8	16	4,4	16	4,4	11	3,0	11	3,0	17	4,7	10	2,8	160	41,5
As autoridades do município (prefeito, juiz, etc.)	86	23,4	56	15,3	29	8,0	17	4,7	30	8,3	9	2,5	14	4,0	24	6,6	20	5,6	334	86,1
Os serviços públicos do município (iluminação, correio, etc.)	32	8,7	62	17,0	40	11,1	29	8,0	40	11,1	8	2,2	14	4,0	6	1,7	6	1,7	223	57,7
Os impostos	10	2,8	17	4,6	13	3,6	10	2,8	9	2,5	9	2,5	20	5,6	3	0,8	18	5,0	128	33,0
	3	0,8	7	1,9	13	3,6	23	6,4	4	1,1	5	1,4	5	1,4	2	0,6	3	0,8	173	44,6

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas.

TABELA 98
Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados, ou Não, de Estudos Sociais — 1982

Assuntos	19		29		39		49		19 e 29		29 e 39		39 e 49		19, 29 e 39		29, 39 e 49		19, 29, 39 e 49		Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	
	concluído																						
A população do município	5	5,1	14	14,3	24	24,5	22	22,5	3	3,1	4	4,1	20	20,4	2	2,0	2	2,0	2	2,0	98	26,7	
O Estado de Pernambuco, sua localização	13	7,3	30	18,8	45	18,8	45	25,1	2	1,9	6	4,7	30	29,3	7	3,9	7	3,9	2	1,1	179	47,0	
Aspectos físicos do Estado (rios, relevo)	1	0,9	3	2,9	18	17,0	40	42,5	2	2,2	6	4,7	30	29,3	4	0,9	4	0,9	—	—	106	27,8	
Vegetação do Estado	1	1,1	1	1,1	13	14,8	40	44,5	2	2,2	2	2,2	25	24,7	1	1,1	1	1,1	—	—	89	23,4	
População do Estado	2	2,3	—	—	2,1	14	14,7	42	44,2	2	2,1	1	1,1	28	27,4	—	—	2	2,1	—	—	95	24,9
Produção do Estado (agricultura, pecuária)	1	1,1	2	2,1	14	14,7	42	44,2	2	2,1	1	1,1	28	27,4	—	—	—	—	—	—	114	29,9	
Indústria e comércio e comunicação no Estado	5	4,6	6	6,3	14	12,3	37	32,5	2	1,7	4	3,5	38	36,3	1	0,9	1	0,9	4	3,6	114	29,9	
O clima e o tempo (dias e noites)	2	2,3	—	—	13	12,3	37	32,5	2	1,7	4	3,5	38	36,3	1	0,9	1	0,9	—	—	114	29,9	
O Rio e a bacia do Estado	27	18,0	24	14,3	19	11,3	26	11,9	12	7,1	4	2,4	24	18,0	10	9,9	6	5,7	20	11,9	169	44,4	
A Região Nordeste	6	5,1	9	7,7	16	13,7	47	40,2	4	3,4	4	3,4	21	20,0	4	3,4	2	1,7	1	1,1	117	30,7	
Aspectos físicos da Região Nordeste (relevo, rios, lagoas)	3	3,0	2	2,3	11	12,5	42	41,7	3	3,4	3	3,4	20	22,7	1	1,7	1	1,3	—	—	188	23,1	
Produção da Região Nordeste	3	3,0	1	1,7	9	15,0	25	41,6	2	2,6	1	1,3	20	23,3	—	—	—	—	1	1,7	60	15,7	
Os costumes	1	1,2	6	5,2	15	19,5	32	40,0	2	2,6	2	2,6	14	23,3	—	—	—	—	1	1,3	77	20,2	
O governo do Brasil	2	2,6	4	7,5	11	13,8	32	40,0	2	2,6	2	2,6	22	27,5	—	—	—	—	—	—	80	21,0	
O desdobramento do Brasil	64	24,9	68	19,6	36	11,2	12	3,6	38	11,2	12	3,6	17	5,0	14	4,2	18	6,3	39	11,8	538	88,7	
Os territórios e os Estados	70	20,9	66	20,1	27	7,4	17	5,2	23	10,9	17	5,2	13	4,0	19	7,0	7	2,6	34	10,5	314	80,9	
As instituições educacionais	1	1,0	5	5,1	23	23,2	38	38,4	1	1,0	2	2,0	26	25,3	1	1,0	2	2,0	—	—	198	26,0	
As expedições colonizadoras	2	1,7	4	3,3	26	21,5	46	38,0	1	0,8	3	2,5	36	29,9	1	0,8	2	1,7	—	—	121	31,8	
As capitais históricas	7	6,8	13	10,7	20	16,5	37	17,6	3	2,2	3	2,5	23	19,0	2	1,7	12	9,9	8	6,0	134	36,2	
A cana-de-açúcar em Pernambuco	8	6,0	14	10,4	23	17,2	37	17,6	3	2,2	4	3,0	32	23,9	1	0,7	4	3,0	8	6,0	134	36,2	
As raças que formam o povo brasileiro	1	1,2	2	2,3	10	11,8	42	48,4	1	1,2	4	4,7	23	27,0	—	—	—	—	—	—	84	22,9	
A invenção dos holandeses	1	1,2	3	3,6	10	11,8	42	48,4	1	1,2	4	4,7	23	27,0	—	—	—	—	—	—	84	22,9	
A invenção dos portugueses	1	1,2	3	3,6	10	11,8	42	48,4	1	1,2	4	4,7	23	27,0	—	—	—	—	—	—	84	22,9	
A invenção dos holandeses	1	1,2	3	3,6	10	11,8	42	48,4	1	1,2	4	4,7	23	27,0	—	—	—	—	—	—	84	22,9	
As instituições do Brasil	71	22,0	64	18,6	33	13,5	14	4,3	30	9,3	15	4,3	21	9,5	16	4,3	22	6,6	23	6,6	103	27,3	
A abolição da escravidão	54	16,9	58	17,9	26	7,8	14	4,3	21	6,3	15	4,3	21	9,5	16	4,3	22	6,6	23	6,6	103	27,3	
A proclamação da República	18	19,5	26	13,9	26	14,4	24	11,9	14	7,0	10	5,0	29	13,9	6	4,0	16	8,0	26	12,4	201	52,8	
A guerra dos Mascates	18	10,7	31	18,4	7	11,9	30	57,6	1	1,7	2	3,4	14	23,7	1	1,7	2	3,4	8	4,8	168	44,1	
A confederação do Equador	—	—	—	—	6	12,5	29	60,4	1	2,1	2	4,2	10	20,8	—	—	—	—	—	—	48	12,6	
Revolução Praieira	—	—	—	—	6	15,0	24	24	1	2,5	7	2,5	7	17,5	—	—	—	—	—	—	40	10,6	

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas.

TABELA 99

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Estudos Sociais, Segundo o Grau de Dificuldade que esses Assuntos Apresentam para os Alunos - 1982

