

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Luciane Volken

**OS ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS: SUAS  
IMPLICAÇÕES NAS APRENDIZAGENS DOS EDUCANDOS**

Florianópolis  
2011



**Luciane Volken**

**OS ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS: SUAS  
IMPLICAÇÕES  
NAS APRENDIZAGENS DOS EDUCANDOS**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Arrias Bittencourt.

Florianópolis  
2011

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da Universidade  
Federal de Santa Catarina

Luciane Volken

**OS ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS: SUAS  
IMPLICAÇÕES  
NAS APRENDIZAGENS DOS EDUCANDOS**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Educação” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Prof<sup>a</sup>. Célia Regina Vendramini, Dr<sup>a</sup>  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Neide Arrias Bittencourt, Dr<sup>a</sup>  
Dr<sup>a</sup> Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Lúcia Schneider Hardt, Dr<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens, Dr<sup>a</sup>  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Bazzo, Dr<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina



Dedico à minha filha Bianca e ao meu esposo Sandro que juntos dividiram a alegria, os sonhos e as expectativas deste trabalho apoiando-me sempre e com muito amor.

Dedico também à Ana, minha amiga e segunda mãe, por ter-me acolhido em sua vida, pelo apoio para que eu pudesse estudar desde o magistério.





## AGRADECIMENTOS

Meu carinho e meu agradecimento muito especial à minha orientadora Neide, que me acolheu, me incentivou e que muito me ensinou nesta trajetória com a sua incansável dedicação.

Aos meus colegas e amigos de estudo da Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Professores, Cristiane, Tânia, Sílvia, Nádia, Paula, Érico e Willian pelas contribuições, auxílio nos momentos de dúvidas, dificuldades e também pelo carinho e amizade.

Agradeço às professoras Lúcia Schneider Hardt, Marilda Aparecida Berehns, Vera Lúcia Bazzo, por terem participado da banca de qualificação e defesa e pelas valiosas contribuições que deram a este trabalho.

Aos diretores e professores das escolas de Ituporanga que me receberam e a esta pesquisa e compartilharam comigo dos seus trabalhos: Edna Luckmann Pazza, Cristiane Kalbusth Hinckel, Márcia Aparecida Melcher, Marli Klettenberg Gesser, Ana Paula Pereira e Nilson Rogério Costa.

A todos os profissionais da Coopeimb de Imbituba por terem aberto as portas da Instituição, pelo carinho e pela contribuição a este trabalho em especial à gestora pedagógica Enadir da Silva Cabral, à bibliotecária Alessandra Laurindo e à professora Alexandra Izidoro Carneiro.

A diretoria executiva do Cedejor em Florianópolis, em especial à coordenadora pedagógica Aparecida Maria Fonseca pelo material disponibilizado e pelas contribuições que vieram enriquecer este trabalho.

Agradeço também às colegas Liliane, Kátia, Ives, Velôr e Ruth pelo apoio e incentivo durante todo o período de construção desta pesquisa.

Enfim, agradeço o apoio dos meus familiares, em especial aos meus sogros Sônia e Edgar, que me auxiliaram e estiveram presentes em todos os momentos para que este sonho pudesse ser realizado.



*A alegria não chega apenas no encontro do achado,  
mas faz parte do processo de busca.  
E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura,  
fora da boniteza e da alegria.*

***Paulo Freire***



## RESUMO

Este trabalho apresenta “Os espaços e tempos educativos: suas implicações nas aprendizagens dos educandos” com o objetivo de investigar empiricamente a capacidade de inovação das escolas considerando as possibilidades existentes tanto teoricamente quanto legalmente a partir dos PCNs, visando suscitar possíveis discussões sobre a re-organização das práticas pedagógicas da escola pública. Para isso, o estudo procurou se embasar em indicativos legais e em autores como Arroyo (1986) e Beherens (1996) numa abordagem sobre a formação humana e sobre espaços educativos que respeitam a diversidade, respectivamente. Autores como Kenski (2000), Alves (2004), Cardoso e Souza (2007) trazem os espaços-tempos escolares como elementos fundamentais nas aprendizagens dos educandos, não os considerando espaços de neutralidade. Compreende-se ainda que os espaços e tempos de aprendizagens das instituições envolvidas no estudo podem, através de suas práticas pedagógicas, articular-se à realidade social do aluno, abrangendo toda a comunidade escolar para além dos muros da instituição. Este trabalho foi elaborado com base na pesquisa empírico-teórica com uma abordagem investigativa de enfoque qualitativo a partir da coleta de dados de três experiências bem sucedidas no Estado de Santa Catarina, as quais se destacaram na melhoria da qualidade de ensino de seus alunos e uma instituição de ensino pós-médio que se destaca pela forma que administra o tempo para o ensino profissionalizante de jovens rurais. Deste modo, foi possível analisar, através de uma visão ampliada, o que é considerado espaço escolar para estas instituições ao promoverem uma educação integradora com a participação de todos: comunidade, pais e alunos. Busca-se, ainda, provocar futuras reflexões sobre por que, apesar de se ter o amparo legal e teórico para diferentes possibilidades de organização do espaço e tempo escolar, poucos ousam utilizá-los no dia-a-dia das escolas.

**Palavras-chave:** escola pública – espaço - tempo – aprendizagens - planejamento



## ABSTRACT

This paper presents "The educational spaces and times: its implications on the learning of students" in order to empirically verify the innovative capacity of schools considering the possibilities both theoretically and legally from the PCNs, seeking to raise discussions on the possible re-organization of the pedagogical practices of public school. This study also sought to finding support in legal indications and authors who bring the space-time school as key elements in the learning of students, thus not considering the space of neutrality. It is understood also that the spaces and times of learning through institutions can articulate their teaching to student's social reality, covering the entire school community beyond the walls of the institution. This work was based on research with a theoretical-empirical investigative approach of the qualitative approach to data collection from three successful experiences in the state of Santa Catarina which excelled in improving the quality of education of its students and an institution post-secondary education that stands in the way he manages time for vocational training of rural youth. Thus it was possible to verify through a broader view, which is considered the school for these institutions to promote an inclusive education with the participation of all: the community, parents and students. Also tries to provoke reflections on future because despite having the legal support and for different theoretical possibilities of organizing space and time in school, few dare to use them in day-to-day life of schools.

Keywords: Public School - space - time - learning - planning





**LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1-	Centro Educacional Leandro dos Santos.....	63
Imagem 2 -	Professores, pais e alunos reflorestando o entorno da nascente da fonte que abastece a escola.....	65
Imagem 3 -	Pais trabalhando na construção da horta.....	66
Imagem 4 -	Alunos fazendo a medição do canteiro para o plantio das mudas.....	66
Imagem 5 -	Atividade apresentada por uma das turmas.....	67
Imagem 6 -	Pratos preparados com hortaliças cultivadas na escola.....	68
Imagem 7 -	Alunos assistindo à palestra da nutricionista.....	68
Imagem 8 -	Centro Educacional Curt Hamm.....	69
Imagem 9 -	Alunos realizando o projeto sobre plantas medicinais.....	70
Imagem 10	Arborização do pátio da escola.....	71
Imagem 11	alunos e professores coletando sementes de árvores nativas.....	72
Imagem 12	Centro Educacional Pedro Júlio Müller.....	73
Imagem 13	Horta do C. E. Pedro Júlio Müller.....	74
Imagem 14	Cartaz explicativo do projeto “Água”.....	75
Imagem15 -	Colégio Cooperativa Coopeimb de Imbituba.....	77



**LISTA DE MAPAS**

Mapa 1 –	Município de Ituporanga.....	62
Mapa 2 –	Município de Imbituba.....	78
Mapa 3 –	Município de Lauro Muller.....	88



**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 –	IDEB Município de Ituporanga.....	60
Quadro 2 –	Sistema CEFFAs: os quatro pilares da Pedagogia da Alternância.....	85
Quadro 3 –	Pedagogia da Alternância no Brasil.....	87
Quadro 4 –	Instrumentos pedagógicos utilizados pelo CEDEJOR.....	90



**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
MEC	Ministério da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
UNICRUZ	Universidade de Santa Cruz do Sul
AFUBRA	Associação dos Fumicultores do Brasil
AGAF	Ajudando a Garantir Água no Futuro
EPAGRI	Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
PPP	Projeto Político Pedagógico
COOPEIMB	Cooperativa Educacional de Imbituba
OCESC	Sindicato e Organização das Cooperativas do Estado de Santa Catarina
MFRs	Maisons Familiaes Rurales
EFA	Escola Família Agrícola
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
CFR	Casa Familiar Rural
EPA	Escola Popular de Assentamento
ECOR	Escola Comunitária Rural
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
ETA	Escola Técnica Agrícola
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
PEJR	Programa Empreendedorismo do Jovem Rural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação





## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1 DELIMITANDO O PROBLEMA .....	28
1.2 JUSTIFICATIVA .....	29
1.3 OBJETIVOS .....	30
1.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS .....	31
<b>2 COMO A ESCOLA FOI PENSADA .....</b>	<b>37</b>
2.1 COMO DEVE(RIA) SER A ESCOLA: ESPAÇO E TEMPO DE ENSINAR/APRENDER .....	55
<b>3 PROPOSTAS DE USO DIFERENCIADO DO ESPAÇO E DO TEMPO NA ESCOLA .....</b>	<b>59</b>
3.1 PRIMEIRA EXPERIÊNCIA: ESCOLAS DE ITUPORANGA..	59
3.2 SEGUNDA EXPERIÊNCIA: COOPEIMB – A ESCOLA COOPERATIVA DE IMBITUBA .....	76
3.3 TERCEIRA EXPERIÊNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA .....	80
<b>4 BUSCANDO APRENDER A PARTIR DA ANÁLISE E REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA –ESCOLAS DE ITUPORANGA .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI- ESTRUTURADA - COOPEIMB .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO C – REPORTAGEM 1.....</b>	<b>119</b>

<b>ANEXO D – REPORTAGEM 2.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO E – REPORTAGEM 3.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO F – REPORTAGEM 4.....</b>	<b>125</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Costuma-se dizer que o tempo da nossa sociedade é outro. É um tempo que vive constantes mudanças, que se transforma, se renova e assim modifica o nosso dia-a-dia. Inevitavelmente essas mudanças irão se refletir na educação e provocar muitas discussões, inclusive, sobre o próprio tempo. O tempo institucionalizado que se vive no espaço também diferenciado e que é responsável por boa parte das vivências das nossas crianças. Os espaços-tempos de brincar, aprender e crescer cheios de expectativas e muitas perguntas.

Viver o tempo da escola e encontrar respostas para muitas destas perguntas é viver intensamente este tempo “imposto”, mas cheio de significados através de ações pedagógicas que fujam do tempo fragmentado e dos espaços desestruturados.

A obsessão pelos conteúdos que se deve cumprir pode não permitir que se reflita a fim de se expandir os limites da sala de aula ou do sinal de entrada e saída do período. Outro risco é não perceber as reais necessidades do coletivo destes indivíduos ou mesmo a sua individualidade.

Esta dissertação consiste na realização de um estudo sobre os espaços e tempos da escola buscando investigar outras formas de organização escolar que compreendam maneiras diferentes e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem a fim de ampliar as possibilidades de organização dos espaços e tempos favorecendo uma melhor sistematização das práticas pedagógicas da escola pública.

Deste modo, o trabalho foi apresentado da seguinte forma: o primeiro capítulo irá contextualizar a educação humana ao longo da história e como o homem se constitui enquanto sujeito de direitos; aborda a educação no Brasil protegida por leis para que possa ser oferecida tanto nas redes públicas quanto privadas; dialoga com os autores que defendem práticas diferenciadas para a educação atual e que envolvem a formação dos docentes; a organização por ciclos e os Parâmetros Curriculares Nacionais também são citados. Levanta a discussão de como deveria ser a escola a partir da contribuição de autores que trazem a escola como responsável pela aprendizagem na sua totalidade defendendo o espaço e o tempo escolar como elementos fundamentais para que isso aconteça.

No segundo capítulo cabe a apresentação de instituições de ensino fundamental que se destacaram na melhoria da qualidade de ensino de seus alunos e também de uma instituição de ensino pós-médio

que se destaca pela forma que administra o tempo para o ensino profissionalizante de jovens rurais.

Através de um ensino associado à realidade dos alunos, as escolas estudadas do município de Ituporanga promoveram práticas simples, mas eficazes que envolviam toda a comunidade escolar utilizando para isso o espaço da escola e todo o seu entorno. Resultados podem ser comparados no IDEB referente ao município. Para a Cooperativa Educacional de Imbituba, a sétima colocação no Enem em Santa Catarina foi resultado de um esforço conjunto de professores, alunos e pais que se uniram e organizaram uma instituição que atendesse aos seus anseios. O investimento é feito no tempo que se destina às disciplinas, principalmente as preferidas pelos alunos, como artes cênicas, plásticas e música e que podem estar se aperfeiçoando. Também são abordadas as questões relacionadas à organização do espaço-temporal no CEDEJOR – Centro de Formação do Jovem Rural, do município de Lauro Müller, através da perspectiva da Pedagogia da Alternância, valorizando dos saberes do campo e a permanência dos jovens na terra.

No terceiro capítulo é feita uma análise das experiências bem sucedidas no estado de Santa Catarina contemplando a organização dos espaços, tempos e práticas realizadas a fim de refletir possibilidades para a educação pública.

## 1.1 DELIMITANDO O PROBLEMA

O contexto escolar é composto por aspectos geográficos, históricos, sócio-culturais, étnicos, por vezes expressos de muita desigualdade social. Muitas dessas desigualdades são reproduzidas no interior da escola gerando conflitos, dificultando as relações e, conseqüentemente, interferindo no aprendizado dos educandos.

A dinâmica curricular predominante nas instituições, muitas vezes, contribui para a exclusão destes sujeitos, por considerar que suas dificuldades estão relacionadas à incapacidade de aprender, isentando de responsabilidade social as demais práticas pedagógicas e o estilo de ser do cotidiano escolar. Isso indica que é relevante problematizar práticas que compõem o processo pedagógico escolar, para compreender como este integra ou exclui os educandos situados em seus contextos sócio, histórico e cultural.

Com tantos obstáculos, a democratização do ensino, nas camadas menos favorecidas da sociedade, encontra dificuldades para se efetivar. Faz-se necessário pensar uma prática sem o olhar cristalizado

nos estereótipos, enfrentar as críticas, criar possibilidades, processos metodológicos que atendam às necessidades de uma docência reflexiva.

Compreende-se que o tempo escolar é um tempo que se diferencia dos outros tempos por ser institucional e que tem o objetivo de organizar as práticas pedagógicas; por isso, pode-se dizer que não é neutro e que juntamente com o espaço da escola são elementos constitutivos da aprendizagem dos educandos.

O interesse em discutir tais questões sobre a estrutura organizacional da escola implica discussões e reflexões que fazem a delimitação do problema deste trabalho: as práticas pedagógicas construídas a partir da reorganização dos espaços e tempos da cultura escolar atual.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Como professora substituta da rede pública municipal de Florianópolis e anteriormente trabalhando na rede pública estadual de Santa Catarina, atuei em vários espaços educativos, todos localizados em comunidades carentes. A cada novo ano, uma nova Unidade de Ensino, cada qual, com suas relações de conflitos, oportunizou novas experiências, aprendizados e sentimentos contraditórios que eram percebidos nas relações cotidianas entre a escola e a comunidade.

Durante esse período, atuei em várias turmas dos anos iniciais e as crianças tinham de sete até doze, treze ou quatorze anos, pois muitas vezes eram repetentes na quarta-série. Era notável apesar da pouca idade, muitos educandos já se mostravam desmotivados, aparentemente alheios ao real significado do espaço no qual se encontravam. Do mesmo modo, os educadores com suas ações e desabafos a revelar as “marcas” das crianças: tristes, agressivas, carentes de atenção, carinho e conhecimento, desinteressadas, indisciplinadas. Independente deste contexto que se realiza como desfavorável à aprendizagem, o que mais chamava a atenção era o fato de estas crianças não acreditarem que a escola também lhes pertencia, ou de serem parte dela.

Aos poucos, foi possível constatar que essa visão também era compartilhada por boa parte da comunidade escolar, para quem a instituição não possibilitava uma educação mobilizadora que levasse em conta as condições concretas de existência de seus filhos. As práticas desenvolvidas, de modo geral, além de descontextualizadas, nada tinham de educativas ou críticas, já que ignoravam, quase sempre, os saberes prévios dos educandos e tampouco permitiam que fossem

reconhecidos como sujeitos em sua singularidade. Talvez, por essa razão, não estimulavam a sua criatividade e autonomia.