Assuntos	Fácil		Regular		Difícil		Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	% (1)	%
A escola	260	73,5	72	20,3	22	6,2	354	92,9	100,0
A família	265	75,5	71	20,2	15	4,3	351	92,1	100,0
As festas de família (casamento, batizados, etc.)	230	76,4	67	22,3	4	1,3	301	79,0	100,0
Meios de transportes	227	68,0	95	28,4	12	3,6	334	87,7	100,0
Meios de comunicação	202	64,7	83	29,8	17	5,5	312	81,9	100,0
Desenho e cores de bandeiras brasileiras	262	75,3	74	21,3	12	3,4	348	91,3	100,0
Os pontos cardeais (norte, sul, leste, oeste)	117	45,2	115	44,4	27	10,4	269	68,0	100,0
Os movimentos da terra (rotação e translação)	91	41,2	92	41,6	38	17,2	221	58,0	100,0
Os dias da semana	232	65,7	108	30,6	13	3,7	353	92,7	100,0
Os meses do ano	172	50,7	138	40,7	29	8,8	339	89,0	100,0
A comunidade, sua localização	125	45,0	132	47,5	21	7,5	278	73,0	100,0
Aspectos físicos de comunidade (relevo, rios, lagoos, etc.)	42	27,5	83	54,2	28	18,3	153	40,2	100,0
Vegetação de comunidade (plantas nativas, plantio)	79	46,2	63	36,8	29	17,0	171	44,9	100,0
Produção de comunidade	60	37,3	80	49,7	21	13,0	161	42,3	100,0
Comércio na comunidade	51	38,3	61	45,9	21	15,8	133	34,9	100,0
Locais públicos de comunidade (igrejas, escolas, praças, etc.)	90	53,9	68	40,7	9	5,4	167	43,8	100,0
Meios de transporte e de comunicação na comunidade	104	54,2	72	37,5	16	8,3	192	50,4	100,0
A sede do Município (nome, história)	83	36,9	104	46,2	38	16,9	225	59,1	100,0
Aspectos físicos do Município (relevo, rios, açudes, etc.)	34	25,4	86	49,2	34	25,4	134	35,2	100,0
Vegetação do Município	48	36,1	68	51,1	17	12,8	133	34,9	100,0
Produção do Município	53	40,1	67	50,8	12	9,1	132	34,6	100,0
Comércio do Município (feira, mercado, etc.)	77	56,2	48	35,0	12	8,8	137	36,0	100,0
Meios de transporte e de comunicação no Município	100	58,8	56	33,0	14	8,2	170	44,6	100,0
O trânsito	74	49,3	60	40,0	16	10,7	150	39,4	100,0
Instituições do Município (bancos, sindicatos)	34	33,3	49	48,1	19	18,6	102	26,8	100,0
Hino e bandeira do Município	76	45,0	68	40,2	25	14,8	169	44,4	100,0
As datas cívicas (Tiradentes, Sete de Setembro, etc.)	178	53,3	127	38,0	29	8,7	334	87,7	100,0
As autoridades do Município (prefeito, juiz, etc.)	111	47,2	96	40,9	28	11,9	235	61,7	100,0
Os serviços públicos do Município (iluminação, correio, etc.)	58	45,3	61	47,7	9	7,0	128	33,8	100,0
Os impostos	15	20,6	39	53,4	19	26,0	73	19,2	100,0
A população do Município	34	34,7	49	50,0	15	15,3	98	25,7	100,0
O Estado de Pernambuco, sua localização	67	31,8	90	50,3	32	17,9	179	47,0	100,0
Aspectos físicos do Estado (rios, relevo)	22	20,8	51	48,1	33	31,1	106	27,8	100,0
Vegetação do Estado	24	26,7	44	48,9	22	24,4	90	23,6	100,0
População do Estado	20	22,5	47	52,8	22	24,7	89	23,4	100,0
Produção do Estado (agricultura, pecuária)	32	33,7	50	52,6	13	13,7	95	24,9	100,0
Meios de transporte e de comunicação no Estado	45	39,5	55	48,2	14	12,3	114	29,9	100,0
O Governo do Estado (poderes e funções)	26	22,8	55	47,8	34	29,6	115	30,2	100,0
O hino da bandeira do Estado	79	46,7	64	37,9	26	15,4	169	44,4	100,0
A Região Nordeste	35	29,9	54	46,2	28	23,9	117	30,7	100,0
Aspectos físicos da Região Nordeste (relevo, rios, lagoos)	11	12,5	42	47,7	35	39,8	88	23,1	100,0
Produção da Região Nordeste	13	21,8	31	51,7	16	26,7	60	15,7	100,0
Os oceanos	19	24,7	35	45,4	23	29,9	77	20,2	100,0
Os poderes da Nação (Executivo, Legislativo, Judiciário)	13	16,2	49	61,3	18	22,5	80	21,0	100,0
O descobrimento do Brasil	179	53,0	119	35,2	40	11,8	338	88,7	100,0
Os principais habitantes do Brasil - os índios	186	57,4	110	34,0	28	8,6	324	85,0	100,0
As expedições exploradoras	24	20,9	64	55,6	27	23,5	115	30,2	100,0
As expedições colonizadoras	20	20,2	53	53,5	26	26,3	99	26,0	100,0
As capitães hereditárias	35	28,9	61	50,4	25	20,7	121	31,8	100,0
A cana-de-açúcar em Pernambuco	58	47,9	51	42,2	12	9,9	121	31,8	100,0
As raças que formam o povo brasileiro	59	44,0	61	45,5	14	10,5	134	35,2	100,0
A invasão dos holandeses	19	22,3	40	47,1	26	33,6	85	22,3	100,0
A expulsão dos holandeses	19	22,6	40	47,6	26	29,8	84	22,0	100,0
Tiradentes	162	50,1	124	38,4	37	11,5	323	84,8	100,0
A independência do Brasil	111	40,8	123	45,2	38	14,0	272	71,4	100,0
A abolição da escravidão	82	40,8	89	44,3	30	14,9	201	52,8	100,0
A proclamação da República	48	28,6	89	53,0	31	18,4	168	44,1	100,0
A guerra dos Mascates	9	15,3	33	55,9	17	28,8	59	15,5	100,0
A confederação do Equador	6	12,5	23	47,9	19	39,6	49	12,6	100,0
Revolução Praieira	2	5,0	21	52,5	17	42,5	40	10,5	100,0

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas.

TABELA 100

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados, ou Não, de Comunicação e Expressão — 1982

continua

Assuntos	Discriminação	Sim		Não	
		Q	%	Q	%
Identificação do próprio nome		340	89,2	41	10,8
Identificação do nome da professora		339	89,0	42	11,0
Conhecimento do ambiente físico da escola		281	73,8	100	26,2
A sala de aula (móveis, objetos)		281	73,8	100	26,2
Canções infantis		244	64,0	137	36,0
Jogos infantis		156	40,9	225	59,1
Desenho		317	83,2	64	16,8
Pintura		239	92,7	142	37,3
Recorte e colagem de gravuras		214	56,2	167	43,8
Estórias contadas pelos alunos		215	56,4	166	43,6
Cobrir linhas (coordenação motora)		308	80,8	73	19,2
Cobrir letras (coordenação motora)		312	81,9	69	18,1
Identificação de sons e ruídos do ambiente		175	45,9	206	54,1
Leitura e escrita das vogais		347	91,1	34	8,9
As sílabas		354	92,9	27	7,1
Leitura das palavras		345	90,6	36	9,4
Escrita de palavras livres		326	85,6	55	14,4
Formação de palavras novas com sílabas conhecidas		321	84,3	60	15,7
Construção de pequenas frases		288	75,6	93	24,4
As consoantes		349	91,8	32	8,4
Letras maiúsculas e minúsculas		357	93,7	24	6,3
Alfabeto		356	93,4	25	6,7
Leitura silenciosa		256	67,2	125	32,8
Interpretação de gravuras (perguntas sobre a figura)		212	55,6	169	44,4
Interpretação de frases		194	50,9	187	49,1
Interpretação de texto		187	49,1	194	50,9
Ditado de palavras		348	91,3	33	8,7
Noção de singular e plural		349	91,8	32	8,4
Noção de masculino e feminino		361	94,8	20	5,2
Separação de sílabas		360	94,5	21	5,5
Noção de diminutivo		263	69,0	118	31,0
Cópia de pequenos textos		307	80,8	74	19,4
Leitura de pequenos textos		307	80,8	74	19,4
Nome próprio e comum		316	82,9	65	17,1
Classificação das palavras quanto ao número de sílabas (monossílabas, etc.)		285	74,8	96	25,2
Acento agudo e circunflexo		288	75,6	93	24,4
Ponto final		300	78,7	81	21,3
Ponto de interrogação		293	76,9	88	23,1
Ponto de exclamação		287	75,3	94	24,7
Vírgula		288	75,6	93	24,4

TABELA 100

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados, ou Não, de Comunicação e Expressão — 1982

Assuntos	Discriminação	conclusão			
		Sim		Não	
		Q	%	Q	%
Dois pontos		272	71,4	109	28,6
Travessão		255	66,9	126	33,1
Ditado de textos		240	63,0	141	37,0
Redação de avisos		108	28,3	273	71,7
Redação de bilhetes		194	50,9	187	49,1
Redação de cartas		159	41,7	222	58,3
Antônimos das palavras		221	58,0	160	42,0
Sinônimos das palavras		221	58,0	160	42,0
Encontros vocálicos (ditongo, tritongo, hiato)		188	49,3	193	50,7
Encontros consonantais		184	48,3	197	51,7
Dígrafos (nh, lh, rr, ss, ch, gu, qu)		185	48,6	196	51,4
Substantivo próprio		255	66,9	126	33,1
Substantivo comum		254	66,7	127	33,3
Substantivo simples e composto		184	48,3	197	51,7
Substantivo primitivo e derivado		161	42,3	220	57,7
Substantivo coletivo		161	42,3	220	57,7
Substantivo abstrato e concreto		146	38,3	235	61,7
Adjetivos		151	39,6	230	60,4
Gênero do adjetivo (masculino e feminino)		144	37,8	237	62,2
Número do adjetivo (singular, plural)		144	37,8	237	62,2
Grau do adjetivo (comparativo, superlativo)		111	29,1	270	70,9
Sílaba tônica (identificação da sílaba forte)		183	48,0	198	52,0
Pronomes		129	33,9	252	66,1
Noção de verbos		143	37,5	238	62,5
Conjugação de verbos		120	31,5	261	68,5
Preposições		88	23,1	293	76,9
Advérbios		82	21,5	299	78,5
Conjunções		65	17,1	316	82,9
Interjeições		63	16,5	318	83,5
Noção de sujeito		121	31,8	260	68,2
Noção de predicado		113	29,7	268	70,3
Classificação das palavras quanto à sílaba tônica (oxítonas, paroxítonas, etc.)		178	46,7	203	53,3
Plural das palavras terminadas em vogal		231	60,6	150	39,4
Plural das palavras terminadas em l, m, r, s e z		178	46,7	203	53,3
Feminino das palavras terminadas em o		244	64,0	137	36,0
Feminino formado por palavras diferentes (ex.: homem-mulher)		259	68,0	122	32,0
Formação de aumentativo e diminutivo		209	54,9	172	45,1
Composição de pequenos textos		117	30,7	264	69,3

TABELA 101

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Comunicação e Expressão, Segundo as Séries — 1982

continua

Assuntos	11		2º		3º		4º		5º + 6º		7º + 8º		9º + 10º		Total					
	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%	O	%				
Identificação do próprio nome	227	80,5	18	6,7	—	—	—	—	89	20,3	3	0,8	1	0,3	11	3,2	340	80,2	100,0	
Identificação de outros nomes	172	61,4	14	5,0	—	—	—	—	109	26,9	2	0,6	—	—	15	4,1	338	80,0	100,0	
Consciência fonológica	172	61,4	20	7,1	—	—	1	0,3	82	19,9	3	0,8	1	0,3	14	4,0	338	80,0	100,0	
A sa de sa (inibem, abtem)	153	52,7	18	6,2	—	—	—	—	82	19,9	3	0,8	1	0,3	13	3,6	281	72,8	100,0	
Ordem alfabético	85	30,5	11	4,0	—	—	—	—	34	21,8	1	0,3	—	—	6	1,7	246	60,4	100,0	
Jogos fonéticos	168	60,0	18	6,7	0,3	—	—	—	86	20,8	1	0,3	—	—	8	2,2	317	83,2	100,0	
Preceito	114	41,0	16	5,7	—	—	2	0,6	49	20,5	8	2,1	—	—	14	3,9	229	57,0	100,0	
Receita e subjeção da gramática	115	41,3	13	4,7	—	—	2	0,6	47	22,8	2	0,6	—	—	14	3,9	228	56,8	100,0	
Estímulos contextuais pelos alunos	267	96,7	6	2,1	—	—	—	—	27	8,7	—	—	—	—	—	—	308	80,8	100,0	
Cobrir lacunas (coordinando motora)	278	99,1	6	2,1	—	—	—	—	27	8,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Cobrir lacunas (coordinando motora)	128	45,9	16	5,7	—	—	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	308	80,8	100,0	
Identificação de sons e ruidos do ambiente	249	71,7	20	7,3	—	—	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Letras e escritas das vogais	178	63,9	44	15,8	—	—	—	—	27	8,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
As sílabas	168	60,0	44	15,8	—	—	—	—	27	8,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Letras de palavras	133	47,8	62	22,4	—	—	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Escrita de palavras livres	133	47,8	74	27,4	1,2	—	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Formação de palavras novas com sílabas conhecidas	138	49,3	72	26,4	1,2	—	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Construção de pequenas frases	86	29,9	108	38,8	11	3,8	6	2,1	32	11,1	17	5,9	2,8	0,8	2,4	0,7	310	78,4	100,0	
As consoantes	168	60,0	61	21,9	3	1,0	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Letras maiúsculas e minúsculas	168	60,0	61	21,9	3	1,0	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Alfabeto	168	60,0	61	21,9	3	1,0	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Letras silábicas	49	17,5	82	29,4	28	10,0	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Interpretação de palavras	17	6,1	48	17,3	16,7	6,0	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Interpretação de textos	17	6,1	48	17,3	16,7	6,0	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Interpretação de textos	17	6,1	48	17,3	16,7	6,0	—	—	33	10,7	—	—	—	—	—	—	312	81,9	100,0	
Ditado de palavras	86	29,9	101	36,0	24	8,6	7	2,5	32	11,1	17	5,9	2,8	0,8	2,4	0,7	310	78,4	100,0	
Modelo de singular e plural	81	29,2	108	38,8	32	11,4	2	0,7	32	11,1	17	5,9	2,8	0,8	2,4	0,7	310	78,4	100,0	
Modelo do masculino e feminino	113	40,4	38	13,7	24,5	8,8	6,2	2,1	32	11,1	17	5,9	2,8	0,8	2,4	0,7	310	78,4	100,0	
Separação de sílabas	38	14,5	79	28,5	30,0	10,9	14,4	5,1	36	12,5	18	6,4	6,2	2,2	7,4	2,1	303	75,3	100,0	
Modelo de diminutivo	30	10,8	82	29,7	30,0	10,9	14,4	5,1	36	12,5	18	6,4	6,2	2,2	7,4	2,1	303	75,3	100,0	
Clipes de pequenos textos	80	28,8	82	29,7	30,0	10,9	14,4	5,1	36	12,5	18	6,4	6,2	2,2	7,4	2,1	303	75,3	100,0	
Letras do pequeno textos	80	28,8	82	29,7	30,0	10,9	14,4	5,1	36	12,5	18	6,4	6,2	2,2	7,4	2,1	303	75,3	100,0	
Nome próprio	83	29,9	86	30,9	30	10,9	3,3	1,1	32	11,1	17	5,9	2,8	0,8	2,4	0,7	310	78,4	100,0	
Classificação das palavras quanto ao número de sílabas (monossilábicas, etc.)	38	13,7	82	29,7	30,0	10,9	14,4	5,1	36	12,5	18	6,4	6,2	2,2	7,4	2,1	303	75,3	100,0	
Assunto geral	32	11,4	86	30,9	47	17,1	33,8	12,1	42	14,2	20	7,0	24	8,4	2,8	0,8	2,8	286	74,8	100,0
Ponto final	32	11,4	86	30,9	47	17,1	33,8	12,1	42	14,2	20	7,0	24	8,4	2,8	0,8	2,8	286	74,8	100,0
Ponto de interpelação	32	11,4	86	30,9	47	17,1	33,8	12,1	42	14,2	20	7,0	24	8,4	2,8	0,8	2,8	286	74,8	100,0
Ponto de exclamação	32	11,4	86	30,9	47	17,1	33,8	12,1	42	14,2	20	7,0	24	8,4	2,8	0,8	2,8	286	74,8	100,0
Vírgula	32	11,4	86	30,9	47	17,1	33,8	12,1	42	14,2	20	7,0	24	8,4	2,8	0,8	2,8	286	74,8	100,0

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas.

TABELA 101

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Comunicação e Expressão, Segundo as Séries — 1982