As relações vivenciadas por mim junto aos educandos, nas mais diferentes circunstâncias, me fizeram compreender que atuar na educação representava não somente instruir e sim, educar e estar disposta a aprender com os mesmos, criar oportunidades diversas para o aprendizado, potencializando nos e com os sujeitos uma formação crítica e consciente da sua historicidade. Sabia que para isso era necessário provocar a necessidade de uma educação que fosse tecida junto com a realidade, para possibilitar aos educandos a apropriação significativa e duradoura dos conteúdos, a construção de novos saberes e o desejo de intervir em sua própria realidade.

A escola, mais que um espaço dinâmico e possível de mudanças, constituído de concepções e desempenhos, é local privilegiado de acesso à cultura e destinado, por direito, a todos os cidadãos de todas as classes sociais. Então, como pode proporcionar aos educandos um ensino relevante e fazer com que o currículo dialogue com o cenário e suas interfaces? São muitos os questionamentos sobre como garantir a cada criança o direito a uma aprendizagem humanizadora na escola pública. Muitos educadores deixam transparecer em suas falas que consideram as crianças incapazes de encontrar sentidos de vida na escola, e, de algum modo, boa parte destes profissionais atribui a essas crianças a responsabilidade pelo fracasso escolar. A quais interesses o currículo da escola pública atende? Tantas perguntas brotam da minha ansiedade em querer compreender o seguinte problema desta pesquisa: De que modo a organização curricular da escola pública pode favorecer a construção de uma nova organização espacial e temporal de aprendizagens visando a uma educação significativa para os educandos?

### 1.3 OBJETIVOS

A partir da apresentação do problema em questão, apresento como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar formas de organização escolar que compreendam maneiras diferentes e inovadoras de realizarem o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Para este objetivo geral, os seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar as vertentes teóricas que projetem novas perspectivas para a construção do conhecimento no espaço formal;

- Investigar experiências exitosas realizadas no estado de Santa Catarina, a fim de refletir possibilidades para a educação pública.
- Analisar perspectivas teóricas e experiências exitosas, visando repensar possíveis alternativas para a escola pública.

#### 1.4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi elaborado com base na pesquisa empírico-teórica com uma abordagem investigativa com enfoque qualitativo. A pesquisa qualitativa possui características próprias, tais como:

Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador é visto como instrumento chave da pesquisa; ela é descritiva, a descrição os fenômenos está impregnada dos significados outorgados pelo ambiente, portanto possui uma visão subjetiva, mas mesmo assim coerente, lógica e consistente; os pesquisadores estão preocupados com o processo como um todo e não apenas com os resultados e o produto; o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa, não segue uma seqüência rígida. A coleta de dados não é estanque. Pode-se coletar dados, analisá-los e esta análise pode desencadear uma busca por mais dados. (BOGDAN apud TRIVIÑOS, 1987, p.00)

Com esse direcionamento, na primeira etapa do estudo foi elaborada a fundamentação teórica do trabalho, a partir de uma pesquisa bibliográfica na intenção de conhecer contribuições de diversos autores que projetam novas formas de construir conhecimento, considerando o espaço e o tempo escolar como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Para Minayo, a pesquisa é uma

(...) atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma

combinação particular entre teoria e dados.  
(MINAYO, 1994, p. 23)

Refletindo sobre as palavras de Minayo, reportamo-nos às necessidades das práticas pedagógicas de apresentarem intencionalidades políticas e educacionais no decorrer de seus processos. São desafios que possuem seu pano de fundo conceitual, mas que também não poderão estar descoladas da realidade das crianças. De acordo com Minayo (1994, p.23), pesquisa é um “fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”.

Quando o campo de pesquisa é a escola, muitos questionamentos se formam e a busca, já constante, se torna parte do olhar do pesquisador; para este, todo o campo é suscetível a mudanças, melhoramentos e re-significados: fenômeno de aproximações sucessivas da realidade, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Na segunda etapa, foi priorizada uma investigação onde se buscou conhecer, detalhadamente, experiências bem sucedidas de escolas. Escolas que de algum modo ousaram mudar a utilização do espaço e do tempo, e alcançaram assim bons resultados em exames oficiais como: Exame Nacional do ensino Médio – ENEM, e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Destaca-se também a metodologia utilizada pela Pedagogia da Alternância, através do CEDEJOR, que visa ao ensino profissionalizante para jovens do campo através de uma organização própria do tempo educativo diferenciando-se da forma tradicional de trabalho da escola básica. Para isso, utilizou-se a estratégia de visitas às escolas: na cidade de Imbituba no Sul do estado de Santa Catarina, a COOPEIMB, Cooperativa Educacional de Imbituba, e na cidade de Ituporanga, três unidades que se destacaram nas suas práticas e que possibilitaram o aumento do Ideb do município: Centro Educacional Leandro dos Santos, Centro Educacional Curt Hamm, Centro Educacional Pedro Júlio Müller.

Para conhecer as escolas municipais de Ituporanga, o contato foi via Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da sua secretária, apresentando o problema de pesquisa e solicitando autorização para conhecer as unidades. Os diretores mostraram-se muito solícitos e prontos a compartilharem de seus trabalhos. Expuseram as práticas da instituição, explicaram o modo como foram e ainda são realizados e cederam material para pesquisa. As falas também foram sobre as parcerias, o trabalho com os pais, o envolvimento dos alunos e atividades realizadas. Em todas as escolas foi seguido um roteiro de



entrevista semi-estruturada que alternava questões fechadas e abertas, (anexo A e anexo B).

De acordo com Minayo, a entrevista semi-estruturada considera que:

(...) suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação (Minayo, 1999, p.121)

Na primeira escola, Centro Educacional Leandro dos Santos, estavam presentes a Secretária Municipal de Educação, a nutricionista do município que acompanha os trabalhos das unidades e também conhece, detalhadamente, os trabalhos desenvolvidos a partir dos projetos norteadores da Associação dos Fumicultores do Brasil, AFUBRA. Foi possível também presenciar o intervalo das crianças e compartilhar da refeição feita com produtos da horta cultivada por eles juntamente com os professores.

A diretora falou sobre os trabalhos reunindo todo o material impresso, fotografias, folders e documentos da unidade. No pátio, grandioso, da escola, a horta, parte principal de um dos projetos, “Aprendendo com a horta escolar”, possui lugar de destaque e excelentemente cuidado, pode-se conferir o parque infantil, o pátio aberto e as árvores que foram plantadas também pelos alunos.

Na segunda escola, Curt Hann, o diretor e a vice-diretora detalharam o trabalho realizado pela escola nos últimos anos e que alcançaram êxito no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, compartilharam todos os materiais e registros que possuíam. Deram destaque à participação dos pais e ao interesse dos alunos pelas práticas adotadas.

Na terceira escola, Pedro Júlio Müller, a diretora falou sobre o trabalho realizado, os projetos da escola e as dificuldades de gerir uma unidade localizada numa área perigosa. Apresentou o espaço físico interno e externo em toda a sua extensão e falou sobre suas limitações. Assim como nas instituições anteriores, os documentos e registros foram compartilhados, bem como, gentilmente, todos os contatos: emails e números de telefones para eventual contato.

Como em todas as escolas visitadas, em Ituporanga, foi possível conversar e entrevistar os diretores, conhecer alguns dos professores e funcionários, ter contato com os alunos e conhecer os espaços das

instituições. Foram feitos registros escritos e fotográficos de todos os momentos vivenciados. O acolhimento, a solicitude foram marcantes e puderam ser comprovados desde o contato com a Secretaria de Educação até as unidades de ensino que abriram suas portas e se mostraram felizes em estarem compartilhando dos resultados de seus trabalhos.

Foi interessante perceber que, tanto a Secretaria de Educação Municipal, como as escolas investigadas não conheciam ainda a publicação do MEC, “Redes de Aprendizagem”, que destacava os resultados obtidos no Ideb em Ituporanga. Por isso, enviamos a publicação, posteriormente, através do correio eletrônico para todas as escolas visitadas.

Para realizar o trabalho sobre o Colégio Coopeimb de Imbituba foi solicitada à coordenação do colégio. A partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada, a conversa com a coordenadora foi tranqüila na qual ela falou sobre a história da cooperativa, o trabalho pedagógico, os conceitos cooperativistas e como está organizada formalmente a sua administração. O destaque maior nesse momento foi dado às explicações de como ocorria o atendimento dos alunos no contraturno para complementação da carga horária, trazendo o foco para a maneira como o colégio administra o tempo dos alunos na instituição. Importante destacar que uma entrevista é uma “conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vista a esse objetivo”. (MINAYO, 1999, p.107)

A coordenadora sugeriu que a pesquisadora participasse da reunião pedagógica que estava marcada e a idéia foi acolhida de imediato, pois estar presente significava ampliar a compreensão sobre o método de trabalho adotado pela Coopeimb. Na reunião a coordenadora comentou a presença da pesquisadora aos professores e funcionários presentes explicando o motivo da sua presença. A chegada a uma instituição desconhecida sempre é um momento tenso em razão do desconhecido, das expectativas que se tem, e pela posição de observador, mas o acolhimento dos professores foi importante para que a pesquisa sobre a instituição fosse realizada.

A exploração dos espaços revelou que o colégio funciona num casarão antigo (numa rua próxima à praia embora se localize no centro da cidade), cujas salas de aula e demais ambientes são semelhantes a uma escola tida como “tradicional”, mas que há espaços disponíveis e suficientes para que as aulas do contraturno aconteçam.

Na pesquisa sobre o Cedejor, que atua nas encostas da Serra Geral, mais precisamente no interior do município de Lauro Muller, foi contatado o escritório da gerência executiva localizado na cidade de Florianópolis, e aos seus representantes foi requerido todo o material necessário para a pesquisa a respeito do trabalho realizado pelo Centro de Desenvolvimento dos Jovens Rurais, Cedejor, em Santa Catarina, a única unidade de ensino que não foi visitada em sua sede.

No escritório da gerência executiva do Cedejor, através da coordenadora pedagógica, foram tiradas dúvidas sobre a Pedagogia da Alternância e sobre o funcionamento do Cedejor. Importante relatar que foi de grande importância para a pesquisa os esclarecimentos da coordenadora sobre a Pedagogia da Alternância, em Santa Catarina, devido às dificuldades em encontrar literatura específica.

Portanto, às visitas as unidades possibilitaram, além da coleta de dados, conhecer de perto o espaço das mesmas, seus profissionais, alunos, trabalhos realizados, o Projeto Político Pedagógico, fotografias e demais registros das atividades realizadas, participar de reuniões pedagógicas, aplicar entrevistas não-estruturadas, o que permitiu alteração dos roteiros e a ampliação de algumas questões, quando necessário (roteiros em anexo). Cabe ressaltar que esses roteiros serviram como norteadores das discussões, sem que necessariamente as questões tivessem que ser seguidas à risca ou cumpridas na íntegra.

Essa estratégia foi muito valiosa para a aproximação e compreensão do objeto pesquisado, pois, desde o contato prévio, à entrada na instituição, o contato com os profissionais e também o acolhimento com que se dispuseram enriqueceram muito o trabalho. Percebeu-se o cotidiano das escolas e das pessoas, as relações estabelecidas, os comentários, o ambiente interno e externo, sua infraestrutura, a rua onde a escola estava situada, como também a comunidade, o bairro e a cidade.

Todas as informações obtidas nas visitas foram minuciosamente anotadas, as conversas foram gravadas, diversas situações e ambientes foram fotografados, e, também, as escolas cederam muitos registros, como fotografias, projetos políticos pedagógicos e projetos de trabalho. Observou-se a forma como o ambiente de trabalho estava organizado e questionou-se como se dava a inserção da comunidade.



## 2 COMO A ESCOLA FOI PENSADA

A educação humana se dá desde a infância através da disciplina, instrução e formação. O homem recebe educação de outros homens e esta interfere nas suas ações e na sua capacidade de se relacionar com o mundo. Assim, muitos fatores farão parte dos processos de aprendizagem dos indivíduos como seres humanos ou como educandos. Tais fatores podem ser constituídos nas relações internas dos sujeitos, nas relações interpessoais e na compreensão que os próprios sujeitos tem destas relações. Já os princípios, que o indivíduo toma como válidos para si e para os outros, é que fazem com que se considere sujeito de direito e vai influenciar em suas ações e na sua capacidade de perceber-se no mundo, como parte de uma comunidade, de uma classe, um grupo social e de assumir compromissos, responsabilidades, junto aos grupos aos quais pertence, que influenciarão em sua vida pessoal ou nas questões relativas à vida coletiva.

Ao longo da história, à medida que grandes civilizações se formaram, elas tiveram a necessidade de se organizar buscando um tempo e lugar para a transmissão de sua cultura e conhecimentos. De uma geração para outra, uma série de valores, regras, padrões de comportamentos e condutas sustentaram e legitimaram as relações tanto de poder, quanto as relações de saber.

A história da instituição escolar, no entanto, se originou, no interior das sociedades estratificadas e hierarquizadas e se perpetuou até os nossos dias nas sociedades que se distanciam de adequar-se ao mandato constitucional de justiça e igualdade. (VARELA e ÚRIA, 1981 apud ROSAL, 2000, p. 20)

De acordo com ROSAL:

A escola obrigatória não existiu sempre. Antes do seu surgimento, a educação escolar era oferecida às classes dominantes, através de preceptores, filósofos, e seguida, nos colégios jesuítas. Nos conventos e outros tipos de instituições era oferecida a formação específica segundo a ótica da igreja, com finalidade de moralizar e doutrinar crianças pobres. Contudo, na transição da Idade Média para Idade Moderna, a escola sofreu modificações significativas no sentido de caminhar de forma a institucionalizar-se em virtude da massificante consolidação da classe

média decorrente da ascensão da burguesia ao poder. (ROSAL, 2000, p. 20-21)

Após ser privilégio da nobreza, a educação foi estendendo-se, aos poucos, da burguesia para a classe trabalhadora. No século XVIII, após a Revolução Industrial e de grande explosão demográfica, as classes populares sentiram a necessidade de lutar pelo direito à educação de seus filhos. A burguesia que necessitava de mão-de-obra qualificada se sentia pressionada a instruir os trabalhadores. Assim, a escola primária surge neste contexto de lutas, na tentativa de domesticação dos filhos dos trabalhadores para que estes não ameaçassem a ordem social.

De caráter controlador, a institucionalização obrigatória da escola é datada no século XIX e início do século XX atendendo os interesses das classes que estão no poder; o papel da educação no interior da instituição era, portanto, evitar todas as formas de resistência e lutas de classes sociais.

Nem mesmo durante a República, apesar da esperança de maior democratização, a sociedade brasileira viu garantida em lei a gratuidade do ensino primário. A educação era vista como uma virtude, uma tão de esforço individual e não como um dever do estado. A escolarização somente se efetivava na medida em que a população procurava e pressionava o Estado para oferecê-la. Contudo, num país de analfabetos, coronelista e escravocrata, a busca pela sobrevivência vinha em primeiro lugar. No imaginário da população brasileira, estava a idéia de que freqüentar a escola vinha em segundo lugar. (CARDOSO e SOUSA, 2007, p. 26)

No Brasil, muito embora as principais leis sobre educação viessem desde o Império, o processo de escolarização da população brasileira só ocorreu no século XX. A partir dos anos 50, com os processos de urbanização e desenvolvimento industrial, é que a escolarização da população surge como necessidade para o Estado brasileiro. A expansão industrial só seria possível através de mão-de-obra qualificada que tivesse também uma conduta adequada, ou seja, convívio “civilizado” na cidade.

A educação como direito tem seus primeiros registros no século XVIII, mais especificamente no ano de 1789 ao ser abordada pela Assembléia Nacional Francesa na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A Declaração reivindicava que todos os cidadãos tivessem

o direito à instrução. O Brasil desta época era colônia de Portugal e sua sociedade era representada, de um lado pelas elites latifundiárias e, de outro, pelos negros africanos escravizados. Deste modo, a educação não era motivo de preocupação já que o Brasil não tinha povo, (o escravo era considerado “coisa”) e, muito menos, “cidadãos para lutarem por seus direitos e deles usufruírem”. (Azevedo, 2004 apud GOMES, et. e tal 2004 p.2)

No século XIX, a Constituição de 1834 – Constituição do Império Brasileiro – através de seu artigo 179, garantia “instrução primária e gratuita, [e] os colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes” a todos os cidadãos, porém a própria Constituição definia quem seria cidadão, ou seja, quem teria direito à educação. Os privilegiados com o título de cidadão formam aqueles que possuíam alta renda líquida mensal adquirida através de emprego, indústria ou proveniente de herança. Entre os excluídos estavam os comerciantes, administradores rurais e operários. Deste modo, constata-se que a Constituição de 1834, apesar de reconhecer a educação como direito, não estava preocupada com a educação das massas.