continua

Assuntos	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª e 6ª		7ª e 8ª		9ª e 10ª		11ª, 12ª e 13ª		14ª, 15ª e 16ª		Total					
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%				
Dois pontos	26	9,8	70	25,7	48	17,6	23	8,5	9	3,3	20	7,3	41	15,1	2	0,7	26	9,6	7	2,6	272	71,4	100,0	
Três pontos	22	8,8	63	24,7	48	18,0	22	8,8	9	3,6	17	6,7	42	16,5	2	0,8	26	9,6	7	2,6	265	69,9	100,0	
Diário de textos	9	3,7	30	20,8	56	23,3	29	11,7	3	1,3	22	9,2	50	20,8	—	—	19	7,9	3	1,3	240	63,0	100,0	
Redução de sílabas	2	1,8	14	13,0	26	24,1	27	25,0	—	—	3	2,8	33	30,5	—	—	3	2,8	—	—	106	28,3	100,0	
Redução de sílabas	3	1,9	37	19,1	53	27,3	32	15,9	—	—	11	5,7	46	24,7	—	—	8	4,1	—	—	194	50,9	100,0	
Redução de cartas	3	1,9	14	8,8	40	26,2	52	32,7	—	—	4	2,5	39	24,8	—	—	7	4,4	—	—	189	41,7	100,0	
Antônimos das palavras	6	2,7	49	22,2	46	22,2	23	10,4	3	1,4	17	7,7	91	23,1	—	—	22	9,9	—	—	221	56,0	100,0	
Sinônimos das palavras	5	2,3	54	24,4	45	20,4	23	10,4	3	1,4	17	7,7	90	22,8	—	—	23	10,4	—	—	221	56,0	100,0	
Encontros vocálicos (ditongo, triângulo, hiato)	3	1,8	34	18,1	38	19,2	32	17,0	—	—	13	6,9	52	27,7	—	—	15	6,5	—	—	188	49,3	100,0	
Encontros consonantais	4	2,2	36	19,5	33	17,9	32	17,0	—	—	14	7,8	46	24,5	2	1,1	18	9,8	—	—	186	48,3	100,0	
Dígrafos (nh, lh, rr, m, dh, gh, qu)	5	2,7	28	15,1	45	24,3	36	19,9	—	—	7	3,8	42	22,7	—	—	20	10,8	—	—	228	60,6	100,0	
Substantivo comum	24	9,4	61	23,9	46	18,1	17	6,7	8	3,2	25	9,8	29	11,4	6	2,4	30	11,8	7	2,9	254	65,7	100,0	
Substantivo próprio	5	2,7	21	11,4	45	24,5	31	15,9	1	0,8	10	5,4	58	31,5	—	—	10	5,4	3	1,6	184	48,3	100,0	
Substantivo simples e composto	2	1,3	16	9,3	37	23,0	31	19,3	1	0,8	7	4,3	99	36,8	—	—	6	3,7	2	1,3	161	42,3	100,0	
Substantivo primitivo e derivado	1	0,8	16	9,3	38	24,2	29	19,0	1	0,8	9	5,8	57	35,4	—	—	8	5,0	2	1,3	161	42,3	100,0	
Substantivo coletivo	1	0,8	16	9,3	38	24,2	29	19,0	1	0,8	9	5,8	57	35,4	—	—	8	5,0	2	1,3	161	42,3	100,0	
Substantivo abstrato e concreto	1	0,7	12	8,2	35	24,0	36	24,8	1	0,7	8	5,5	49	33,8	—	—	3	2,0	1	0,7	146	36,3	100,0	
Adjetivos	2	1,3	13	8,8	35	25,8	36	25,2	1	0,7	2	1,3	90	33,1	1	0,7	8	5,3	—	—	181	39,8	100,0	
Gênero do adjetivo (masculino e feminino)	2	1,4	12	8,3	35	25,0	33	22,9	1	0,7	3	2,1	47	32,8	1	0,7	10	7,0	—	—	144	37,8	100,0	
Número do adjetivo (singular, plural)	3	2,1	11	7,8	32	22,2	32	22,2	—	—	6	3,5	60	34,7	1	0,7	10	7,0	—	—	144	37,8	100,0	
Grau do adjetivo (comparativo, superlativo)	1	0,8	6	4,5	19	17,1	39	35,2	—	—	3	2,7	37	33,3	1	0,8	6	4,5	1	0,9	111	29,1	100,0	
Sílabas tônicas (identificação de sílabas tônicas)	7	3,9	24	13,1	45	24,6	29	15,9	1	0,8	10	5,5	43	23,5	1	0,8	22	12,0	1	0,9	183	46,0	100,0	
Pronomes	2	1,6	7	5,4	31	24,0	39	35,2	—	—	3	2,1	44	30,7	—	—	9	6,3	2	1,4	143	37,5	100,0	
Noção de verbos	—	—	11	7,7	40	26,0	34	23,8	—	—	1	0,8	40	33,4	1	0,8	3	2,5	—	—	120	31,5	100,0	
Conjugação de verbos	—	—	5	4,1	30	25,0	40	35,4	—	—	1	1,2	26	29,8	1	1,1	—	—	—	—	98	23,1	100,0	
Preposições	—	—	1	1,1	13	14,8	44	50,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	62	21,5	100,0		
Advérbios	—	—	—	—	9	13,9	41	63,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	66	17,1	100,0		
Conjunções	—	—	—	—	7	11,1	37	58,7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	63	16,8	100,0		
Interjeições	—	—	—	—	6	5,0	26	21,8	34	28,1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	16	13,2	100,0		
Noção de sujeito	—	—	—	—	6	5,3	23	20,4	32	28,3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	13	11,5	100,0		
Noção de predicado	—	—	—	—	7	11,1	37	58,7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	66	17,1	100,0	
Classificação das palavras quanto à sílaba tônica (oxítona, paroxítona, proparoxítona)	3	1,7	19	10,7	46	27,0	39	21,3	1	0,5	6	3,4	43	24,2	1	0,5	19	10,7	—	—	178	46,7	100,0	
Plural das palavras terminadas em vogal	32	13,9	61	28,4	39	18,6	16	8,9	7	3,0	15	6,5	34	14,7	4	1,7	26	10,8	6	3,5	233	60,6	100,0	
Plural das palavras terminadas em l, m, n, r, s, z	9	5,1	37	20,8	30	15,8	15	7,1	1	0,5	11	6,2	46	25,8	—	—	9	5,1	—	—	178	46,7	100,0	
Feminino das palavras terminadas em o	46	18,9	64	28,2	30	14,2	8,2	4,0	1	0,4	3	2,4	9,8	3,3	13,5	6	2,7	19	7,8	14	5,7	244	64,0	100,0
Feminino formado por palavras diferentes (ex.: homem-mulher)	44	17,0	64	24,7	33	12,7	13	6,0	1	0,4	16	6,2	37	14,3	7	2,7	21	8,1	10	3,9	259	66,0	100,0	
Formação de substantivo e diminutivo	12	5,7	49	23,4	39	18,7	16	7,7	4	1,9	19	9,1	44	21,1	3	1,4	18	8,6	5	2,4	209	54,9	100,0	
Composição de pequenos textos	1	0,9	14	12,0	22	18,8	39	33,2	—	—	6	5,1	32	27,3	—	—	3	2,6	—	—	117	30,7	100,0	

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas.

TABELA 102

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Comunicação e Expressão, Segundo o Grau de Dificuldade que esses Assuntos Apresentam para os Alunos – 1982

continua

Assuntos	Fácil		Regular		Difícil		Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	% (1)	%
Identificação do próprio nome	187	55,0	91	26,8	62	18,2	340	89,2	100,0
Identificação do nome da professora	167	49,2	106	31,3	66	19,5	339	89,0	100,0
Conhecimento do ambiente físico da escola	188	66,9	75	26,7	18	6,4	281	73,8	100,0
A sala de aula (móveis, objetos)	219	77,9	51	18,2	11	3,9	281	73,8	100,0
Canções infantis	204	83,6	27	11,1	13	5,3	244	64,0	100,0
Jogos infantis	135	86,5	19	12,2	2	1,3	156	40,9	100,0
Desenho	240	75,7	56	17,7	21	6,8	317	83,2	100,0
Pintura	194	81,2	34	14,2	11	4,8	239	92,7	100,0
Recorte e colagem de gravuras	174	81,3	35	16,4	5	2,3	214	56,2	100,0
Estórias contadas pelos alunos	145	67,4	56	26,1	14	6,5	215	56,4	100,0
Cobrir linhas (coordenação motora)	209	67,9	71	23,0	28	9,1	308	80,8	100,0
Cobrir letras (coordenação motora)	211	67,6	76	24,2	26	8,0	312	81,9	100,0
Identificação de sons e ruídos do ambiente	108	61,7	60	34,3	7	4,0	175	45,9	100,0
Leitura e escrita das vogais	221	63,7	103	29,7	23	6,6	347	91,1	100,0
As sílabas	166	46,9	153	43,2	36	9,9	354	92,9	100,0
Leitura de palavras	113	32,8	175	50,7	57	16,5	345	90,6	100,0
Escrita de palavras livres	95	29,2	167	51,2	64	19,6	326	85,6	100,0
Formação de palavras novas com sílabas conhecidas	93	29,0	159	49,5	69	21,5	321	84,3	100,0
Construção de pequenas frases	61	21,2	143	49,6	84	29,2	288	75,6	100,0
As consoantes	165	47,3	140	40,1	44	12,6	349	91,6	100,0
Letras maiúsculas e minúsculas	166	46,5	152	42,6	39	10,9	357	93,7	100,0
Alfabeto	169	47,5	150	42,1	37	10,4	356	93,4	100,0
Leitura silenciosa	101	39,5	106	41,4	49	19,1	256	67,2	100,0
Interpretação de gravuras (perguntas sobre a figura)	107	50,5	83	39,1	22	10,4	212	55,6	100,0
Interpretação de frases	48	24,7	98	50,6	48	24,7	194	50,9	100,0
Interpretação de texto	32	17,1	102	54,6	53	28,3	187	49,1	100,0
Ditado de palavras	94	27,0	189	54,3	65	18,7	348	91,3	100,0
Noção de singular e plural	165	47,3	143	41,0	41	11,7	349	91,6	100,0
Noção de masculino e feminino	188	62,1	136	37,4	38	10,5	361	94,8	100,0
Separação de sílabas	162	45,0	167	46,4	31	8,6	360	94,5	100,0
Noção de diminutivo	111	42,2	127	48,3	25	9,5	263	69,0	100,0
Cópia de pequenos textos	137	44,6	144	46,9	26	8,5	307	80,6	100,0
Leitura de pequenos textos	99	32,2	158	51,5	50	16,3	307	80,6	100,0
Nome próprio e comum	152	48,1	133	42,1	31	9,8	316	82,9	100,0
Classificação das palavras quanto ao número de sílabas (monosílabas, etc.)	108	37,9	126	44,2	51	17,9	285	74,8	100,0
Acento agudo e circunflexo	90	31,2	126	43,8	72	25,0	288	75,6	100,0
Ponto final	115	38,3	116	38,7	69	23,0	300	78,7	100,0
Ponto de interrogação	86	29,3	130	44,4	77	26,3	293	76,9	100,0
Ponto de exclamação	75	26,1	129	46,0	83	28,9	287	75,3	100,0
Vírgula	80	27,8	123	42,7	85	29,5	288	75,6	100,0

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas pesquisadas.

TABELA 102

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Comunicação e Expressão, Segundo o Grau de Dificuldade que esses Assuntos Apresentam para os Alunos — 1982

conclusão

Assuntos	Fácil		Regular		Diff/cil		Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	% (1)	%
Dois pontos	89	26,4	121	44,5	82	30,1	272	71,4	100,0
Travessão	81	23,9	115	46,1	79	31,0	265	86,9	100,0
Ditado de textos	58	24,2	122	50,8	60	25,0	240	63,0	100,0
Redação de avisos	24	22,2	45	41,7	39	36,1	108	28,3	100,0
Redação de bilhetes	38	19,6	92	47,4	64	33,0	194	80,9	100,0
Redação de cartas	18	11,3	68	42,8	73	45,9	159	41,7	100,0
Antônimos das palavras	58	26,2	108	48,9	55	24,9	221	58,0	100,0
Sinônimos das palavras	54	24,4	108	48,9	59	26,7	221	58,0	100,0
Encontros vocálicos (ditongo, hieto)	42	22,3	88	46,8	58	30,9	188	49,3	100,0
Encontros consonantais	48	26,1	76	41,3	60	32,8	184	46,3	100,0
Dígrafos (nh, lh, rr, ss, ch, qu)	46	24,9	89	48,1	50	27,0	185	46,6	100,0
Substantivo próprio	117	46,9	103	40,4	35	13,7	255	86,9	100,0
Substantivo comum	110	43,3	109	42,9	35	13,8	254	86,7	100,0
Substantivo simples e composto	53	28,8	93	60,5	38	20,7	184	48,3	100,0
Substantivo primitivo e derivado	33	20,5	84	52,2	44	27,3	161	42,3	100,0
Substantivo coletivo	36	22,4	87	54,0	36	23,8	161	42,3	100,0
Substantivo abstrato e concreto	26	17,8	73	50,0	47	32,2	146	38,3	100,0
Adjetivos	48	31,8	89	46,7	34	22,5	161	39,6	100,0
Gênero do adjetivo (masculino e feminino)	49	34,0	59	41,0	36	25,0	144	37,8	100,0
Número do adjetivo (singular, plural)	42	29,2	70	48,6	32	22,2	144	37,8	100,0
Grau do adjetivo (comparativo, superlativo)	22	19,8	49	44,2	40	36,0	111	29,1	100,0
Sílabas tônicas (identificação de sílaba forte)	46	25,1	92	50,3	46	24,8	183	48,0	100,0
Pronomes	39	30,2	50	38,8	40	31,0	129	33,9	100,0
Noção de verbos	27	18,9	54	37,8	62	43,3	143	37,6	100,0
Conjugação de verbos	21	17,5	44	36,7	55	45,8	120	31,5	100,0
Proposições	18	20,4	36	39,8	36	39,8	88	23,1	100,0
Advérbios	11	13,4	37	45,1	34	41,5	82	21,5	100,0
Conjunções	13	20,0	26	40,0	26	40,0	65	17,1	100,0
Interjeições	11	17,5	27	42,8	25	39,7	63	16,6	100,0
Noção de sujeito	36	31,4	50	41,3	33	27,3	121	31,8	100,0
Noção de predicado	34	30,1	48	42,5	31	27,4	113	29,7	100,0
Classificação das palavras quanto à sílaba tônica (oxítonas, paroxítonas, etc.)	33	18,5	78	43,8	67	37,7	178	46,7	100,0
Plural das palavras terminadas em vogal	100	43,3	94	40,7	37	16,0	231	80,6	100,0
Plural das palavras terminadas em l, m, r, s e z	31	17,4	99	55,6	48	27,0	178	46,7	100,0
Feminino das palavras terminadas em o	120	49,2	90	35,9	34	13,9	244	84,0	100,0
Feminino formado por palavras diferentes (ex.: homem-mulher)	119	46,9	104	40,2	36	13,9	259	86,0	100,0
Formação de aumentativo e diminutivo	82	39,2	101	48,3	26	12,5	209	54,9	100,0
Composição de pequenos textos	15	12,8	54	46,2	46	41,0	117	30,7	100,0

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas pesquisadas.

TABELA 103

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados, ou Não, de Ciências – 1982

Assuntos	Discriminação	Sim		Não	
		Q	%	Q	%
Órgãos do sentido e suas funções		279	73,2	102	26,8
Higiene do corpo		365	95,8	16	4,2
Objetos de uso pessoal		346	90,8	35	9,2
A água, sua utilidade		353	92,7	28	7,3
Tratamento da água (filtrar, ferver)		348	91,3	33	8,7
Fontes de água		260	68,2	121	31,8
Tipos de solo		193	50,7	188	49,3
Aproveitamento do solo		159	41,7	222	58,3
Conservação do solo		148	38,8	233	61,2
O ar, sua importância		282	74,0	99	26,0
As estações do ano		279	73,2	102	26,8
Os reinos da natureza (mineral, vegetal, animal)		248	65,1	133	34,9
As partes das plantas (raiz, caule, folhas, flores, frutos, etc.)		331	86,9	50	13,1
Animais vertebrados		297	78,0	84	22,0
Animais invertebrados		288	75,6	93	24,4
Animais herbívoros		138	36,2	243	63,8
Animais carnívoros		145	38,1	236	61,9
Os mamíferos		274	71,9	107	28,1
Animais úteis e nocivos		297	78,0	84	22,0
A reprodução dos animais		167	43,8	214	56,2
Os estados da matéria (sólido, líquido e gasoso)		214	56,2	167	43,8
Partes do corpo humano (cabeça, tronco e membros)		314	82,4	67	17,6
O aparelho digestivo humano		166	43,6	215	56,4
O aparelho respiratório humano		157	41,2	224	58,8
O aparelho circulatório humano		136	35,7	245	64,3
Fonte de luz natural		209	54,9	172	45,1
Fontes de luz artificiais		199	52,2	182	47,8
A eletricidade		148	38,8	233	61,2
Bons e maus condutores de calor		89	23,4	292	76,6
Bons e maus condutores de eletricidade		84	22,0	297	78,0
Importância das plantas para a alimentação		238	62,5	143	37,5
Doenças transmissíveis		223	58,5	158	41,5
Combate às doenças		221	58,0	160	42,0

TABELA 104

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Ciências, Segundo as Séries — 1982