Para ser reconhecida como direito internacional, ainda foi necessário mais de um século. Através da Declaração Universal dos Direitos do Homem em 1948, a Assembléia Geral das Nações Unidas – ONU - permitiu que a educação como direito fosse reconhecida por um número significativo de países.

Anísio Teixeira confirma as dificuldades de se implantar leis que garantissem a todos o direito à educação pública:

Também a educação foi, por muito tempo, e mesmo depois do estabelecimento do regime democrático, considerado um interesse privado. Admitia-se certo dever do Estado de promover as letras, as ciências e as artes, mas disto de reconhecer qualquer direito do individual à educação ia uma distância enorme. (...) A caracterização do Estado, isto é, como interesse público, é coisa relativamente recente e apenas neste século devidamente generalizada. (TEIXEIRA, 1967, p. 27)

A partir da Declaração dos Direitos do Homem, outros organismos da ONU procuraram garantir o direito à educação a todos os povos através de importantes documentos importantes como a Declaração dos Direitos da Criança (1959), Convenção Relativa à Luta

contra as Discriminações na Esfera do Ensino (1960), também através do pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Declaração Mundial da Educação para Todos.

Outras iniciativas igualmente importantes, voltadas para a luta pelo cumprimento do direito à educação de caráter mundial, aconteceram e ainda acontecem.

Em nosso país a Campanha Nacional pelo Direito à Educação – vinculada à Campanha Global pela Educação – reconhece que, entre outros direitos - a educação é um direito humano universal – e também, fundamental na luta pela dignidade e pela liberdade e, deste modo, a “Educação Básica deve ser gratuita e compulsória para todas as pessoas, especialmente para as crianças, as mulheres e os setores excluídos da sociedade.” (AZEVEDO et al., 2004 p.3)

Para Cury,

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no Ensino Fundamental, por ser progressivamente obrigatória no Ensino Médio, por ser também dever do estado na Educação Infantil. (CURY, 2006, p.2)

No Brasil a educação é oferecida como bem público, podendo ser também oferecida pela iniciativa privada protegida por leis, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e os pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação.

Mas como se trata de um direito reconhecido, é preciso que ele esteja inscrito no coração das nossas escolas cercado de todas as condições. (...) A declaração e a efetivação desse direito tomam-se imprescindíveis no caso de países, como no Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada. (CURY, 2006, p. 3)



Foram muitas lutas para que se conquistasse o Direito à Educação. A reafirmação deste direito, portanto, deve se refletir nas práticas públicas, principalmente nas políticas que garantam a vigência deste direito. A educação é elemento determinante para os processos de construção e de afirmação da democracia.

Alguns questionamentos são importantes quando constatado que, apesar do significativo aumento da oferta do ensino obrigatório e gratuito, o quesito qualidade não se reflete na mesma proporção.

Essa desigualdade entre oferta de ensino e qualidade fica clara quando verificamos que grande parte da população não é portadora dos requisitos que são exigidos para o mundo do trabalho. O rápido desenvolvimento científico e tecnológico, estreitamente ligado aos avanços sociais e econômicos, comporta somente pessoas qualificadas, com alto nível de escolarização, educação que não faz parte das práticas imersas no contexto das massas.

As sociedades modernas se configuram em diferentes padrões sociais, principalmente econômicos, e nessa organização os patamares cuja realidade se insere num contexto de carências e violências, posturas perversas que promovem práticas excludentes.

A ciência considera que toda mente humana é capaz de aprender (ARROIO, 2006) o que não impede que os discursos nas escolas atribuam a responsabilidade sobre a qualidade do ensino, à desigualdade socialmente criada. A culpa recai sobre as famílias, sua condição social, seu meio, sua raça, como condições para aprender. É uma crença que inviabiliza o direito de todos ao processo de ensino e construção do conhecimento. Certamente, a precarização, em que vivem os setores populares, compromete e até mesmo inibe iniciativas em prol de uma educação qualificada.

Muitos elementos externos ajudam a compor o contexto escolar; entre eles, os aspectos geográficos, históricos, sócio-culturais, étnicos, por vezes expressos de muita desigualdade social. Desigualdades que são reproduzidas cotidianamente no interior da escola, pois os indivíduos expressam os diferentes modos de ser e compreender o mundo. Muitas vezes reproduzindo conflitos vivenciados na sociedade, que dificulta as relações entre educandos, educadores, funcionários, familiares, frustrando a expectativa de todos em relação a este ambiente educativo.

As relações que se estabelecem na escola são fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça efetivamente, pois ajudam a dar significado ao trabalho pedagógico.

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. [...] Interações essas presididas pelo afeto, que contemplem a possibilidade de se enganar e realizar as modificações oportunas, onde convivam a exigência de se trabalhar e a responsabilidade de realizar o trabalho autonomamente, a emulação e o companheirismo, a solidariedade e o esforço; determinadas interações que gerem sentimentos de segurança e o contribuam para formar no aluno uma percepção positiva e ajustada de si mesmo. (ZABALA, 1998, p. 100)

As relações vivenciadas na instituição, além de interferir na sociabilidade da escola como um todo, podem ocasionar um baixo envolvimento no trabalho por parte dos docentes e comprometer o convívio dos educandos, bem como seu aprendizado. Aprender a conviver em grupo, compartilha espaços, constrói aprendizagens para sua vida acadêmica, profissional e também social.

Para Hutmacher, na escola o educando vivencia muitas situações:

*(...) Tudo acontece naturalmente na escola, o que há de mais evidente de mais tradicional, o que se tornou tão familiar que já não nos chama mais atenção. (...) o agrupamento de alunos, a maneira de distribuir os alunos pelos professores (...) a organização do tempo e dos espaços; a estratégia de escolha e de construção escolar dos saberes a transmitir; a regulação das práticas pedagógicas a forma de apreciação, de avaliação e de retribuição do trabalho. (HUMATCHER In. NÓVOA, 1992, p. 51. Grifos do autor)*

O que nos leva a reconhecer que a escola enquanto instituição é caracterizada por um conjunto de valores, atitudes e comportamentos, articulados ou não, que se desencadeiam no contexto do espaço educativo pelos diferentes grupos que o compõe, ou seja, através dos profissionais da educação, dos alunos, funcionários e pais.

A escola é tão somente uma parte da totalidade abrangente, mas por ser inter-relacional, é ela também a própria totalidade, que exclui e inclui,

que leva em conta, ou não, as diferenças constitutivas da nossa humanidade, que olha as pessoas nos olhos do mesmo jeito como a elas se mostram indiferente, que classifica os educandos e os educadores como melhores e piores, conforme os critérios cimentados na sua organização, tanto agrupa pela diversidade. Isso indica que ambigüidade está viva na escola; portanto está posta a possibilidade de ensinar e aprender saberes significados pelas experiências vivas de mundo, praticando as recusas onde o professor é o senhor de todo saber e os alunos gavetas que se enchem por acumulação. Ao educador cabe a responsabilidade de dirigir o espaço da sala de aula e coordenar o processo de ensino de sua área de conhecimento, mas se perder de vista que os educandos não são “tabulas rasas” e que suas explicações podem ser complementadas com as informações sistematizadas em outras áreas do conhecimento. (CARDOSO e SOUSA, 2007, p. 49)

Nessa perspectiva, a instituição de ensino deve ser pensada enquanto organização que tem o compromisso social de articular-se em toda a sua complexidade científica e humana.

A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações; nesta perspectiva a organização tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar suas práticas, se realizarem à margem da dinâmica própria da escola. (GONZÁLEZ apud NÓVOA, 1992, p. 41)

Podemos, então, afirmar que muitos fatores ainda interferem nas situações de aprendizagem nas Instituições, o que faz com que a democratização do ensino nas camadas menos favorecidas da sociedade ainda encontre muitos obstáculos para se efetivar. Esta deve ser uma

busca conjunta de toda a sociedade com os representantes das Instituições para que o educando tenha um aprendizado voltado para a cidadania, ou seja, “um conjunto de saberes, de saber fazer, de regra, de representações partilhadas que contribuem para afirmar sua identidade coletiva e o sentimento de pertença”. (PERRENOUD, 1995 apud CARDOSO e SOUSA, 2006, p. 89)

Para que a população possa intervir e participar de modo responsável na vida social, é necessário que tenha acesso aos recursos culturais que possam facilitar o exercício da cidadania; em outras palavras, uma educação de qualidade. Muitas exigências são impostas no mundo contemporâneo como domínios sobre diferentes áreas do mundo do conhecimento como domínio da língua falada e escrita, as coordenadas espaciais e temporais que organizam a percepção do mundo, os princípios da reflexão matemática, as possibilidades e condições de fruição da arte da estética.

A qualidade do ensino supõe, então, a busca do melhor, de um padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulados e transmitidos. Mas ela é também uma forma de responsividade face aos desafios da sociedade contemporânea. Essa exige um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de possibilitar a todos o acesso a formas de ser e de se comunicar como um participante do mundo. Desse modo, a qualidade do ensino, mesmo atendida a universalização da população em idade escolar, será sempre uma meta, seja pelo caráter cumulativo do conhecimento, seja pelas circunstâncias históricas que a condicionam e para as quais ele deve buscar caminhos cada vez mais abertos. (CURY, 2006, p. 17)

Neste contexto, as práticas docentes deverão envolver educadores e educandos rompendo com as tradições mecanicistas e auxiliando a educação a buscar caminhos de reconstrução. Para Madalena Freire (1996), toda Pedagogia segmenta-se num método, numa ação pedagógica segundo certos pressupostos teóricos, e é dessa forma que o educador lida com sua arte de educar, sua ciência da educação e do ensinar. De acordo com a autora, toda pedagogia estará sempre engajada a uma concepção de sociedade e de política, e é neste sentido que, nesta concepção de educação, este educador faz arte, ciência e política, pois alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma determinada classe social, apoiado num método de investigação

científica que estrutura sua ação pedagógica e, assim, cotidianamente trabalha como processo de criação, com o imaginário e o inusitado.

Segundo Freire (1996), o ato criador consiste em dar formas, dar vida, transportar certas possibilidades latentes que o educador possui para o campo do possível, do real de maneira significativa para estruturar o conhecimento. A autora afirma ainda que seja necessário criar espaços sistematizados de acompanhamento com intervenções e encaminhamentos, explicitando a finalidade de fazer com que o educador possa interagir como os educandos através da linguagem verbal e não-verbal, ampliar os referenciais pessoais e culturais de ambos de modo a exercitar a organização e a apropriação dos pensamentos. Para Freire “aprendemos porque simbolizamos, experienciamos, pesquisamos, nos envolvemos com nosso fazer e o do outro, seja criança ou artista. Aprendizagem do fazer, do ler, do pensar do expressar e comunicar idéias e sentimentos. Nova alfabetização com outros códigos, instrumentalizando o sujeito-autor”.

E ainda nos remete a seguinte reflexão:

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador. Aprendemos a ler, construir novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com o outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca, movem o processo de aprendizagem. Função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 7)

Para Freire, não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade de maneira que assim não é possível romper com modelos autoritários. Para pensarmos em uma prática inovadora, abandonando o olhar cristalizado nos estereótipos será necessário enfrentar as críticas direcionadas ao trabalho docente e criar possibilidades, processos metodológicos que atendam às necessidades de uma docência reflexiva. De acordo com Freire & Freire (2001 apud BEHRENS, 2006, p. 36) “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos. Contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social”.

Por meio de uma ação planejada, refletida do professor, o dia-a-dia da sala de aula, a escola

realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades. (KALOUSTIAN; RIBEIRO, 2005, p. 25)

Arroyo (2008)<sup>1</sup> questionou sobre a educação atual de crianças e adolescentes na Educação Básica, quais tarefas cabem aos educadores e educadoras, quais projetos educativos lhes desafiam. De acordo com Arroyo, a Educação Básica se defronta com o problema sobre o que ensinar, como ensinar e com que qualidade. Acrescenta que a Educação é vinculada à democracia e que assim é necessário pensar os tempos de formação, não somente nos domínios das competências, mas pensar a educação como um todo, de maneira que lideranças sejam formadas a partir das Universidades, valores sejam salientados.

Para Arroyo é evidente a tensão existente entre formar sujeitos humanos de maneira plena ou simplesmente ensinar certas habilidades que são necessárias.

Salienta que a educação como direito já era reivindicada nos anos 80 e que, no período atual, ainda se buscam respostas sobre a relação educação e cidadania, entre educação e direito. Através da fala de Arroyo questiona-se o quanto os ideais de educação com a formação humana não estariam, portanto, bastante distantes do próprio sistema educacional e, assim sendo, não estaria de volta aquele tempo dos currículos por competências, por produtividade e eficiências. O autor segue indagando sobre quais seriam os resultados da formação de um ser humano e como é possível medir a formação de um ser humano enquanto sujeito ético e estético? Estaria a velha educação sendo reduzida a aspectos qualificáveis? Se o ensino na Educação Básica prioriza o que vai cair na prova, falar em formação humana e, em muitas outras questões relacionadas à formação, estaria ultrapassado. Para Arroyo é porque parece ultrapassado que é necessário trazer à discussão não se deixando sucumbir por uma concepção de educação pobre, simplista, de resultados, mas é tempo de trazer de volta a educação

---

<sup>1</sup> Miguel Arroyo: “Desafios atuais da Graduação: das políticas à formação” - Palestra de abertura do XXI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação realizado de 18 a 20 de maio de 2008 em Florianópolis.

como formação humana, cultural, ética, estética, que é a formação central da Educação Básica, formar a infância e a adolescência.

De acordo com Arroyo, a educação brasileira ainda é pobre em termos culturais, em termos intelectuais e em termos de formação. Acrescenta que os educadores se formam sabendo muito sobre a sua área de atuação e muito pouco sobre a formação humana e ainda traz a realidade do Nordeste do Brasil onde cada vez mais crianças estão chegando à escola e, na mesma proporção, aumentam as taxas de reprovação. Que razões haveria para a concretização deste fato? Não teriam os pobres capacidade para o conhecimento formal?

Por que a escola nunca foi pensada para estes, nem mesmo nos conteúdos ensinados nas universidades aos educadores que lhes ensinariam?

De fato, parece que o modelo da escola formal não é adequado à educação transformadora e eficaz que faz com que as crianças aprendam. Tião Rocha (2007)<sup>2</sup> diz que “uma coisa é falar em educação, outra, em escolarização.” Para Tião a escola serve para escolarizar. Dá um determinado tipo de demanda, um determinado tipo de modelo mental de uma sociedade que aceita, convive e não questiona. A escola não pode tolerar a simplificação do humano e do ensinar, nem mesmo das suas experiências e de seus valores, que são fundamentais na tentativa de se produzir resultados quaisquer que seja a composição social de seus educandos e as dificuldades que estejam enfrentando.

Os alunos devem dispor do máximo tempo possível para aprender, no sentido mais amplo da palavra. As interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos e dos espaços, são fatores que perturbam o funcionamento das escolas. A capacidade de otimizar o tempo disponível é uma característica das escolas de qualidade. É evidente que a gestão do tempo deve respeitar, ao máximo, os ritmos próprios e o modo

---

<sup>2</sup> Sebastião Rocha é antropólogo, educador popular e folclorista. Mineiro de Belo Horizonte é o Fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento - CPCD, organização não governamental sem fins lucrativos, criada em 1984 localizada na capital mineira. Entre os prêmios que recebeu no ano de 2007, um deles foi “Empreendedor Social concedido pela Fundação Schwab e Folha de S.Paulo”. Tião Rocha também é autor de obras de desenvolvimento cultural e comunitário e membro de várias organizações de fomento a iniciativas na área. Seu trabalho pode ser conferido na página: <http://www.cpcd.org.br/>

de organização interna de cada indivíduo.  
(NÓVOA, 1992, p. 27)

É com esta preocupação que Freire (1996, p. 43) enfatiza: a escola de hoje exige do educador competências e habilidades que não se adquirem apenas na Universidade. Como docentes nos preparamos para os conteúdos, planejamos com cuidado para qualquer série ou aluno de qualquer idade, estamos em permanente formação cognitiva, mas em relação à formação humana, dos professores e dos nossos educandos, precisamos nos questionar sobre as possibilidades efetivas existentes considerando as precárias condições de trabalho.

É relevante conhecermos até que ponto a qualidade da nossa docência traduz nossa formação inicial, e se as práticas que planejamos nos revelam que é necessário, além de vontade e compromisso, querer ser educador, para que as crianças aprendam. Toda relação educativa é uma relação entre pessoas, gerações, em que existe uma convivência constante com o diferente.