Assuntos	Séries												Total														
	1º		2º		3º		4º		19 + 2º		2º + 3º		3º + 4º		19, 2º, 3º + 4º		Total										
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%	Q	%									
Órgão do sentido e suas funções	66	23,3	80	17,9	31	11,1	14	5,0	33	11,8	14	5,0	18	6,6	11	4,0	22	7,9	21	7,6	279	73,2	100,0				
Higiene do corpo	124	34,0	80	13,7	13	3,5	8	2,2	66	17,8	9	2,6	4	1,1	26	7,1	16	4,4	80	13,7	366	96,8	100,0				
Objetos de uso pessoal	126	36,4	42	12,1	15	4,3	7	2,0	64	18,5	7	2,0	3	1,0	26	7,5	11	3,2	46	13,0	346	90,8	100,0				
A água, sua utilização	108	30,6	49	13,9	28	7,9	1	0,3	15,6	4,3	2,3	0,7	1,7	0,5	8	2,3	17	4,8	26	7,1	18	5,1	38	10,8	363	97,7	100,0
Tratamento de água (filtrar, ferver)	89	26,4	40	14,4	30	8,6	11	3,2	85	15,8	11	3,2	16	4,6	21	6,0	15	4,3	40	11,5	348	91,3	100,0				
Fontes de água	62	23,9	38	15,0	26	9,8	11	4,2	34	13,1	11	4,2	28	10,0	15	5,8	19	7,3	18	6,9	280	88,2	100,0				
Tipos de solo	19	9,8	27	14,0	36	10,7	24	12,4	11	6,7	11	6,7	11	6,7	38	16,7	3	1,6	18	9,3	6	3,1	193	50,7	100,0		
Agronegócio do solo	16	9,4	20	12,6	31	19,6	20	12,8	10	6,3	8	5,0	36	23,6	1	0,6	14	8,8	4	2,6	189	41,7	100,0				
Conservação do solo	13	8,8	18	12,2	31	20,9	19	12,8	8	6,4	7	4,7	34	23,0	1	0,7	14	9,5	3	2,0	146	38,8	100,0				
O ar, sua importância	89	20,9	83	18,8	42	14,9	17	6,0	18	6,4	8	2,8	47	16,7	11	4,2	12	4,2	16	5,3	262	74,0	100,0				
As estações do ano	84	19,3	66	23,3	36	13,8	12	4,3	20	7,2	17	6,1	14	5,1	27	9,7	10	3,8	19	6,8	17	6,1	279	73,2	100,0		
Os raios de luz (reflexão, refração, espalhamento)	38	14,5	85	23,2	36	14,1	19	7,7	15	6,1	14	5,5	34	13,7	7	2,8	22	8,9	11	4,4	248	66,1	100,0				
As partes das plantas (raiz, caule, folhas, flores, frutos, etc.)	77	23,3	81	24,5	36	10,9	14	4,2	28	9,5	12	3,6	18	4,8	24	7,3	27	8,1	31	9,1	331	86,9	100,0				
Animais vertebrados	49	16,5	74	26,9	42	14,1	13	4,4	23	7,7	24	8,1	22	7,4	6	2,1	26	8,4	19	6,4	297	78,0	100,0				
Animais invertebrados	9	6,5	30	21,7	26	18,1	15	10,9	7	5,1	7	5,1	28	20,3	3	2,2	11	7,9	3	2,2	136	36,2	100,0				
Animais herbívoros	47	16,3	73	26,9	42	14,1	13	4,4	23	7,7	23	8,0	21	7,3	6	2,1	26	8,7	19	6,6	268	75,6	100,0				
Animais carnívoros	43	18,7	64	23,4	43	18,7	12	4,4	24	8,8	14	5,1	30	10,9	9	3,3	19	6,9	16	5,8	274	71,9	100,0				
Os mamíferos	62	20,9	68	23,2	38	12,8	16	5,3	24	8,1	19	6,4	18	6,1	10	3,4	15	5,1	26	8,7	297	74,0	100,0				
Animais ósseos e escafos	19	11,4	33	19,8	21	12,5	21	12,5	10	6,0	10	6,0	29	17,4	3	1,8	12	7,2	9	5,4	167	43,8	100,0				
A reprodução dos animais	20	9,4	42	19,6	41	19,2	22	10,3	9	4,2	11	5,1	37	17,3	2	0,9	18	6,9	11	5,1	214	56,2	100,0				
Os estados do matéria (sólido, líquido e gasoso)	62	19,7	74	23,6	41	13,1	20	6,4	24	7,6	12	3,9	28	9,9	12	3,8	20	6,4	21	6,7	214	56,2	100,0				
O aparelho digestivo humano	7	4,2	23	13,9	30	18,1	39	23,6	4	2,4	8	4,8	40	24,1	2	1,2	9	5,4	4	2,4	196	43,8	100,0				
O aparelho respiratório humano	7	4,5	21	13,4	28	17,7	43	27,3	2	1,3	4,6	36	22,3	2	1,2	10	6,4	2	1,3	167	41,2	100,0					
O aparelho circulatório humano	6	4,4	14	10,3	24	17,8	41	30,2	2	1,5	6	4,4	32	23,5	2	1,5	7	5,1	2	1,5	136	36,7	100,0				
Fonte de luz natural	31	14,8	63	26,4	24	11,5	20	9,8	8	3,8	11	5,3	36	17,6	3	1,4	18	6,6	6	2,9	209	54,9	100,0				
Fontes de luz artificial	28	14,1	48	24,1	26	13,1	22	11,1	7	3,5	8	4,0	37	18,6	3	1,5	17	8,5	3	1,5	199	52,2	100,0				
A eletricidade	12	8,1	26	16,9	23	15,5	34	23,0	3	2,0	6	4,1	37	26,0	2	1,4	3	2,0	3	2,0	148	38,8	100,0				
Bons e maus condutores de calor	3	3,4	8	9,0	11	12,4	34	38,2	1	1,1	6	6,7	26	28,1	—	—	1	1,1	—	—	89	23,4	100,0				
Bons e maus condutores de eletricidade	3	3,6	6	7,1	12	14,3	32	38,1	2	2,4	5	5,9	23	27,4	—	—	1	1,2	—	—	84	22,0	100,0				
Importância das plantas para o alimentaçao	228	23,5	46	16,9	28	11,8	14	5,9	16	6,3	15	6,3	16	7,6	7	2,9	22	9,2	18	7,6	238	62,6	100,0				
Doenças transmitidas pelo	41	18,4	38	17,0	26	11,7	22	9,9	17	7,6	4	1,8	23	10,3	13	5,8	19	8,5	20	9,0	223	58,5	100,0				
Combates às doenças	43	19,4	33	14,9	28	11,7	20	9,1	20	9,1	4	1,8	16	7,2	14	6,3	19	8,6	24	10,9	221	56,0	100,0				

(1) Percentagem sobre o total de escolas pesquisadas.

TABELA 105

Número de Escolas Rurais por Assuntos Ensinados de Ciências, Segundo o Grau de Dificuldade que esses Assuntos Apresentam

Assuntos	Fácil		Regular		Difícil		Total		
	Q	%	Q	%	Q	%	Q	% (1)	%
Órgãos do sentido e suas funções	134	48,0	107	38,4	38	13,6	279	73,2	100,0
Higiene do corpo	269	73,7	77	21,1	19	5,2	365	95,8	100,0
Objetos de uso pessoal	256	74,0	74	21,4	16	4,6	346	90,8	100,0
A água, sua utilidade	212	60,0	121	34,3	20	5,7	353	92,7	100,0
Tratamento de água (filtrar, ferver)	219	62,9	107	30,8	22	6,3	348	91,3	100,0
Fontes de água	139	53,5	98	37,7	23	8,8	260	68,2	100,0
Tipos de solo	60	31,1	106	54,9	27	14,0	193	60,7	100,0
Aproveitamento do solo	60	31,5	88	55,3	21	13,2	169	41,7	100,0
Conservação do solo	52	35,1	60	54,1	16	10,8	148	38,8	100,0
O ar, sua importância	119	42,2	125	44,3	38	13,5	282	74,0	100,0
As estações do ano	122	43,7	118	42,3	39	14,0	279	73,2	100,0
Os reinos da natureza (mineral, vegetal, animal)	99	39,9	116	46,8	33	13,3	248	65,1	100,0
As partes das plantas (raiz, caule, folhas, flores, frutos, etc.)	177	53,5	123	37,1	31	9,4	331	86,9	100,0
Animais vertebrados	144	48,5	128	43,1	26	8,4	297	78,0	100,0
Animais invertebrados	135	46,9	128	44,4	25	8,7	288	75,6	100,0
Animais herbívoros	54	39,1	65	47,1	19	13,8	138	38,2	100,0
Animais carnívoros	63	38,5	72	49,7	20	13,8	145	38,1	100,0
Os mamíferos	140	51,1	109	39,8	25	9,1	274	71,9	100,0
Animais úteis e nocivos	136	45,8	131	44,1	30	10,1	297	78,0	100,0
A reprodução dos animais	60	35,9	87	52,1	20	12,0	167	43,8	100,0
Os estados de matéria (sólido, líquido e gasoso)	79	38,9	105	49,1	30	14,0	214	56,2	100,0
Partes do corpo humano (cabeça, tronco e membros)	144	45,8	134	42,7	38	11,5	314	82,4	100,0
O aparelho digestivo humano	41	24,7	83	50,0	42	25,3	166	43,6	100,0
O aparelho respiratório humano	32	20,4	62	52,2	43	27,4	157	41,2	100,0
O aparelho circulatório humano	28	20,8	69	60,7	39	28,7	136	35,7	100,0
Fonte de luz natural	85	40,7	96	45,9	28	13,4	209	54,9	100,0
Fontes de luz artificiais	73	38,7	93	46,7	33	16,6	199	52,2	100,0
A eletricidade	41	27,7	66	45,9	39	26,4	146	38,8	100,0
Bons e maus condutores de calor	18	20,2	45	51,7	25	28,1	69	23,4	100,0
Bons e maus condutores de eletricidade	16	19,1	39	48,4	29	36,5	84	22,0	100,0
Importância das plantas para a alimentação	102	42,9	106	44,5	30	12,6	238	62,5	100,0
Doenças transmissíveis	81	38,3	109	48,9	33	14,8	223	58,5	100,0
Combate às doenças	103	45,6	91	41,2	27	12,2	221	58,0	100,0

(1) Percentagem sobre o total geral de escolas pesquisadas.