Para Sacristan (1998), faz parte do pensamento pedagógico desde muito tempo, a consciência ou ponto de vista de que os professores constituem um fator condicionante da educação e, mais concretamente, das aprendizagens dos alunos.

A dinâmica das relações envolve o currículo e as dimensões sócio-culturais que perpassam toda a comunidade escolar. Como os educadores podem favorecer a participação dos educandos como sujeitos da construção de conhecimentos? Como a sua docência pode contribuir para tornar a escola um espaço de produção coletiva? Essas questões nos remetem à necessidade de se redefinirem os espaços e os tempos deste lugar chamado escola. No momento em que o coletivo da escola olha para a comunidade e, faz da sua diversidade, um dos eixos da proposta curricular, levam-se em conta diversas possibilidades de aprendizagem e planejamento.

Uma característica lamentável das aprendizagens continua sendo que se mantém muito dissociadas da aprendizagem experiencial extracurricular dos alunos. (...) A brecha aumenta e se agrava, à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante.  
(SACRISTAN, 1998, p. 71)

Essa infância de hoje, vista com olhar tão negativo, ainda comportará condições para um projeto educativo. O que faz com que crianças e adolescentes voltem à escola depois de serem expulsos muitas



vezes? Porque, como afirma Arroyo, é na escola pública que estas crianças ainda são tratadas com menos indignidade de todos os espaços sociais. A solução está na expulsão, exclusão, ou então na reprovação? “Será que sabemos quem são os alunos que, na nossa escola, apresentam maior dificuldade no processo de aprendizagem”? Sabemos quem são aqueles que mais faltam na escola? Onde e como eles vivem? (Kaloustian; Ribeiro, 2005, p. 47)

De acordo com Arroyo, estamos num momento que não se sabe como educar nem ensinar crianças, adolescentes, jovens e adultos. Constatando-se a situação precária, tão plural, que se encontra a infância, o autor ainda questiona: “Estamos educando para quê”? A infância com que trabalhamos não é a mesma, é outra, sendo assim, a formação deveria ser outra.

Alternativas que superem “a distância entre os saberes ensinados e os saberes aprendidos” (Hutmacher In Nóvoa, 1992, p. 54) são comumente discutidas individual ou coletivamente no interior das instituições, mas uma instituição escolar só irá enveredar num projeto comum, se este for o desejo e a necessidade de toda a comunidade educativa, cujas decisões curriculares, educativas e pedagógicas tenham brotado do sentimento de incerteza em relação à organização escolar existente e da confiança mútua.

Mas, se é fundamental o sentimento de comunidade, como envolver os profissionais, alunos, pais de alunos e funcionários, de modo que compreendam que todos os sujeitos do contexto são responsáveis pela educação? Segundo Good & Weinstein (1992):

(...) as escolas não podem continuar a centrar-se exclusivamente nas aquisições intelectuais, devendo conceder maior atenção ao desenvolvimento das capacidades emocionais, sociais e morais. E ainda, a criação da auto-estima, as competências sociais para interagir e resolver problemas e a liderança são questões que possuem uma importância própria, para além de constituírem factores essenciais das aprendizagens escolares. (GOOD; WEINSTEIN In NÓVOA, 2002, p. 93)

Em vista de uma formação com todos estes componentes, o professor, pode ser considerado um parceiro para que o aluno se veja capaz de aprender, e também de cultivar uma convivência solidária, que torne possível a sua formação integral. No entanto, é comum que o docente receba inúmeras críticas ao seu trabalho, fundamentadas muitas

vezes por uma prática de característica linear, extremamente fragilizada diante das necessidades atuais. A responsabilidade por admitir que haja necessidade de promover uma transição das práticas docentes conservadoras para uma prática inovadora, antes de tudo responsável e ética, não é somente do professor num ato solitário, mas de todo o corpo escolar.

Para alcançar os objetivos dos projetos educativos da instituição, o envolvimento de todos é fundamental, “cada um dos demais profissionais tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola”. (KALOUSTIAN; RIBEIRO, 2005, p. 47)

De acordo com Behrens (2006), esta visão tem como foco principal a visão de totalidade, a superação da fragmentação com a proposição de reaproximação das partes do todo, a busca de uma formação mais geral, complexa, holística e sistêmica.

Morin (2000, apud BEHRENS, 2006, p. 25) contribui ao trazer que “a maneira como a escola tem apresentado o conhecimento nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte do “mesmo tecido”. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas”.

Ainda Behrens (2006) busca superar a visão linear e disciplinar das instituições escolares e aponta para a interconexão de diversas áreas do conhecimento, e salienta que os processos de aprendizagem alguns envolvam a produção do conhecimento crítico, reflexivo e transformador.

Estes desafios propostos pela a autora só serão possíveis se incorporados plenamente à escola:

Almejam-se ambientes educativos que superem a função de oferecer aprendizagens não baseadas em fatos ou habilidades e que busquem um estado de conexão com a vida, respeitando a diversidade na unidade, impregnando os alunos com a experiência de ser, de pertencer e de cuidar do universo, sendo sensível, tendo compaixão com seus semelhantes e consigo próprio. (BEHRENS, 2006, p. 26)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – consistem em um referencial para o Ensino Fundamental de todo o país. É formado

por um conjunto de referenciais que compõe o documento e que tem por objetivo orientar e garantir discussões, pesquisas, recomendações de forma a subsidiar a participação de profissionais da educação de todos os estados brasileiros.

O documento apresenta uma proposta flexível, possível de ser modificada de acordo com as características regionais e locais, não se constituindo num currículo homogêneo e impositivo. A proposta dos PCNs apontam para uma educação atuante no processo de construção da cidadania que a partir do respeito às diversidades culturais, regionais, éticas, religiosas, políticas que permeiam uma sociedade múltipla, tendo como princípio possibilitar uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos.

Sempre na perspectiva da construção da cidadania, a escola, de acordo com as orientações dos PCNs, deve assumir a valorização da cultura da sua própria comunidade, ao mesmo tempo em que busca ultrapassar seus limites, pois apenas desta forma irá propiciar aos educandos que pertencem a grupos sociais diferenciados o acesso ao saberes relacionados aos conhecimentos que constituem o patrimônio universal da humanidade, como os conhecimentos socialmente relevantes de toda a cultura brasileira, tanto no âmbito nacional quanto regional. Agindo dessa forma, as escolas contemplarão a função social proposta pelos PCNs, pois estarão considerando as expectativas e as necessidades dos alunos, dos pais, da comunidade e dos professores. Para isso pode incluir a formulação de metas, meios, segundo as características de cada escola, abrindo espaços para a discussão de compromissos assumidos coletivamente, delimitando prioridades e fazendo um projeto educativo efetivamente calcado na base do diálogo, da reflexão por e para a equipe escolar.

Ainda de acordo com os PCNs, os educadores, poderiam realizar, assim, adaptações à sua prática sem deixar de se orientar pelas expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão. Citam os ciclos que não devem ser considerados a única estratégia também de organização do tempo e do espaço no contexto atual da problemática educacional.

A formação do cidadão do mundo atual vai além dos referenciais tradicionais pautadas em questões individuais, mas busca a inserção no mundo do trabalho, e também do consumo, o cuidado com o corpo, com a saúde, a orientação sexual e a preservação do meio ambiente.

A educação básica tem como função esclarecer sobre as novas relações entre conhecimento e trabalho e mostrar que estas questões

exigem capacidade de iniciativa e inovação. Portanto é fundamental que o educando construa instrumentos que o incluam num processo de formação permanente que favoreça as possibilidades de trabalho tanto individual quanto coletivas. Para isso, os PCNs concebem que a educação popular deve dar condições para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática, através de conteúdos e metodologias que estejam em consonância com as questões sociais, que marcaram e que marcam cada momento histórico, cuja compreensão reverta em aprendizagem para que os educandos exerçam seus direitos, deveres e para que possam desenvolver suas capacidades aprendendo conteúdos necessários para a construção de instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas.

Anteriormente à formulação dos PCNs, já na década de 80, vários estados e municípios, com o objetivo de amenizar o problema da repetência e da evasão escolar, reorganizaram o ensino fundamental a partir das séries iniciais adotando como eixo norteador a flexibilização da seriação. Desta forma, possibilitavam que o currículo fosse trabalhado num período de tempo maior permitindo que os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos fossem respeitados.

A seriação inicial foi substituída pelo ciclo básico de dois anos objetivando maiores oportunidades para crianças em fase de alfabetização. Embora apresentassem algumas necessidades de ajustes, a organização por ciclos contribui para que o desenvolvimento escolar se efetivasse e foi mantida nos estabelecimentos implantados mesmo após a mudança de governantes.

A estruturação por ciclos é proposta pelos PCNs, pois estes reconhecem que tal estruturação ameniza as cobranças em relação ao tempo existente nas instituições escolares, permitindo assim a distribuição dos conteúdos de forma mais adequada, já que o professor tem a oportunidade de intervir nas práticas em que os educandos apresentam diferentes relações com conhecimento, buscando nessa diversidade um desenvolvimento conjunto. Segundo os PCNs, a flexibilidade dos ciclos, desse modo, trabalharia melhor com as diferenças do que o modo seriado. Ao longo da escolaridade, os educandos deverão desenvolver capacidades de comportamentos, que, naturalmente, passarão por processos de re-significação contínua e não por etapas fixadas no tempo. Deste modo, na tentativa de evitar que o processo de ensino e aprendizagem apresente obstáculos inúteis e desnecessários, opta-se pela organização por ciclos. Assegurar-se-ia

assim a continuidade do processo educativo dentro do ciclo e também do percurso escolar de forma não fragmentada e sem rupturas.

Acredito que, diante disso, os aspectos existentes auxiliam na busca de uma boa planificação curricular, e que há perspectivas capazes de minimizar a fragmentação dos conteúdos e estimular a organização dos mesmos em projetos didáticos, em seqüências de atividades permanentes, juntamente com a organização da escola, tornando-a mais democrática, preocupada em satisfazer os desejos e as curiosidades dos seus estudantes.

Nessa dinâmica, as questões práticas se direcionam para além da estrutura social da escola, mas, também, aos recursos materiais e à organização do trabalho, ou seja, a todo o modo de vida escolar já que todos se relacionam. Se cada vez mais a escola pública tem distanciado suas práticas das crianças e adolescentes que acolhe, como envolvê-los nesse ambiente que não colabora para a aquisição de algo mais do que os conhecimentos socialmente aceitos? Vislumbrando algumas soluções, vemos que é necessário desconstruir princípios e concepções pré-estabelecidas, atentar para a liberdade e a responsabilidade, mas como é possível, se, nas palavras de Tião Rocha, (2007) “a escola, além de estar dentro da forma, está no formol”? Tais reflexões e críticas apontam para um só ponto, ou seja, há deficiências na organização do tempo e dos espaços, suas interrupções e desarticulações, evidenciando que muitos aspectos na gestão dos mesmos podem ser revistos, considerados.

Embora em muitos espaços físicos sejam restritos, é necessário investir na sua reorganização, visando criar momentos e/ou locais para atender as solicitações dos alunos, discutindo normas claras de uso – o que pode e o que não pode -, horários de utilização e conservação. Ao apoiar e valorizar as iniciativas, a escola conquista importante espaço educativo para a construção de valores e atitudes solidárias e também se valoriza aos olhos dos alunos e suas famílias. (BRASIL, 1998, p. 96)

Bernard Charlot, pesquisador francês, investiga como os educandos de camadas populares se relacionam com o saber. Segundo este autor, que estuda essas questões desde a década de 80 em Paris, estamos submetidos ao conhecimento desde o nascimento, já que “a condição humana exige que seja feito um movimento longo, complexo e nunca acabado”. Desse modo, nos apropriamos, parcialmente, de um mundo preexistente. Para Charlot, a partir das relações que a criança tem

com o mundo, com os outros e consigo mesmo, é que dá forma ao seu desejo de aprender, é o que vai lhe impulsionar em direção ao saber.

O movimento de “direcionar-se ao saber” resultaria de um movimento de mobilização que, ao contrário da motivação, é originado internamente, ou seja, parte das ações do educando, ações que criou, construiu internamente, enquanto a motivação seria resultado de fatores externos.

Em 2009, este mesmo autor coloca que, quanto mais significativo for o que está sendo ensinado, mais o educando se põe em movimento, ou seja, ainda mais se mobilizará para se relacionar com o que está sendo ensinado. Seus estudos revelam ainda que grande parte dos estudantes, cerca de 80%, só vê sentido em frequentar a escola porque, assim, poderá ter um diploma, um trabalho. A relação com o saber é frágil e na maioria das vezes o aprender não é visto como uma atividade significativa, prazerosa. Assim, seria necessário fazer uma leitura positiva do outro, levar em conta sua história de vida, desejos e atividades cotidianas.

Neste sentido cabe a contribuição de Zabala quando diz que,

A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições e os esforços. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. (ZABALA, 1998, p. 100)

Não seriam eles capazes de compreender a complexidade do pensamento moderno? Qual é a visão que temos dos outros? A visão de segregação, de que são incultos, irracionais, incapazes de pensar? Com esse padrão excludente será possível dar conta da educação? Para Miguel Arroyo (2008), cada tempo é um tempo específico de formação. É preciso organizar a escola respeitando os tempos de formação, pois cada tempo tem uma especificidade, por isso é preciso pensar em como dar conta das especificidades dos tempos humanos.

Não há apropriação sem que exista no sentido oposto o desejo de aprender, ou seja, aos educandos inicialmente é necessário a disponibilidade para a aprendizagem de modo geral. Amparados pela escola que deverá auxiliá-los para que consigam se adequar às situações de ensino considerando as várias vivências a que são expostos em seu mundo cultural, além de considerar suas capacidades, potencializá-las, orientar os que apresentarem dificuldades naquelas que são chamadas

capacidades básicas. É de fundamental importância o reconhecimento das diferenças existentes entre os indivíduos, nem todos têm os mesmos interesses, as mesmas habilidades, já que são oriundos de diferentes processos de socialização e de desenvolvimento individual. A criança pode conhecer o mundo de muitas maneiras, através de situações que ocorrem dentro e fora da escola, mas, sem dúvida, o que permanecerá é o que foi vivenciado de forma significativa. “À educação, hoje, certamente se coloca exigências maiores que a instrução”. (TERNES, 2004, p.166.)

## 2.1 COMO DEVE(RIA) SER A ESCOLA: ESPAÇO E TEMPO DE ENSINAR/APRENDER

Partindo de Ternes (2004), refletimos sobre os caminhos pelos quais percorreu a educação até os dias de hoje, e nos propomos para uma discussão que traz o espaço e o tempo da escola como elementos constitutivos da aprendizagem dos educandos.

O tempo escolar se diferencia dos outros tempos por ser institucional. Tem o objetivo de organizar as práticas pedagógicas e, por isso, pode-se dizer que não é neutro.

A partir do tempo escolar são estabelecidas regras, comportamentos, cronometradas atividades, são controladas e avaliadas as aprendizagens e, assim, influenciam a vida do educador e também do educando. Para Gómez (2004, p. 48), “O tempo escolar é um tempo social, uma construção cultural e pedagógica, um “fato cultural” e, portanto, deve ser “flexível, singular e adaptado em função das características de cada contexto escolar”.

Assim como o tempo, o espaço escolar também possui características singulares à medida que interage com a formação dos educandos. “O espaço é uma das linguagens mais poderosas para o dizer e fazer da escola.” (Kenski, 2000, p. 125)

A importância dos espaços e tempos escolares é discutida por Alves (2004), ao levantar que a vivência coletiva inicia-se nos grupos de amigos, nos espaços familiares, até chegar aos espaços escolares. Esses espaços tão reconhecidos na sua função de sociabilidade e de aquisição do conhecimento servem também como alternativas para que famílias tenham suas crianças e jovens em segurança à medida que a necessidade de trabalhar e a violência, principalmente nos centros urbanos, amedrontam as famílias fazendo com que seja necessário passar mais tempo na escola.

Para Cardoso e Sousa (2007), é no espaço e tempo da escola que as concepções e práticas da educação escolar são efetivadas no “sentido estrito do termo”, ou seja, “no exercício de ensinar e de aprender os conteúdos da cultura que a humanidade produziu em sua história”.

Espaço e tempo se entrelaçam em seus significados, objetivos (de lugar e cronologia) e subjetivos (de vivência e construção de significados) formando a expressão espaço-tempo. A noção espaço-tempo, ao ser incorporada à vida do cotidiano escolar, expressa as tessituras que conferem legibilidade e visibilidade às relações sociais que compõem a organização. (CARDOSO, SOUZA, 2007, p.106)

Segundo as autoras, o cotidiano da escola é feito de espaços-tempos estruturados e não estruturados. Explicam que, no conceito de espaço, se encontram, além da construção física da escola, as relações sociais que nela se efetivam. Quanto ao “conceito de tempo”, são relacionadas “as dimensões da cronologia e das vivências”. (Cardoso e Souza, 2007, p. 116)

Acrescentam ainda que os espaços-tempos acontecem em lugar físico, com duração demarcada, mas que podem ser identificadas nas relações hierárquicas e de poder estendidas “pelo tempo de vivência”, tempo este que pode parecer “pouco quando prazeroso e muito quando desagradável”.

Essas relações vivenciadas nos espaços-tempos da escola, mais especificamente entre educandos e educadores, podem ser facilmente avaliadas no modo como os educandos participam das aulas, como questionam, se portam diante dos conteúdos. Como Cardoso e Souza argumentam:

O significado da matéria pode ser relativizado se o professor conseguir atingir a sensibilidade dos educandos e fazer suas aulas momentos de extrema produtividade, driblando a argumentação da utilidade do conteúdo. O tratamento afetivo pode conseguir que mesmo os mais arreios trabalhem com interesse. (CARDOSO E SOUSA, 2007, p. 91)

Assim, nos reportamos aos PCNs, trazendo especificamente as questões relativas ao tempo/horário escolar, que diz que, para se



alcançar as capacidades propostas, é necessário adequações mediante prioridades de cada município, chegando às necessidades de cada Unidade de Ensino. Obrigatoriamente deve-se cumprir o tempo mínimo estabelecido pela legislação vigente, permitindo, porém, que cada escola faça a distribuição do horário da forma mais adequada ao seu projeto educativo. Surge, então, a oportunidade de se pensar maneiras de otimizar o tempo escolar dando condições ao trabalho docente de propor atividades em grupos, aulas mais elaboradas, períodos de execução mais definidos que, à medida que o grupo desenvolve sua autonomia, possam se tornar menos restritivos.

A organização dos espaços e tempos escolares traduz a concepção metodológica adotada pelo educador e pela Unidade de Ensino; dessa maneira, o espaço, como objeto de aprendizagem e respeito, demandará um investimento sistemático ao longo da escolaridade. Suas implicações vão desde a necessidade de se ter um ambiente limpo e organizado até a maneira como é explorado para as atividades do cotidiano, pois nele acontecem todos os modos de interação, brincadeiras, gritos de crianças, atividades pedagógicas, competições, festas. Nesses “espaços-tempos estruturados” estão também as inúmeras reuniões que acontecem durante o ano. Nos “espaços-tempos não estruturados estão os encontros, as conversas, a convivialidade sem outra intenção que não seja o estar junto solidário.” (Cardoso e Sousa, 2007, p. 116)

O espaço físico faz parte do momento educativo ali convivido (Kenski, 2000, p. 124). De acordo com a autora, no espaço escolar há “linguagens diferenciadas entre as gerações”. Linguagens que permanecem impregnadas em todo o seu perímetro. Ou seja, confraternizações promovidas pela instituição junto com familiares, são momentos importantes, pois propiciam “a quebra momentânea das hierarquias”. “Os encontros que se efetivam no espaço-tempo das festas têm o poder de fortalecer os laços entre educandos, educadores e familiares”. (Cardoso e Sousa, 2007, p. 116)

Segundo Kenski:

A aura da escola depende de seus espaços e seus atores. Professores e alunos parecem circular com suas presenças, mesmo nas suas ausências. O espaço escolar é mágico. Nele se realiza o milagre permanente do aprender e do abrir-se para o mundo. Múltiplas e diferenciadas são as linguagens da escola. Formas possíveis de, inclusive, recuperar, em nossas histórias, as

imagens e movimentos que construíram nossos aprendizados. (KENSKI, 2003, p. 53-54)

De acordo com a autora, a circulação de alunos e professores e a interação entre eles, nos ambientes dentro do espaço escolar, projetam-se diretamente na produção e estímulo dessa vivência, “na disposição para trabalhar, estudar e na própria qualidade do ensino”.

O espaço escolar é composto por uma multiplicidade de pessoas, pessoas diferentes, singulares, com culturas, hábitos, sonhos, rancores, religiosidades denotando, assim, a importância do local como espaço coletivo para crianças e jovens aprenderem a conviver. Espaço que não comporta individualidades, e reforça dessa maneira os objetivos da escola no medida em que esta busca proporcionar o aprendizado de processos participativos para cumprir seu papel na aquisição de conhecimentos fundamentais para situar e integrar os educandos à sociedade para que estes se tornem homens e mulheres que saibam reconhecer e exercitar seus direitos e deveres assegurando, portanto, uma formação cidadã.

Portanto, o papel da escola como instituição que tem a função de formar e educar é facilmente reconhecido, mas se reconhece também que outras instituições em nossa sociedade cumprem, ou pelo menos o deveriam fazê-lo, a função de educar para a cidadania, como os meios de comunicação e informação, a família e a igreja. Mas o lugar que a escola ocupa oferece instrumentos que possibilitam compreender e se posicionar diante dos múltiplos sentidos dos conhecimentos adquiridos.

### **3 PROPOSTAS DE USO DIFERENCIADO DO ESPAÇO E DO TEMPO NA ESCOLA**

No capítulo anterior, as discussões abordaram a necessidade de o homem receber educação para relacionar-se com os demais indivíduos e com o mundo, e direcionam-se para as lutas quanto ao reconhecimento da educação como direito que se funde com a institucionalização da escola. A partir daí, centra-se nas vertentes teóricas que projetam novas perspectivas para a construção do conhecimento considerando o espaço e o tempo escolar como elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

A partir desta visão do papel do tempo e do espaço na escola, estes são relacionados aos processos educativos institucionalizados e, assim, na sequência deste trabalho serão apresentadas três experiências de instituições que redirecionaram suas práticas pedagógicas a partir dos interesses ou das necessidades dos educandos.

Dispostos a abandonarem os parâmetros de ensino engessados na forma mecânica e homogênea de algumas práticas, três escolas da rede pública municipal do município de Ituporanga, interior do estado de Santa Catarina, pleitearam um ensino que não estivesse dissociado da vida de seus alunos buscando parcerias com entidades que lhes auxiliassem neste processo.

Do mesmo modo, um grupo de pais do município de Imbituba compreendeu que poderia ser possível promover um ensino coletivo através da cooperação e não valorizando a competição, ou seja, através da criação de uma cooperativa, alcançando assim um objetivo comum.

Também será abordado como as questões relacionadas à organização do espaço-temporal acontecem na prática nas instituições educacionais que trabalham o currículo na perspectiva da Pedagogia da Alternância que possui como um de seus objetivos a valorização dos saberes do campo e a permanência dos jovens na terra. O trabalho dá destaque ao CEDEJOR do município de Lauro Muller, instituição que oferece um ensino pós-médio para jovens, com sua organização própria do tempo educativo e diferente da forma tradicional de trabalho da escola básica, mas que consegue aproveitar as possibilidades que possui para construir a educação necessária àquele público.

#### **3.1 PRIMEIRA EXPERIÊNCIA: ESCOLAS DE ITUPORANGA**

A partir da iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação – UNDIME, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, realizam-se, desde o ano de 2006, pesquisas que investigam as práticas que ocorrem no Brasil as quais podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças.

O estudo realizado no ano de 2008 e publicado em 2010 buscou identificar um município em cada estado do país, que tivesse obtido resultado significativo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e diferenciou-se dos estudos realizados nos anos anteriores, pois teve como objetivo o processo transcorrido para que tais resultados pudessem ser obtidos. Como ocorreu esse processo? Que caminho foi percorrido? Desta forma, a publicação recebeu o nome “Caminhos do Direito de Aprender: Boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação”

Em Santa Catarina o município que se destacou por suas práticas diferenciadas, as quais possibilitaram o aumento do Ideb foi o município de Ituporanga. O Ideb do município passou de 4,0, em 2005, para 5,5, em 2007. Em 2009 o município alcançou 5.1. Comprova-se, assim, que o município já alcançou a média proposta para o ano de 2013, como mostra o quadro abaixo:

	IDEB Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>Município</b>	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2
	5	7	9	7	9	1	3	5	7	9	1
<b>Ituporanga</b>	4.0	5.5	5.1	4.1	4.4	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9	6.2

Quadro1: IBED Ituporanga

Fonte:MEC/INEP/IDEB:Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Observando atentamente o quadro, verifica-se também, que já no ano de 2007, o Ideb alcançado ultrapassava a meta projetada para o ano de 2015. O trabalho desenvolvido no município catarinense, que possibilitou o aumento significativo deste índice, deu-se a partir das práticas desenvolvidas em suas Unidades de Ensino Públicas Municipais que buscaram diversificar a abordagem dada aos conteúdos por meio de

parcerias com instituições externas, amparadas pela Secretaria Municipal de Educação e suas respectivas comunidades escolares.

A publicação destacou a parceria do município com a AMAVI, Associação dos Municípios do alto Vale do Itajaí, que oferece cursos de formação e assessoria aos municípios da região em aspectos pedagógicos, administrativos, jurídicos e educacionais.

Cabe destacar que o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, dos municípios também foi considerado nesse estudo. Ituporanga apresentou o índice de 0,82 sendo que a média nacional é de 0,80. Fator que contribui para um resultado positivo na área educacional.

Através da Associação dos Fumicultores do Brasil – AFUBRA - e da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNICRUZ – do estado do Rio Grande do Sul, o Projeto “Verde é Vida” acontece na Rede Pública Municipal de Ituporanga pelo 9º ano seguido.

Ressalta-se também que, ao finalizar o 5º ano ambiental, em julho de 2007, as escolas de Ituporanga receberam prêmios pelos projetos desenvolvidos. (anexo C)

O município de Ituporanga localiza-se no Vale do Itajaí, a 170 km da capital do estado e possui cerca de 20 mil habitantes.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>Dados do município de Ituporanga consultados na página do Município <http://www.ituporanga.sc.gov.br/ituporanga.php>, através do site do Governo do Estado de Santa Catarina: <http://www.sc.gov.br>.



Mapa1: localização do Município de Ituporanga/SC

Fonte: da autora

Considerada a Capital Nacional da Cebola, apesar do grande cultivo de hortaliças em geral, há um grande cultivo de fumo, ocorrendo assim a intervenção da AFUBRA que realiza o “Programa de Ação Socioambiental” através do projeto “Verde é Vida”, com propostas de ações a serem desenvolvidas em parceria com as escolas, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar ao longo de um ano. Originadas num eficiente planejamento, todas as ações são relacionadas ao meio ambiente e articuladas com o Projeto Político Pedagógico de cada Unidade de Ensino.

Entre as escolas municipais de Ituporanga, três unidades se destacaram no “Programa Socioambiental” desenvolvido em parceria com a AFUBRA: Centro Educacional Leandro dos Santos, Centro Educacional Professor Curt Hamm e o Centro Educacional Pedro Júlio Muller. No decorrer do texto, estas unidades de ensino serão abordadas como Instituições A, B e C.

A Instituição “A”, Centro Educacional Leandro dos Santos, está situada às margens da Rodovia SC 302, no Km 30, Distrito de Rio Bonito, a 25 km da sede do município de Ituporanga. Sua origem deu-se a partir da junção de 4 escolas menores que se situavam nas

comunidades de Barra do Rio dos Bugres, Rio dos Bugres, Ilha Grande e Rio Bonito.



Imagem 1: Centro Educacional Leandro dos Santos

Fonte: da autora

Cerca de 114 crianças compõem o quadro discente da escola, divididas em 7 turmas, sendo 3 turmas de Educação Infantil (Jardim, Pré I e Pré II), e quatro turmas de Ensino Fundamental (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Séries).

Esta comunidade escolar, em especial, é composta por famílias de agricultores, em sua maioria fumicultores, embora cultivem outros produtos agrícolas para sua sobrevivência, realidade esta que desencadeou a necessidade de a escola trabalhar as questões ambientais como norteadoras de suas propostas pedagógicas.

Assim surgiu a parceria das Instituições de Ensino Municipais, entre as quais o Centro Educacional Leandro dos Santos com a Associação dos Fumicultores do Brasil (AFUBRA). De acordo com informações retiradas do site da AFUBRA, esta representa mais de 750 agricultores nos três estados do Sul do Brasil desde 1955. Para melhor assessorar os trabalhadores ligados à Associação, esta criou em 1991 o “Projeto Verde é Vida” com o objetivo de levar às comunidades, através das escolas, informações, conceitos e práticas de preservação ambiental, e algumas destas ações são a distribuição de mudas de árvores nativas, palestras e a publicação de uma coletânea de livros lançados em

conjunto com a Universidade de Santa Maria (RS), dirigidas para auxiliarem os professores em suas práticas relacionadas ao meio ambiente.<sup>4</sup>

Através da página que a Associação mantém na internet, é possível verificar que o foco principal do Projeto “Verde é Vida” é o desenvolvimento de ações conjuntas com todos os segmentos da comunidade escolar para que sejam identificados os problemas ambientais existentes nas regiões em que vivem para buscarem juntos as soluções para esses obstáculos.

A AFUBRA propõe anualmente o tema que norteará as ações pedagógicas das escolas; a partir deste tema, outros projetos são desenvolvidos. Deste modo, o Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Leandro dos Santos incorporou o Projeto “Gota Verde” e Projeto “Educando com horta escolar: um outro mundo é possível” para serem desenvolvidos concomitantemente ao Projeto “Verde é Vida”.

A principal motivação da Instituição foi a de trabalhar por uma educação de qualidade, deste modo a escola optou por projetos que trabalhassem os valores que formam o cidadão na sua relação com o outro e com a natureza, formando uma consciência crítica através do trabalho coletivo, solidário e cooperativo. Para a Instituição era necessário mais do que o ensino por si só, mas um processo que envolvesse a todos ativamente e oportunizando ao mesmo tempo uma educação ambiental e também alimentar, permitindo que intervissem assim em suas realidades melhorando suas vidas e de suas comunidades.

Para a execução do Projeto “Gota Verde”, foram planejadas várias ações: recuperação e proteção da nascente que fornece água para a escola (na apresentação e encaminhamento do projeto foi esclarecido às famílias quanto às causas e conseqüências da falta de água para a escola e também para a comunidade que depende da nascente para o seu abastecimento); recuperação de áreas da mata ciliar e pesquisa das árvores do bosque da região; incentivo ao desenvolvimento sustentável; uso e manuseio adequado de agrotóxicos e suas embalagens; coleta e seleção do lixo; arborização dos arredores da escola; construção da horta, composteira e minhocário. Esta última ação é a que foi transformada no projeto “Educando com horta escolar: um outro mundo é possível”, que vem a ser, então, um dos desdobramentos do “Gota Verde”.

---

<sup>4</sup> Informações retiradas da página da AFUBRA internet: <http://www.afubra.com.br/principal.php>



O passo seguinte foi chamar os pais para conhecerem as propostas da Unidade de Ensino e convidá-los a participarem das ações que as colocariam em prática, as quais, por sua vez, serviriam de pesquisa como base para o ensino dos conteúdos curriculares.



Imagem 2: Professores, pais e alunos reflorestando o entorno da nascente da fonte que abastece a escola.

Fonte: acervo do C. E. Leandro dos Santos

Para a efetivação deste trabalho, foi fundamental a participação dos pais que estiveram presentes fazendo toda a parte referente ao trabalho “pesado”: delimitação do terreno da horta, preparação do solo, construção da composteira, construção do viveiro de mudas e dos canteiros.



Imagem 3: pais trabalhando na construção da horta.

Fonte: acervo do C. E. Leandro dos Santos

Os alunos e professores também participaram destas etapas, principalmente na construção dos canteiros, do plantio das sementes e replantio das mudas.



Figura 4: alunos fazendo a medição do canteiro para o plantio das mudas.

Fonte: acervo do C. E. Leandro dos Santos

Foi definido que cada turma de alunos cuidaria de um determinado canteiro e faria o plantio de uma espécie de hortaliça. Assim, cada turma pesquisou sobre a sua hortaliça (sua origem, seus nutrientes) e, a partir desta pesquisa, várias atividades em sala foram sendo desenvolvidas junto aos conteúdos, destacando que o foco principal foi o meio-ambiente e o desenvolvimento do corpo e da mente através de uma alimentação saudável.



Figura 5: atividade apresentada por uma das turmas.

Fonte: acervo do C. E. Leandro dos Santos

Para a socialização das pesquisas e atividades, a escola preparou uma amostra para que todas as turmas expusessem o que aprenderam das mais variadas formas: painéis de atividades e fotos, maquetes, palestras, pratos doces e salgados, pois, como parte do projeto, os alunos pesquisaram uma receita sobre sua hortaliça e prepararam um prato para a amostra, o qual poderia ser um prato doce, salgado, um suco, cremes etc. Todos eram convidados a degustá-los.