TABELA 106

Número de Cadernos Pesquisados por Assuntos Ensinados de Matemática, Segundo as Séries — 1982

continua

Assuntos	1ª						2ª						3ª						4ª						Total											
	O		N		%		O		N		%		O		N		%		O		N		%		O		N		%							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)						
Índice de baseado (regra, base, potência)	11	23,4	—	—	73,3	—	3	8,7	20,0	—	—	1	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	15	10,8	100,0				
Índice de potência (regra, base, potência)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	107	100,0			
Índice de divisão (regra, base, potência)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—		
Índice de tempo (regra, base, potência)	13	10,7	77,0	—	—	—	10	27,2	34,0	—	—	17	31,2	23,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
Condição de valor elemento	4	8,5	11,8	—	—	—	11	29,7	32,3	9	2	5,1	21,5	28,6	10	4,0	100,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Condição base	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	21	44,7	85,5	—	—	—	27	72,5	4,5	—	—	4	11,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	13	27,9	45,3	13	36,0	—	19	52,0	43,5	—	—	4	11,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Letras escritas dos números até 10	8	19,1	28,7	6	24,3	28,7	9	24,3	28,7	11	35,3	31,4	35,3	31,4	6	24,0	17,2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Letras escritas dos números até 100	11	22,4	31,8	20	84,1	28,7	10	27,2	34,0	8	25,2	27,6	25,2	27,6	8	25,2	27,6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	11	6,4	10,3	10	27,0	34,5	8	22,2	28,8	5	13,5	18,2	18,2	23,7	5	13,5	18,2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	7	14,9	21,0	9	24,5	34,8	6	16,5	22,0	5	13,5	18,2	22,7	5	13,5	18,2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de divisão	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de tempo	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	14,5	6	16,5	22,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Índice de potência	2	4,3	6,5	22,7	7	19,9	31,8	5	13,5	18,2	3	8,1	11,0	1																						

TABELA 106

Número de Cadernos Pesquisados por Assuntos Ensinados de Matemática, Segundo as Séries — 1982

Assuntos	19			2º			3º			4º			Total		
	Q	N	%	Q	N	%	Q	N	%	Q	N	%	Q	N	%
Multiplicação com mais de um algarismo	1	2,1	3,2	3	8,1	9,7	15	48,5	48,4	31	38,7	21,8	100,0	100,0	100,0
Prova de multiplicação	6	10,8	13,6	10	27,0	27,8	12	36,4	33,3	6	36,0	28,0	36	28,4	100,0
Prova de divisão	1	1,9	2,8	1	2,7	2,8	1	3,0	2,8	1	3,0	2,3	6	4,6	100,0
Propriedades de adição — comutativa	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Propriedades de adição — elemento neutro	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Propriedades de adição — fechamento	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Propriedades de multiplicação — associativa	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Propriedades de multiplicação — elemento neutro	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Propriedades de multiplicação — fechamento	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Propriedades de multiplicação — distributiva	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Soma de frações com denominadores iguais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Soma de frações com denominadores diferentes	2	4,3	11,1	3	8,1	18,7	6	13,2	16,8	8	12,0	10,0	18	12,7	100,0
Soma de frações com denominadores diferentes	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Subtração de frações com denominadores iguais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Subtração de frações com denominadores diferentes	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Multiplicação — inteiro	1	2,1	12,6	3	8,1	37,8	4	13,0	30,0	2	4,0	18,0	3	2,1	100,0
Divisão — inteiro	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Medidas — comprimento	1	2,1	11,1	2	5,4	40,0	2	6,1	40,0	1	4,0	20,0	6	6,8	100,0
Medidas — área	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Medidas — volume	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com conjuntos (união, interseção)	1	2,1	11,1	2	5,4	22,3	3	9,1	33,3	3	12,0	33,3	9	6,3	100,0
Operações com conjuntos (diferença)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Números primos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Números múltiplos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com números por 2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com números por 3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com números por 4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com números por 5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com números por 6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com números por 8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com números por 10	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações com números por 11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Máximo divisor comum	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Multiplicação de frações	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Divisão de frações	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Frações impróprias	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Frações mistas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Números decimais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Números decimais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Idade de Moisés	10	21,2	37,0	11	29,7	46,8	4	12,1	14,8	2	8,0	100,0	2	1,4	100,0
Base de "potência" (a)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Base de "potência" (a) (b)	1	2,1	9,8	4	10,8	23,6	6	18,2	28,3	6	24,0	28,3	17	12,0	100,0
Base de "potência" (a) (c)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Linhas em vertical, horizontal e curva	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Completar filipe	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Completar tabela	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Números naturais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Completar inflexão (A)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Base de "potência" (C)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Os termos das contas	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações de soma e multiplicação combinadas com parênteses	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Multiplicação de decimais	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Operações de soma, subtração, multiplicação e divisão	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Matrizes	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

(1) Pesquisadas sobre o total de cadernos pesquisados. Os dados referem-se ao percentual sobre o total geral de cadernos pesquisados.

TABELA 109

Número de Cadernos Pesquisados por Assuntos Ensinados de Ciências, Segundo as Séries — 1982

Assuntos	Séries												Total		
	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª		Q	%	
	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (1)	Q	% (2)	Q	%	
Combates às doenças	1	2,1	33,3	2	5,4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Os seres vivos	1	2,1	20,0	—	—	—	—	2	6,1	40,0	2	9,0	40,0	5	3,5
O clima — suas variações	3	6,4	20,0	5	13,5	33,3	5	15,2	33,3	2	9,0	13,4	15	10,6	100,0
Os seres	—	—	—	3	8,1	100,0	—	—	—	—	—	—	3	2,1	100,0
Reprodução das plantas	—	—	—	1	2,7	100,0	—	—	—	—	—	—	1	0,7	100,0
Animais racionais e irracionais	—	—	—	1	2,7	33,3	2	6,1	66,7	—	—	—	3	2,1	100,0
Oswaldo Cruz	—	—	—	6	18,2	80,0	3	9,1	30,0	1	4,0	10,0	10	7,0	100,0
Plantas úteis e nocivas	—	—	—	4	10,8	67,1	1	3,0	14,3	2	9,0	28,6	7	4,9	100,0
A alimentação	—	—	—	3	8,1	21,4	8	24,2	67,2	3	12,0	21,4	14	9,9	100,0
Atmosfera	—	—	—	1	2,7	26,0	2	6,1	60,0	1	4,0	26,0	4	2,8	100,0
O sistema solar	—	—	—	1	2,7	26,0	2	6,1	60,0	1	4,0	26,0	4	2,8	100,0
Composição de água	—	—	—	5	13,5	33,3	5	15,2	33,3	5	20,0	33,3	15	10,6	99,9
Animais: aves, peixes, mamíferos, répteis, anfíbios	—	—	—	1	2,7	26,0	2	6,1	60,0	1	4,0	26,0	4	2,8	100,0
Composição do ar	—	—	—	1	2,7	26,0	2	6,1	60,0	1	4,0	26,0	4	2,8	100,0
Bardismo	—	—	—	1	2,7	26,0	2	6,1	60,0	2	9,0	60,0	4	2,8	100,0
Vermes, micróbios	—	—	—	—	—	—	2	6,1	100,0	—	—	—	2	1,4	100,0
As vitaminas	—	—	—	—	—	—	2	6,1	100,0	—	—	—	2	1,4	100,0
O (ref): objetos estranhos	—	—	—	—	—	—	1	3,0	100,0	—	—	—	1	0,7	100,0
Formação dos ventos	—	—	—	—	—	—	4	12,1	66,7	2	9,0	33,3	6	4,2	100,0
Pressão atmosférica	—	—	—	—	—	—	2	6,1	60,0	2	9,0	60,0	4	2,8	100,0
Propriedades do ar (expansibilidade, elasticidade, etc.)	—	—	—	—	—	—	2	6,1	60,0	2	9,0	60,0	4	2,8	100,0
Os seres do corpo humano	—	—	—	—	—	—	6	18,2	66,7	1	4,0	14,3	7	4,9	100,0
As vísceras do corpo humano	—	—	—	—	—	—	7	21,2	77,8	2	9,0	22,2	9	6,3	100,0
Fusão, solidificação e evaporação	—	—	—	—	—	—	4	12,1	67,1	3	12,0	42,9	7	4,9	100,0
O sol: fonte de calor e energia	—	—	—	—	—	—	1	3,0	33,3	2	9,0	66,7	3	2,1	100,0
A reprodução das plantas: germinação	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	9,0	100,0	2	1,4	100,0
A célula e suas partes	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,7	100,0
A biologia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,7	100,0
A boca e suas partes	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,7	100,0
A terra	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2,1	100,0
D/nemo	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,7	100,0
Os ventos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1,4	100,0

(1) Percentagem sobre o total de cadernos pesquisados, de cada série.