Figura 6: pratos preparados com hortaliças cultivadas na escola.

Fonte: acervo do C. E. Leandro dos Santos

As receitas foram reunidas num livro, registrando assim o trabalho realizado por toda a escola. Todo esse trabalho, tanto de pesquisa como a prática, contou sempre com o acompanhamento de uma nutricionista cedida pela Secretaria de Educação Municipal.



Figura 7: alunos assistindo a palestra da nutricionista.

Fonte: acervo do C. E. Leandro dos Santos

Entre as atividades supervisionadas pela profissional, uma delas foi a elaboração de uma peça teatral realizada pelos alunos, proposta após uma discussão, entre os docentes, sobre frutas e verduras. A abordagem discutia qual seria a mais saudável, ou teria maior importância para a saúde. Com a ajuda da nutricionista, as crianças compreenderam que todas, tanto frutas quanto verduras, são importantes para a saúde, independente da cor, forma ou sabor.

A Instituição “B”, O Centro Educacional Curt Hamm, localiza-se na zona rural do município de Ituporanga na localidade de Rio Batalha distante 6 km da sede. De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, o Centro Educacional Professor Curt Hamm é um dos mais antigos estabelecimentos de ensino do município de Ituporanga, pois a data de sua fundação é de 1948, sendo que a emancipação do município ocorreu no ano de 1949.



Figura 8: Centro Educacional Curt Hamm

Fonte: da autora

Quando de sua fundação era denominada Escola Mista Estadual da Encruzilhada do Rio Batalha, o seu nome atual faz referência a um antigo professor e também vereador do município de Ituporanga que doou a área para que fosse construída a escola.

Com cerca de 146 alunos matriculados, a escola atende do pré-escolar até a 8ª série, que pertencem a aproximadamente 100 famílias que vivem da agricultura, principalmente do cultivo da cebola, feijão,

milho e do fumo. A escola possui no total 13 funcionários: 9 professores, 01 diretor, 01 secretária, 01 merendeira e 01 servente.

Em parceria com a AFUBRA, o Centro Educacional Curt Hamm desenvolveu o projeto “Plantas Medicinais: uma prática milenar”. Desenvolvido em todas as turmas da escola, o projeto teve como objetivo principal resgatar os costumes e os conhecimentos dos antepassados e contou com o apoio de toda a comunidade escolar, pois o uso dessas plantas faz parte do cotidiano destas famílias, principalmente das pessoas idosas.



Figura 9: alunos realizando o projeto sobre plantas medicinais.

Fonte: acervo do C. E. Curt Hamm

A conscientização dos educandos, para adquirirem hábitos saudáveis alertando-os para o uso abusivo de medicamentos, também fez parte deste processo. Além desses ensinamentos, houve simultaneamente, neste trabalho, a pesquisa junto às pessoas da comunidade, pesquisa nas matas e bosques, na literatura, relatórios periódicos construídos a partir dos registros, o cultivo e o preparo das ervas e a produção de um livro de receitas sobre os chás preparados com as ervas cultivadas.

Durante a execução das etapas do projeto, as atividades citadas acima eram cruzadas com os conteúdos ministrados pelos professores de todas as disciplinas. Ao final do projeto, a escola preparou um mostra de trabalhos apresentando à comunidade escolar um resumo de todas as

etapas percorridas por todos os envolvidos neste trabalho. Assim como no Centro Educacional Leandro dos Santos, no Centro Educacional Curt Hamm houve a preocupação com a arborização do espaço no entorno da escola e também das propriedades rurais, e todos trabalharam nesta atividade.



Figura 10: arborização do pátio da escola.

Fonte: acervo do C. E. Curt Hamm

O trabalho de pesquisa sobre as árvores matrizes desta região específica em que se localiza a Unidade de Ensino também repetiu-se aqui. Nesta última, foi feito um reconhecimento das árvores da região e recolhidas sementes para posteriormente classificá-las de acordo com a sua espécie.



Figura 11: alunos e professores coletando sementes de árvores nativas.

Fonte: acervo do C. E. Curt Hamm

Quando da sua fundação no ano de 1985, o Centro Educacional Pedro Júlio Müller ocupava apenas uma sala e era uma instituição pertencente à rede estadual de ensino. Em 1988, passou a atender em sede própria e em 1998 passou a ser uma instituição da rede municipal com o nome de Escola Pública Municipal Pedro Júlio Müller. Em 2004, o atual prefeito decreta que a escola passe a se chamar Centro Educacional Pedro Júlio Müller, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Atualmente o Centro Educacional atende a 122 crianças na educação infantil divididas em 7 turmas (1 turma de berçário, 1 turma de maternal, 3 turmas de jardim e 2 turmas de pré); no ensino fundamental são 155 alunos do 1º ao 9º ano.

Assim como as escolas apresentadas anteriormente, a Instituição “C”, Centro Educacional Pedro Julio Müller, tem as suas práticas pedagógicas norteadas por projetos ligados ao meio ambiente. De acordo com a pesquisa realizada, são quatro os projetos principais: Projeto Horta Escolar, Projeto Água, Projeto Reflorestamento e também o Projeto Reciclagem. Com esse direcionamento, a escola busca alternativas metodológicas criativas e próprias para as questões vinculadas à sua realidade e, para isso, promove uma discussão juntamente com os educandos, educadores, pais, funcionários e demais membros da comunidade escolar.





Figura 12: Centro Educacional Pedro Júlio Müller  
Fonte: da autora

A escola procura promover a educação integral de crianças, adolescentes e jovens de escolas e comunidades do seu entorno, promovendo estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões ambientais, alimentar e nutricional, para isso, segundo o seu Projeto Político Pedagógico, procura oportunizar trabalhos escolares dinâmicos, participativos e prazerosos.

Através do projeto Horta Escolar, a escola quis dar outra dinâmica para o projeto político-pedagógico da escola e, para isso, o papel do professor no projeto foi de identificar sua realidade por meio de pesquisas e estudos, dispor-se a planejar coletivamente a partir dessa realidade e colocar em ação práticas pedagógicas alternativas, com conteúdos articulados e significativos para todos, de uma maneira mais atraente, eficiente que privilegiasse o trabalho em grupo, a construção e o relato socializador dos conhecimentos.

A escola também entende que o projeto horta escolar favorece a compreensão, por parte dos educandos, de que é fundamental a educação alimentar e nutricional; no currículo escolar e no cotidiano da prática educacional dos sistemas e redes de ensino favorecendo a mudança dos hábitos alimentares também em suas famílias.



Figura 13: horta do C. E. Pedro Júlio Müller

Fonte: acervo da escola

O Projeto Reflorestamento é um dos projetos postos em prática pelo grupo AGAF – Ajudando a Garantir Água no Futuro, cujo objetivo principal é reflorestar com árvores nativas as áreas onde já existiam estas espécies e que atualmente não são mais encontradas. Para a concretização deste trabalho, foi necessário promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões ambientais, sendo o reflorestamento o foco principal. O reflorestamento teve como foco a área do bairro onde se localiza a escola utilizando mudas fornecidas pela AFUBRA – Associação dos Fumicultores do Brasil- e também pela EPAGRI – Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina.

Cabe destacar que o Centro Educacional Pedro Júlio Müller realizou palestra de conscientização à comunidade sobre a importância do reflorestamento e na ocasião distribuiu mudas de árvores nativas para que pudessem ser plantadas em todo o município.

O Projeto “Água: o tesouro que escorre em nossas mãos”, também coordenado pelo grupo AGAF, foi elaborado com a finalidade de interferir na cultura e nos hábitos dos cidadãos em razão do desperdício e da má utilização da água pela maioria da população. O projeto também teve como objetivo informar as autoridades e a população sobre a qualidade da água através do monitoramento do rio que abastece a cidade de Ituporanga, o rio Itajaí do Sul.

**MONITORAMENTO DAS ÁGUAS**

Localização do Ponto de Coleta	Latitude 27° 24' 10" S Longitude 49° 35' 34" W	Data da Coleta	19/ 08/ 10
Temperatura da Água	17°	Hora	09:30h
Tipo do Grupo	Escola	Condições Climáticas	Tempo Bom
Nº de participantes	40	Temperatura Ambiente	16°
Faixa Etária	Jovens	Qualidade da água	<b>RUIM</b>

**ITUPORANGA - SALTO**

**C.E. Pedro Julio Muller**  
Grupo Ambiental AGAF - Ajudando a garantir a Água no Futuro

Rio Monitorado

Coletando água

Analisando a água

PROJETO PIAVA

Figura 14: Cartaz explicativo do projeto “Água”  
Fonte: da autora

O monitoramento é feito colhendo amostras de dois pontos diferentes do rio a cada 40 dias. A primeira coleta é realizada no ponto em que a água é desviada pela CASAN para o abastecimento da população. O segundo ponto de coleta fica onde o rio deixa a cidade. A análise é realizada por uma professora que coordena o projeto e integrante do grupo AGAF; para isso, utiliza um Kit desenvolvido e fabricado em Florianópolis especialmente para análises caseiras. Através desse kit é possível identificar todos os tipos de poluição e também o nível de oxigênio e assim alertar autoridades e moradores quanto à qualidade da água consumida e, o mais importante, refletir sobre o seu uso consciente.

O Projeto Reflorestamento e o Projeto Água são relacionados em suas práticas pelo Centro Educacional, uma vez que reflorestar também está ligado ao uso da água ao proteger as nascentes, córregos e rios.

O destino final do lixo é uma das preocupações do Centro Educacional Pedro Julio Müller que considera a reciclagem um processo educacional e também social. O Projeto Reciclagem se baseia no recolhimento de materiais potencialmente recicláveis (papéis, plásticos, vidros, metais) os quais a escola recolhe para posteriormente vender. Com os valores adquiridos foi possível realizar a compra de diversos aparelhos eletrônicos para a instituição.

Através deste projeto, a escola tem como objetivo principal ensinar aos alunos um novo conceito de participação e responsabilidade social através de algumas práticas como: o incentivo da população a envolver-se na discussão e participação efetiva das questões ambientais; a divulgação e o surgimento de agentes multiplicadores em defesa do meio ambiente equilibrado e o desenvolvimento sustentável; chamar a atenção e despertar a consciência para o problema do lixo; expandir o Programa e seus benefícios para toda a comunidade do entorno, em especial à população carente e consolidar o projeto como um programa de reciclagem permanente e auto-sustentável dentro da escola.

O Centro Educacional Pedro Julio Müller compreende que atividades relacionadas à educação ambiental são fundamentais para sensibilizar a população sobre a importância da reciclagem, sem visar somente ao lucro, mas investindo na responsabilidade social em relação ao meio ambiente reforçando atitudes, valores e medidas compatíveis com o desenvolvimento sustentável.

### 3.2 SEGUNDA EXPERIÊNCIA: COOPEIMB – A ESCOLA COOPERATIVA DE IMBITUBA

A COOPEIMB – Cooperativa Educacional de Imbituba - é uma escola construída com base nos preceitos do cooperativismo, mantida pelos pais e ligada à OCESC: Sindicato e Organização das Cooperativas do Estado de Santa Catarina. De acordo com a OCESC, para que uma sociedade se constitua como cooperativa, é necessária a união de um grupo de no mínimo vinte pessoas físicas, com um interesse em comum e economicamente organizada de forma democrática. A cooperativa presta serviços aos seus cooperados sem fins lucrativos e todos têm participação livre e igualitária.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Conceito de cooperativa retirado do site da OCESC: <http://www.ocesc.org.br>. De acordo com site da OCESC, <http://www.ocesc.org.br>, Cooperativismo é um movimento internacional que busca constituir uma sociedade justa, livre e fraterna, em bases democráticas, através de empreendimentos que atendam às necessidades reais dos cooperados e remunerem adequadamente a cada um deles.



Figura 15: Colégio Cooperativa Coopeimb de Imbituba.

Fonte: da autora

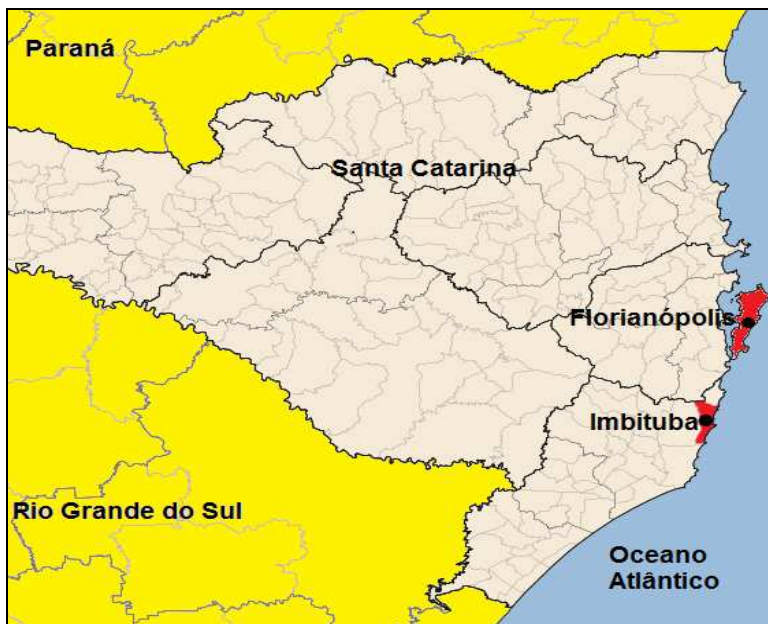
O Colégio Coopeimb foi destaque no relatório de desempenho das escolas brasileiras no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, (a nota do Enem é ainda utilizada como critério de seleção para os estudantes que concorrem a bolsas pelo Programa Universidade para Todos – PROUNI). O relatório foi divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em julho de 2010.

Com este resultado o Colégio Coopeimb está entre as 10 melhores escolas particulares do estado ganhando destaque nos veículos de comunicação como jornais impressos e internet, inclusive na página eletrônica da Universidade de Brasília. (anexos D, E e F)

Localiza-se no município de Imbituba que fica ao sul do estado de Santa Catarina e distante 90 km da capital Florianópolis, conhecida por suas belezas naturais. É considerada a Capital Nacional da Baleia Franca devido às baleias desta espécie que visitam o município de junho a novembro, propiciando o turismo e observação desses mamíferos.

O município possui uma população de aproximadamente 32 mil habitantes e sua economia baseia-se nas atividades agropecuárias,

pesqueiras, no Porto de Imbituba, e nas indústrias, principalmente a de cerâmica.<sup>6</sup>



Mapa 2: Mapa indicando o município de Imbituba/SC.

Fonte: da autora

A COOPEIMB teve sua origem na cidade de Imbituba no ano de 1994, depois que um grupo de pais com boas condições financeiras reuniu-se para encontrar uma nova Instituição de ensino para seus filhos cursarem o Ensino Médio, pois as opções que havia ficavam fora do município de Imbituba. Na época, as famílias de Imbituba encaminhavam seus filhos para estudarem nos municípios vizinhos ou na capital, sendo que necessitavam, então, enfrentar diariamente os perigos da BR-101. Desta forma, a COOPEIMB deu início aos seus trabalhos no ano de 1995.

Sendo uma cooperativa, as mensalidades são provenientes de um rateio das despesas mensais. No final de cada ano letivo, é feito o

---

<sup>6</sup> Dados do município de Imbituba consultados na página do Município <http://www.imbituba.sc.gov.br/> através do site do Governo do Estado de Santa Catarina: <http://www.sc.gov.br>.

planejamento para o ano seguinte e com ele a previsão orçamentária; em cima deste valor a cooperativa trabalhará durante todo o ano.

Seguindo o conceito de cooperativismo, a COOPEIMB possui o Conselho Pedagógico, Conselho de Ética, Conselho Fiscal, Conselho Administrativo. O Conselho Pedagógico é composto por pais (dois) e professores (dois). O Conselho de Ética e Fiscal monitoram e auxiliam o Conselho Administrativo, que, por sua vez, cuida da parte financeira, cada conselho é composto por presidente, tesoureiro e secretário. O Conselho Pedagógico reúne-se uma vez por semana. O administrativo reúne-se quando surge uma necessidade. A cada dois anos há a troca do grupo de pais do Conselho Administrativo que é o que administra a Cooperativa. As propostas sempre partem dos pais e de suas responsabilidades (foi assim que surgiu a cooperativa) e são analisadas de acordo com as possibilidades legais e financeiras da Instituição.

Os trabalhos na COOPEIMB são coordenados por uma orientadora pedagógica, pois o tipo de trabalho não cabe o perfil de um diretor. O grupo docente é formado por 20 professores e a escola inicia com turma de 5ª série/6º ano - ainda usa as duas nomenclaturas. Assim, a escola/cooperativa possui 4 turmas de Ensino Fundamental – 5ª série/6º ano, 6ª série/7º ano, 7ª série/8º ano, 8ª série/9º ano – e 3 turmas do Ensino Médio, respectivamente, do 1º ao 3º ano. Observa-se, então, que há apenas uma turma por série nos dois níveis de ensino. Os alunos da turma do 6º ano, que está entrando, assim como seus pais, são reunidos no início do ano letivo para que tomem conhecimento sobre o funcionamento da cooperativa e sua concepção de ensino. A maior parte dos alunos matriculados reside na cidade de Imbituba, mas há também alunos que são das cidades vizinhas de Garopaba e Imaruí.

As aulas acontecem de manhã, tanto para o Ensino Fundamental, (do 5º ao 9º ano), quanto para o Ensino Médio. No período oposto, é necessário complementar a grade, é quando acontecem as aulas de Artes (cênicas, plásticas e música) e Línguas ( nivelamento para o Fundamental nas duas línguas, Inglês e espanhol), e no Ensino Médio é optativo, o aluno pode optar por Inglês ou espanhol. No período da tarde, também acontecem aulas de reforço.

A avaliação no Ensino Fundamental acontece da seguinte forma: 50% da nota é composto pelas tarefas de casa, pelas atividades diárias que precisam estar em dia, pela responsabilidade do aluno e também pela assiduidade. Os 50% restantes, são constituídos pelas notas das provas. No Ensino Médio, a avaliação é semelhante, 50% por cento da nota, é composta pela produção do aluno e sua participação nas aulas

práticas, havendo também os relatórios das atividades. Os 50% restantes da nota constituem-se das notas das provas.

Na COOPEIMB não há média, é somatório, o que o aluno conseguir alcançar será sua nota, o que no sistema de ensino tradicional seria a sua média. No Ensino Fundamental e também no ensino Médio, há duas provas por mês em cada disciplina.

A característica principal do grupo de alunos é o fato de ser uma clientela que busca o vestibular, o ingresso na universidade, e o ensino tem esse direcionamento.

Além de incluir no ensino formal a filosofia cooperativista, que busca a formação do homem e do cidadão, através da aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, a escola promove jogos cooperativos sempre que há a possibilidade de associá-los ao conteúdo. Assim, a proposta da COOPEIMB é trabalhar permanentemente com o desafio de construir um processo de ensino de inovação permanente, diferenciado e de qualidade que prepara o educando para o trabalho e o exercício da cidadania.

### 3.3 TERCEIRA EXPERIÊNCIA: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

De acordo com os estudos realizados (Corrêa, 2008; Estevam, 2009; Fonseca, 2008), a Pedagogia da Alternância surgiu na França na década de 1930, com a construção das Maisons Familiaes Rurales (MFRs). Segundo Estevam (2009), a primeira MFR surgiu no sudoeste da França, pois alguns agricultores estavam insatisfeitos com a precariedade do sistema de ensino oferecido pelo estado, já que as inúmeras iniciativas somente reproduziam as estruturas organizacionais das escolas clássicas de modo que somente contribuía para a aceleração do processo do êxodo rural. O contexto dos países europeus nessa época era de muitas mudanças, o que incluía a França, que passava por um período de muitas dificuldades econômicas, fazendo com que o campo fosse muito prejudicado. Após a primeira guerra mundial, o país foi assolado pela pobreza e os camponeses encontravam-se abandonados pelo estado que demonstrava maior preocupação com os problemas da população urbana.

Os jovens do campo não tinham opção e viviam num grande dilema: ou iam para as cidades estudar – e isso significava abandonar a agricultura – ou permaneciam na propriedade dos pais e abandonavam a escola. Também deve-se considerar que a maioria das famílias não tinha



recursos financeiros para manter seus filhos afastados, num período em que a força de trabalho dos jovens era imprescindível para a sobrevivência da família do campo (ESTEVAM, 2008, p. 91).

Desta forma, para um grupo de famílias francesas, o sistema educacional vigente na época não atendia as necessidades de uma educação para o meio rural; Silva, (2000 apud Estevam, 2009, p. 91), complementa que eram “estas as reais condições e o grande desafio a ser enfrentado por pais, lideranças sindicais, igrejas e entidades ligadas à agricultura”; as famílias buscaram, então, uma educação escolar que “atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes e que também propiciasse, além da profissionalização em atividades agrícolas, elementos para o desenvolvimento social e econômico da sua região” (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008, p.229/3).

Segundo os autores supracitados, o ensino para estes jovens, através da Pedagogia da Alternância, foi organizado de modo que permanecessem um tempo na escola, que consistia num espaço cedido pela paróquia onde eram auxiliados por um padre, e noutro tempo que os jovens ficavam em suas propriedades com suas famílias. No tempo em que permaneciam na escola, o ensino era coordenado por um técnico agrícola, enquanto no tempo, em que estavam na propriedade rural, os pais eram os responsáveis pelo acompanhamento das atividades dos seus filhos. Desta forma, alternando estudo e trabalho, os jovens estariam adquirindo formação e, mais do que isso, adaptada à suas necessidades.

Devido às grandes dificuldades, houve um acerto: os jovens passariam um período de internato para uma formação teórica durante uma semana por mês e as outras três semanas em aprendizado prático na propriedade. Esta sucessão se repetiria durante cinco meses no ano, durante o inverno francês (novembro a abril). (ESTEVAM, 2009, p. 93)

Assim, após um longo processo de discussões e luta para que um sistema de ensino específico fosse criado atendendo aos filhos dos agricultores,

[...] nasciam as características e as bases fundamentais do projeto pedagógico das MFRs, ou seja, a alternância entre o trabalho prático na propriedade e a formação geral e técnica no

presbitério (Maison). (SILVA, 2000 apud ESTEVAM, 2009, p. 93)

Tais discussões buscaram especificar também o currículo que seria proposto ao jovem rural. Ao contrário do currículo do ensino urbano, tentavam elaborar a proposta de uma educação que fosse envolvida com o meio rural e com a sua realidade, promovendo o progresso agrícola e agropecuário para beneficiar os jovens e suas famílias. Este currículo diferenciado proporcionaria às famílias a permanência de seus filhos no campo, onde continuariam auxiliando nas tarefas de produção concomitante com os estudos, não necessitando deslocar-se diariamente ou até mesmo mudar-se para a cidade aonde iriam estudar ou em busca de trabalho.

Caliari (2002) esclarece que a consolidação da Pedagogia da Alternância na França foi caracterizada por quatro momentos denominados: currículo próprio, internato, ação e reflexão:

O currículo próprio objetivava atender exclusivamente à realidade vivida pelos jovens do meio rural. Elaborado com base nas necessidades apresentadas pelos pais, possui um conteúdo nítido de técnicas agrícolas. O internato pretendia garantir as condições para que os jovens frequentassem a escola sem que se mantivessem afastados das famílias[...] A ação foi possibilitada pelo envolvimento simétrico dos jovens com os sindicatos rurais e com os movimentos populares estimulados pela Ação Católica Francesa através da Juventude Agrícola Católica (JAC), culminando com uma ação sistemática dos jovens no meio de inserção, atuando nas organizações e encontros sócio-religiosos. (CALIARI, 2002, p. 79-80)

Quanto à reflexão, era incentivada pelas necessidades de revalorização do saber campesino e pelo resgate da auto-estima dos jovens, depreciados pelos discursos impregnados de preconceito em seus conteúdos escolares oficiais. (Nosella, 1977 apud Caliari, 2002, p.80)

A nova experiência educacional envolvendo as famílias no processo de formação apresentou excelentes resultados, e o número de jovens estudantes foi crescendo aumentou também o número de escolas, expandindo-se para outras regiões da França. Este crescimento das

“Maisons” fez com que alunos, pais, monitores e dirigentes criassem a “Union Nationale des Maisons Familiales Rurales”. (Caliari, 2002)

Em 1960, houve uma reestruturação do ensino no país que integrou as “Maisons Familiales” ao sistema fazendo com que estas passassem a ter amparo legal, reconhecendo a abrangência do seu atendimento através da sua metodologia inovadora e que assim pode garantir a continuidade da escolaridade obrigatória dos jovens que freqüentavam a Pedagogia da Alternância.

Após sua expansão e legalização na França, a Pedagogia da Alternância chegou à Itália em 1961, sendo implantada inicialmente no norte do país, na província de Soligo, onde a primeira instituição foi denominada Scuola Della Famiglia Rural, ou seja, Escola Família Agrícola (EFA) e, a partir daí, expandiu-se para outros países.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chegou ao final da década de 60, inicialmente no interior do estado do Espírito Santo por meio “da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES)” segundo Teixeira, Bernartt e Trindade (2008) que acrescentam: o MEPES foi o responsável pela fundação das “Escolas Famílias Rurais” na região e nessa época, seguindo portanto, o modelo italiano. Assim como na França, a metodologia da Pedagogia da Alternância estava sendo adotada também aqui para possibilitar aos jovens a permanência junto de suas famílias e, assim, pudessem ter acesso aos conhecimentos científicos enquanto trabalhavam em suas propriedades. De acordo com Estevam, (2009, p. 135), “o surgimento das experiências de formação por Alternância no Brasil teve relação direta com a agricultura familiar e de subsistência” e complementa:

As dificuldades de acesso ao conhecimento e tecnologias que facilitassem as atividades, o acelerado processo de destruição ambiental, o uso de técnicas rudimentares como as queimadas e outras, a utilização intensiva de agrotóxicos e o predomínio da monocultura – tudo isso agravou cada vez mais as condições de pobreza destas famílias do campo. Além disso, o ensino formal – de baixa qualidade - não era para todos, nem o acesso às políticas públicas para atender a grande demanda do campo. Este modelo de formação se originou no país com o objetivo de possibilitar um acesso ao ensino adaptado à realidade do campo e para atender uma demanda alijada do sistema de ensino formal. (ESTEVAM, 2009, p. 135)

A partir do Espírito Santo, o movimento cresceu e alcançou também as demais regiões do Brasil, fazendo-se presente em quase todos os estados. O número de centros educativos que trabalham com a proposta de formação da Pedagogia da Alternância atualmente é muito abrangente. Fonseca (2008) nos ajuda a compreender como os centros educativos se organizam e são denominados:

Escola Família Agrícola (EFA); Casa Familiar Rural (CFR); Escola Comunitária Rural (ECOR); Escola Popular de Assentamento (EPA); Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM); Escola Técnica Agrícola (ETA); Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR). Três dessas experiências no Brasil formam uma rede denominada Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), são elas: Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural e Escola Comunitária Rural. (FONSECA, 2008, p. 13)

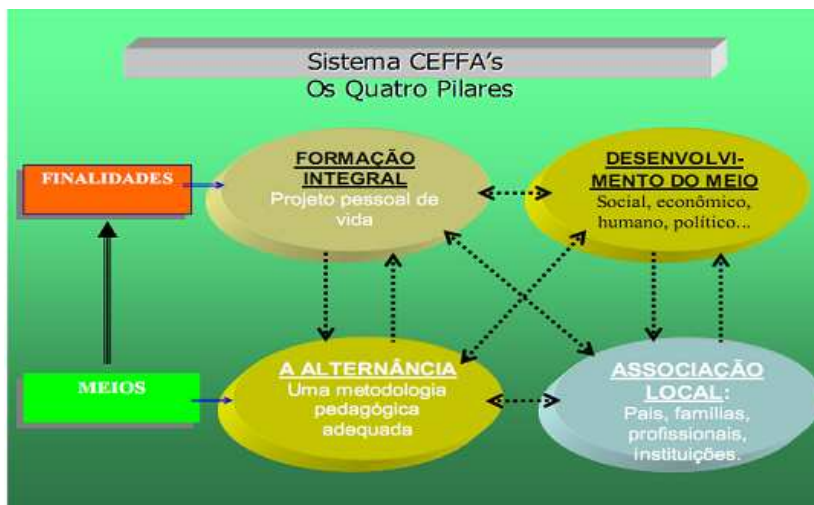
Importante destacar, quando a autora se refere aos quatro pilares dos CEFFAs, que são “1. Associação Local; 2. Pedagogia da Alternância; 3. Formação Integral; 4. Desenvolvimento Local Sustentável.” Em outras palavras, os quatro pilares podem ser traduzidos da seguinte forma: a gestão dos centros é de responsabilidade das famílias, o período de estudo dos jovens é em regime de internato e em pequenos grupos; no período em que não estão no centro de formação, auxiliam suas famílias nas atividades agrícolas aplicando os conhecimentos que receberam. Para esse envolvimento, há uma equipe de educadores e, ainda, uma pedagogia apropriada. De acordo com Calvo (2009 apud Fonseca, 2008, p. 39-40), “estes elementos se constituíram como os pilares que formam as bases dos Centros Familiares de Formação por Alternância em todo o mundo”.

Assim as CEFFAs, na sua constituição, além de construírem todo o seu processo de formação a partir dos quatro pilares da Pedagogia da Alternância, também possuem uma associação de famílias que é responsável pela gestão e manutenção de cada Centro Familiar de Formação (Estevam, 2009).

Retomando os quatro pilares que formam a base da Formação por Alternância, Calvo, (1999 apud Fonseca 2008, p. 40) afirma que “o que faz a especificidade, e garante a unidade, compreensão e perspectiva ao movimento, é a aplicação conjunta desses quatro elementos”. Portanto, não bastaria a utilização de um ou outro elemento para

caracterizar uma formação através da pedagogia da alternância. Os pilares ainda são subdivididos em dois grupos em que dois deles são chamados de “pilares da ordem das finalidades”, que seriam os pilares da “formação integral” e “desenvolvimento do meio”, enquanto os outros dois pilares da “associação” e da “alternância” são chamados de “pilares da ordem dos meios”.

Esta subdivisão pode ser melhor compreendida através do quadro:



Quadro2: Sistemas CEFFAs

Fonte: Calvó (2005 apud Fonseca, 2008, p. 41)

Sustentados nos quatro pilares, os Centros Familiares de Formação por Alternância viabilizam a construção de uma pedagogia adaptada à realidade local.

Jimonet (1999) esclarece a importância de cada um dos pilares para a composição da Proposta:

(...) a Formação por Alternância e seus princípios fundamentais se desenvolveram, desde o início, da seguinte forma: primeiramente, uma associação local é composta, pelos pais e lideranças responsáveis pelos diversos aspectos: econômicos, políticos, jurídicos, gestão e outros. A seguir, é adotada a metodologia da pedagogia da alternância: a alternância educativa e/ou

integrativa entre o meio profissional e o escolar, fundamentada na experiência vivida, como ponto de partida do aprendizado. A formação integral da pessoa contribui para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com sua família e no meio que vive. (...) o desenvolvimento do meio local é construído através da formação de seus próprios atores, não sendo possível separar o desenvolvimento da formação e da atuação dos jovens com as suas famílias e comunidade. (GIMONET, 1999 apud ESTEVAM, 2009, p. 77-78)

É importante apresentar ainda a “Carta de Identidade” das Maisons, anunciada na França pela União Nacional das MFRs em ano, a fim de que as futuras Maisons não perdessem suas referências, que são:

Finalidades: de um lado, a educação, a formação profissional e geral associada e a orientação dos adolescentes, e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio; Um contexto de implantação e de ação: o meio rural; Uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias: a associação; Um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágio profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; Uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo; Uma equipe educativa animadora do conjunto. (GIMONET, 2007, p. 14)

A carta de identidade criou então parâmetros que, mesmo havendo mudanças ou adaptações, deveriam ser constantes, referências permanentes. Tais características são mais específicas que os Quatro Pilares dos CEFFAs – já apresentados nesse trabalho – e que constituem as invariáveis do movimento, mas que possuem um caráter muito geral do movimento mundial das CEFFAs.