(2) Percentagem sobre o total geral de cadernos pesquisados.

TABELA 109

Número de Cadernos Pesquisados por Assuntos Ensinados de Ciências, Segundo as Séries — 1982

continua

Assuntos	1ª			2ª			3ª			4ª			Total		
	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(1)	Q	%	(2)
Órgão do sentido e suas funções	4	8,5	18,2	6	16,2	27,3	10	30,3	45,4	2	4,0	9,1	22	15,5	100,0
Higiene do corpo	4	8,5	22,2	6	21,6	44,4	5	15,2	27,8	1	4,0	5,6	18	12,7	100,0
Objetos de uso pessoal	4	8,5	36,4	6	16,2	54,5	1	3,0	9,1	—	—	—	11	7,7	100,0
A água, sua utilidade	2	4,3	11,1	8	21,6	44,4	7	21,2	38,9	1	4,0	5,6	18	12,7	100,0
Tratamento de água (filtrar, ferver)	1	2,1	6,7	7	18,9	46,6	6	18,2	40,0	1	4,0	6,7	15	10,6	100,0
Fontes de água	1	2,1	6,7	3	8,1	20,0	9	27,3	60,0	2	8,0	13,3	15	10,6	100,0
Tipos de solo	—	—	—	2	5,4	22,2	4	12,1	44,5	3	12,0	33,3	9	6,3	100,0
Aproveitamento do solo	—	—	—	1	2,7	33,3	1	3,0	33,3	1	4,0	33,3	3	2,1	99,9
Conservação do solo	—	—	—	1	2,7	20,0	3	9,1	60,0	1	4,0	20,0	5	3,6	100,0
O ar, sua importância	1	2,1	5,0	6	16,2	30,0	8	24,2	40,0	5	20,0	26,0	20	14,1	100,0
As estações do ano	3	6,4	15,0	7	18,9	36,0	5	15,2	26,0	5	20,0	26,0	20	14,1	100,0
Os reinos da natureza (mineral, vegetal, animal)	1	2,1	6,2	5	13,5	31,3	6	18,2	37,5	4	16,0	25,0	16	11,3	100,0
As partes das plantas (raiz, caule, folhas, flores, frutos, etc.)	3	6,4	12,0	8	21,6	32,0	12	36,4	48,0	2	8,0	8,0	25	17,6	100,0
Animais vertebrados	5	10,8	15,6	5	13,5	15,6	13	39,4	40,7	9	36,0	25,1	32	22,9	100,0
Animais invertebrados	4	8,5	15,4	5	13,5	19,2	9	27,3	34,6	8	32,0	30,8	26	18,3	100,0
Animais herbívoros	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Animais carnívoros	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Os mamíferos	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Animais úteis e nocivos	1	2,1	9,1	4	10,8	36,4	4	12,1	36,4	2	8,0	18,1	11	7,7	100,0
A reprodução dos animais	8	17,0	29,6	7	18,9	25,9	9	27,3	32,4	3	12,0	11,1	27	19,0	100,0
Os estados de matéria (sólido, líquido e gasoso)	—	—	—	6	16,2	26,1	13	39,4	56,5	4	16,0	17,4	23	16,2	100,0
Partes do corpo humano (cabeça, tronco e membros)	7	14,9	25,0	10	27,0	35,7	9	27,3	32,2	2	8,0	7,1	28	19,7	100,0
O aparelho digestivo humano	1	2,1	25,0	—	—	—	2	6,1	50,0	1	4,0	25,0	4	2,8	100,0
O aparelho respiratório humano	—	—	—	1	2,7	25,0	—	—	—	3	12,0	76,0	4	2,8	100,0
O aparelho circulatório humano	—	—	—	1	2,7	20,0	2	6,1	40,0	2	8,0	40,0	5	3,5	100,0
Fontes de luz natural	3	6,4	23,1	3	8,1	23,1	4	12,1	30,7	3	12,0	23,1	13	9,2	100,0
Fontes de luz artificial	1	2,1	14,3	1	2,7	14,3	3	9,1	42,8	2	8,0	28,6	7	4,9	100,0
A eletricidade	—	—	—	—	—	—	3	9,1	50,0	3	12,0	50,0	6	4,2	100,0
Bons e maus condutores de calor	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	8,0	100,0	2	1,4	100,0
Bons e maus condutores de eletricidade	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,7	100,0
A importância das plantas para alimentação	3	6,4	42,9	—	—	—	—	—	—	3	9,1	42,9	7	4,9	100,0
Doenças transmissíveis	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

(1) Percentagem sobre o total de cadernos pesquisados, de cada série.
 (2) Percentagem sobre o total geral de cadernos pesquisados.

FILOSOFIA

FILOSOFIA E COMPORTAMENTO

Bento Prado Jr. (org.)

Uma antologia de textos de filósofos e psicólogos que buscam, através de um estudo comparativo do *behaviorismo radical* e da *filosofia da mente*, alcançar uma melhor compreensão da psicologia contemporânea. Um exame crítico do estudo experimental do comportamento humano.

FILOSOFIA DA CIÊNCIA:

Introdução ao jogo e suas regras
Rubem Alves

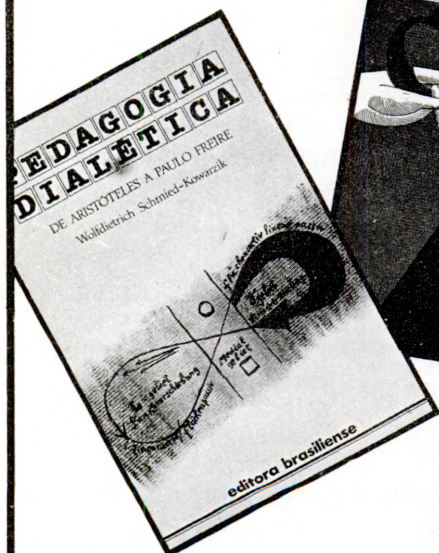
O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso, porque ele induz o comportamento e inibe o pensamento. Existe uma classe *especializada* em pensar de maneira *correta*: os cientistas. Antes de mais nada, é preciso acabar com esse mito que confere a razão e a verdade a esses indivíduos.

Elogio da Filosofia

DISCURSO DA SERVIDÃO VOLUNTÁRIA

Etienne La Boétie

Edição bilingüe, que contém artigos de Pierre Clastres, Claude Lefort e Marilena Chauí. O núcleo deste escrito filosófico do séc. XVI está na questão de, a partir de um certo momento histórico, os homens desejarem voluntariamente a servidão. Renunciando à liberdade, o homem perde sua humanidade, e passa a desejar a perpetuação dessa renúncia.



Pedagogia Dialética

Wolfdietrich Schimid-Kowarzik

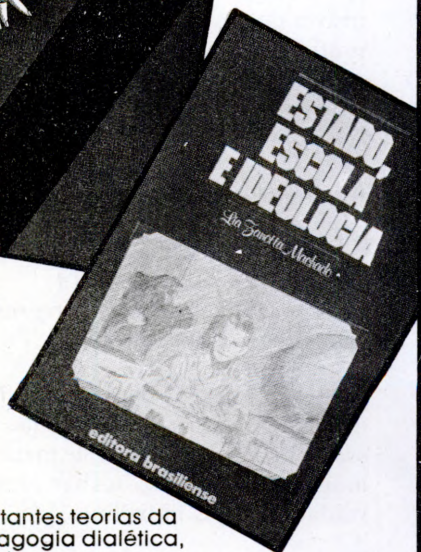
Apanhado histórico das mais importantes teorias da educação, apontando para a pedagogia dialética, unindo teoria e prática educacional.



Ideologia e Currículo

Michel Apple

O autor, professor da Universidade de Wisconsin, faz uma análise crítica dos currículos escolares. Busca compreender como as instituições produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção da ordem social.



Estado, Escola e Ideologia

Lia Zanotta Machado

Para compreender as características da nossa política educacional, é preciso examinar as peculiaridades do sistema capitalista, e também esclarecer a dimensão ideológica da política escolar.

EDUCANDO

INSTITUTO
BIBLIOTECARIO
Bogotá-Colombia

COLECCION ESPECIAL
NO SACAR DEL BIRLIOTECA
INSTITUTO



Este livro traz o resultado dos trabalhos realizados por equipes de pesquisadores em busca de metodologias de ensino e de currículos adaptados às condições de educação no meio rural.

Através de atividades praticadas no período 78-83 essas equipes procuram atender às necessidades definidas pela formação precária dos professores nessas áreas, à difícil situação em que nelas se efetua a educação e ao atendimento do aluno cujas características exigem tratamento diferenciado.