As instituições que se pautaram na Pedagogia da Alternância como alternativa para a educação do campo em território brasileiro também podem ser conferidas no quadro abaixo:

REGIÃO	UF	CEFFAs		CEAs				
		EFA-ECOR	CFR	Projo vem	EA	Cedejor	ETE	Total
NORTE	AC	01	-	-	-	-	-	01
	AM	-	03	-	-	-	-	03
	AP	06	-	-	-	-	-	06
	RO	06	-	-	-	-	-	06
	PA	02	27	-	-	-	-	29
	TO	03	-	-	-	-	-	03
	<b>Subtotal</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	-	-	-	-	<b>48</b>
NORDESTE	BA	32	-	-	-	-	-	33
	CE	01	-	-	-	-	-	02
	PI	16	-	-	-	-	-	13
	SE	01	-	-	-	-	-	01
	MA	20	21	-	-	-	-	25
	<b>Subtotal</b>	<b>72</b>	<b>21</b>	-	-	-	-	<b>93</b>
SUDESTE	ES	30	-	-	-	-	-	38
	MG	18	-	-	-	-	-	18
	RJ	03	-	-	-	-	-	03
	SP	-	-	07	-	-	03	10
	<b>Subtotal</b>	<b>51</b>	-	07	08	-	03	<b>69</b>
C. OESTE	GO	04	-	-	-	-	-	04
	MT	01	-	-	-	-	-	01
	MS	03	-	-	-	-	-	03
	<b>Total</b>	<b>08</b>	-	-	-	-	-	<b>08</b>
SUL	PR	-	41	-	-	01	-	42
	RS	-	08	-	-	01	-	09
	SC	-	22	-	-	01	-	23
	<b>Subtotal</b>	-	<b>71</b>	-	-	<b>03</b>	-	<b>74</b>
TOTAL	21	<b>149</b>	<b>122</b>	<b>07</b>	<b>08</b>	<b>03</b>	<b>03</b>	<b>292</b>
		<b>271</b>		<b>21</b>			<b>292</b>	

Quadro 3: Pedagogia da Alternância no Brasil

Fonte: Queiroz (2007), Fonseca (2008), UNEFAB (2009) e ArcafarSul (2009) apud Estevam (2009)

Como é possível observar no quadro acima, a Pedagogia da Alternância é utilizada no Brasil em inúmeros centros de formação, mas para este trabalho foi delimitada, como foco desta pesquisa, a metodologia de ensino do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) que oferece formação profissional no Ensino Pós-Médio, que dura em média dois anos. Este centro está situado no município de Lauro Muller (SC), e tem sua sede administrativa em Florianópolis. O município de Lauro Müller está localizado ao sul do estado de Santa

Catarina, a 188 km da capital Florianópolis, possui cerca de 14 mil habitantes e sua economia baseia-se na agricultura, pecuária e, principalmente, na exploração do carvão.<sup>7</sup>



Mapa 3: Mapa indicando a localização do município de Lauro Müller/SC.

Para Gimonet (2007), “toda pedagogia é singular”, pois em cada Instituição é praticada de acordo com o um projeto educativo específico. Assim a prática pedagógica do CEFFAs mais especificamente do CEDEJOR, também tem suas características próprias. A metodologia trata de uma prática específica que contextualiza e integra escola, família e meio socioprofissional.

O CEDEJOR, em parceria com o Instituto Souza Cruz, coloca em prática o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR), que tem como objetivo a formação integral dos jovens, incluindo o empreendedorismo e o desenvolvimento sustentável da região em que se encontra.

---

<sup>7</sup> Dados do município de Lauro Müller consultados na página do Município <http://www.lauromuller.sc.gov.br/conteudo/?item=27236&fa=11209>, através do site do Governo do Estado de Santa Catarina: <http://www.sc.gov.br>.



A parceria do Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR), com o Instituto Souza Cruz, foi criada em julho de 2001, no Rio Grande do Sul. O CEDEJOR é organizado em núcleos (três), atualmente sediados no Rio Grande do Sul (Rio Pardo), em Santa Catarina (Lauro Müller) e no Paraná (Irati).<sup>8</sup>

Assim, a Pedagogia da Alternância, com a particularidade também de ser uma pedagogia no espaço e no tempo educativo de seus atores envolvidos (educadores, educandos e familiares), possui instrumentos apropriados, permitindo que seus conceitos sejam devidamente efetivados na prática, através de um plano de formação que é pensado e elaborado coletivamente por educadores e pela equipe pedagógica geral.

O plano de formação é composto por conteúdos de teor humano, técnico e gerencial que são ligados às experiências onde jovens vivenciam no meio sócio-profissional. O plano de formação tem a função de dar sentido e coerência às sessões presenciais e também às não presenciais

O período em que os jovens permanecem no Centro de Formação (que é o tempo escola) é distribuído ao longo do ano num total de quinze sessões. Em média, eles ficam uma semana por mês no meio rural (tempo na comunidade). Como citado acima, o plano de formação busca contemplar o período que o jovem está no centro e também o período em que está no seu meio, já que os dois espaços e tempos fazem parte da formação dos mesmos, para que o aluno possa vincular assim às suas reflexões às suas ações. A semana presencial servirá para que o jovem participe do desenvolvimento de atividades práticas e teóricas, que envolverão leituras, vídeos, palestras e também debates, sendo que as atividades práticas buscarão relacionar esses conhecimentos adquiridos através de visitas de estudo às propriedades rurais, empresas e outros espaços, no intuito de interagir com outras realidades e confrontar suas discussões.

A partir do Plano de Formação, os demais instrumentos pedagógicos vão sendo operacionalizados.

O quadro apresentado abaixo foi retirado da página que o CEDEJOR possui na internet e mostra como os instrumentos pedagógicos utilizados pelo CEDEJOR são classificados:

---

<sup>8</sup> Informações tiradas da “Unidade política-metodológica” do Programa Empreendedorismo do Jovem Rural da página do CEDEJOR na internet: <http://www.cedejor.org.br/downloads/1/1/institucionais>

<b>Classificação</b>	<b>Instrumentos-atividades</b>
Instrumentos e atividades de pesquisa	- Plano de Estudo - Estágio
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	- Colocação em Comum - Tutoria - Coletivos de Jovens - Caderno da Realidade - Visita à Família e Comunidade
Instrumentos didáticos	- Visita e Viagem de Estudo - Serão de Estudo - Colaboração Externa - Cadernos Didáticos - Fichas de Trabalho - Atividade de Retorno – experiências - Projeto do Jovem Empreendedor Rural
Instrumentos de avaliação	- Avaliação semanal - Avaliação formativa

Quadro 4: Instrumentos pedagógicos utilizados pelo CEDEJOR

Fonte: (UNEFAB –Dossiê III, apud CEDEJOR, <http://www.cedejor.org.br/ctms/6/21/instrumentos>)

O Plano de Estudo será assim o instrumento que norteará as pesquisas e a experimentação, ele é elaborado com base em temas geradores que estão relacionados ao seu meio familiar, agrícola, social, de modo geral que tenha ligação com a sua realidade e que gere questionamentos servindo como condutores de motivação e compreensão dos conteúdos em geral.

O plano de estudo, como instrumento de pesquisa ou guia de trabalho, determina, em boa parte, a motivação do alternante e dos adultos que o acompanham. Determina também a qualidade do estudo realizado. Sua construção se reveste da maior importância para atingir os efeitos formadores esperados. (GIMONET, 2007, p. 35)

Ligado e orientado pelos planos de Formação e de Estudo, o estágio faz parte da formação dos jovens alternantes e consistirá em atividades programadas para acontecerem externamente em espaços relacionados às atividades agropecuárias.

Após permanecerem em regime de internato no Centro de Formação, os jovens voltam às famílias/comunidade, para o período em que darão continuidade a sua formação neste espaço. Para isso, ele

levará consigo tarefas, atribuições que deverá cumprir para que aconteça o intercâmbio das atividades do Centro com a sua prática. Também nesse espaço-tempo ele receberá a visita do seu monitor, assim chamado o educador que o acompanha no Centro de Formação, que irá visitar as famílias fazendo a tutoria desse período de convívio com a família, pois, de acordo com Caliari (2002, p. 83), essa prática tem como objetivo efetivar “a partilha da responsabilidade com a família no processo educativo do jovem por meio deste instrumento, todas as ações são compartilhadas em comum entre a escola-família-comunidade”.

As experiências vivenciadas no período em que permanece na sua comunidade devem ser registradas no Caderno da Realidade, que servirá para que o jovem alternante, além de anotar os resultados obtidos com as atividades, exponha suas reflexões e possa colocá-las para o grupo nas discussões coletivas na sua volta ao centro. Essas discussões para a socialização do aprendizado são chamadas de “colocação em comum”.

Em razão de possuir uma pedagogia adequada à realidade local, os Centros de Formação por Alternância também elaboram o seu material didático específico, com metodologia própria e através dele será aprofundado o plano de estudo, são os “cadernos didáticos” e as “fichas pedagógicas” ou “fichas de trabalho”. Quanto aos instrumentos pedagógicos, as visitas e viagens de estudo são desdobramentos do plano de estudo que, a partir deste, possuem a finalidade de complementar o tema que está sendo estudado, apresentando aos alunos, através da observação, diferentes práticas e também diferentes experiências, sempre com a preocupação de enriquecer o aprendizado dos discentes. Já os “serões”, são programados no início do ano juntamente com os alunos e são momentos em que todos se reúnem em noites pré-determinadas para uma atividade que abordará temas livres que podem estar ou não relacionados ao tema de estudo, mas que sejam do interesse dos jovens. Para isso, são convidadas pessoas de fora da Instituição para contribuir com a atividade, que pode ser um debate, teatro, uma atividade de lazer etc.

As “atividades de retorno” são atividades planejadas em conjunto pelos CEFFAs e pelos alunos para darem retorno às comunidades sobre seus estudos e pesquisas realizados no interior das mesmas. Esse retorno deverá ser uma apresentação construída através de critérios técnicos e poderá ser em forma de uma palestra, demonstração de uma técnica ou outra atividade, de maneira que comprove os resultados obtidos. É uma atividade realizada já na fase de conclusão do

plano de estudo e que pode ser efetivada na comunidade ou na instituição.

O Projeto do Jovem Empreendedor Rural que compõe os instrumentos didáticos refere-se a um projeto de vida que os jovens são orientados a pensar assim que ingressam na Instituição. Constitui-se num projeto que vise o seu ingresso no mundo do trabalho possibilitando-lhes emprego e renda; é uma projeção para o seu futuro, um incentivo para que permaneça no campo e dele tire a sua sustentabilidade e a da sua família.

Os instrumentos de avaliação constam de avaliações semanais e de característica formativa. A avaliação formativa considera todo o processo de formação do educando e, desta forma, é a que mais se adequa à formação realizada pelas instituições que se pautam no sistema de ensino dos Centros Familiares de Formação em Alternância.

#### **4 BUSCANDO APRENDER A PARTIR DA ANÁLISE E REFLEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS**

Inúmeras são as discussões que permeiam os setores educacionais nos dias de hoje, o que não se discorda, entretanto, é que o compromisso de trabalhar por uma educação de qualidade é de todos, pois, como sabemos, a educação se dá em todos os lugares de convivência como a família, a escola e a igreja. Quanto à educação adquirida através do ensino sistematizado, também requer esse mesmo compromisso, e exige não só a contribuição, mas muito esforço cotidianamente para que a realidade da escola realmente se transforme em momentos de efetiva aprendizagem em todos os níveis do sistema escolar brasileiro, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior - e independente da categoria administrativa pela qual responda a instituição.<sup>9</sup>

Como pode ser visto, este trabalho apresenta três diferentes experiências de instituições de ensino no estado de Santa Catarina: sendo que as três escolas que compõem a primeira experiência pertencem à rede pública, o colégio apresentado como segunda experiência é uma cooperativa e a terceira experiência é uma associação civil sem fins econômicos e sem fins lucrativos.

São espaços já existentes, mas dinamizados, pois neles as crianças vivem e aprendem durante todo o processo. Nestas instituições os espaços se assemelham em alguns aspectos e se diferenciam em outros. Nas escolas municipais de Ituporanga, foi observado que a escola “A”, possui um prédio novo, recém-construído, com salas de aula amplas, refeitório espaçoso e bem situado na parte central do prédio onde todos circulam, e são expostas as atividades dos alunos e cartazes informativos. O pátio possui uma área imensa que aos poucos está recebendo cuidados dos funcionários e alunos como as árvores que estão sendo plantadas juntamente com os alunos para arborizar o terreno e onde se encontra o parquinho. No lado oposto, numa grande área, está a horta construída pela comunidade escolar. Nas escolas citadas como “B” e “C” no mesmo município, os prédios são antigos. Na escola “B”, o prédio é antigo e o pátio não tem grande extensão; já na escola “C”, a escola é composta por vários prédios totalmente diferentes uns dos

---

<sup>9</sup> O artigo 19 da LDB diz que são duas as categorias administrativas em que são classificadas as instituições de ensino: podem ser públicas e privadas; as Instituições Privadas ainda se dividirão em 4 outras categorias que são: particulares em sentido estrito; comunitárias; confessionais; filantrópicas.

outros e alguns adaptados para que pudessem ser usados como ambientes educativos. Possui um grande pátio onde está localizada a horta, um campo de futebol e outro de vôlei de grama onde as crianças brincavam livremente e uma casa de madeira enorme que serve para as crianças brincarem. O Coopeimb em Imbituba tem a sua sede num antigo casarão que fica aproximadamente quinhentos metros da praia. As salas de aula são amplas e arejadas, possui biblioteca, quadra de esportes, pátio coberto, cantina, sala dos professores, sala de artes, informática, música e vídeo. Nestes espaços, os educandos vivenciam as práticas, não são simplesmente expectadores, pois interagem, criticam, questionam a partir de seus próprios referenciais de vida.

As experiências citadas abrem perspectivas para a proposição de alternativas para o ensino dos educandos das escolas públicas, lugar onde estes possuem mais dificuldades de ascender aos degraus de sua formação escolar. Atentos ao que diz a lei para projetarmos alternativas reais, constatamos que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, nº 9394/96, determina que o Ensino a ser oferecido pelo Sistema Escolar Brasileiro inicia com uma base comum para todos e irá ser diversificado de forma gradual até o Ensino Superior, nível em que o estudante se aperfeiçoará numa determinada especialização (Piletti, 2009).

Seguindo o que diz a Lei, a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, promoverá o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade em todos os seus aspectos (físico, psicológico, intelectual e social); desta forma, o Ensino Fundamental, fará a oferta do Ensino Regular obrigatório para crianças com idade acima de seis anos.

Outras determinações também devem ser seguidas: atender as necessidades dos alunos garantindo-lhes o acesso à escola e, ainda, fazer com que todos aprendam e sejam bem sucedidos. Para que todos esses objetivos sejam alcançados efetivamente, a LDB determinou que alguns princípios básicos fossem seguidos como a duração do ensino Fundamental, o seu calendário, sua organização e classificação. Atender a todas essas orientações colocadas pelas normas vigentes não deixa de ser um grande desafio que vai tomando forma no currículo escolar de cada unidade. Existe apoio legal para que se ouse, se reflita e se organize de modo diferente o tempo e os espaços.

Cabe ressaltar aqui os “tempos de formação” citados por Arroyo (2008), ao falar que devemos pensar a educação como um todo. As universidades juntamente com as escolas de educação básica poderiam estar pleiteando a inserção dos graduandos das licenciaturas

no ambiente escolar visando debater as práticas pedagógicas, trazendo novos formatos de atividades e projetos, são ações que poderiam aproximar o graduando do espaço educativo, contextualizando suas teorias. Os educadores das escolas, por sua vez, também poderiam estar presentes no ambiente acadêmico para estarem mais próximos da universidade.

Isso significaria um tempo de formação importante, já que estaria auxiliando os graduandos a conhecer um espaço que, até então, não dominam e onde poderão vir a atuar. Os cursos de capacitação e de extensão oferecidos para os educadores das escolas públicas são fundamentais para promoverem a (re)construção e reflexão de suas ações, principalmente para aqueles que há muito estão afastados da academia.

As instituições optaram por acolher as idéias e sugestões dos pais e demais parceiros que viriam a contribuir significativamente para o desenvolvimento das instituições e para a promoção do ensino e as inseriram num contexto que havia lugar para todos.

Alves traz toda sua contribuição e vivência, diz que:

(...) há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência. Se é isto, para poder estudar esse modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar (...) (ALVES, 2002, p.13-14)

Segue dizendo:

(...) de maneira muito freqüente, tem assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaço/tempo* de saber e criação, vou reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e, sobretudo, como *espaço/tempo* de grande diversidade. (idem, p. 16-17)

A partir das experiências observadas, podemos constatar que os docentes destas instituições não se abalaram com as “exigências” que lhe foram impostas, uma vez que junto com alunos, comunidade e parcerias, principalmente com universidades, não deixaram que o currículo obrigatório fosse empecilho para que uma nova dinâmica fosse agregada ao planejamento. Os processos de ensino e aprendizagem

priorizaram os alunos, procuraram ser atrativos, (como trazemos no início deste trabalho, para aqueles que não acreditam que poderão encontrar sentido de vida na instituição), pois do contrário se confirmaria, também para este público pesquisado, a máxima de que a escola não é capaz de proporcionar melhor qualidade de vida. O esforço foi conjunto no sentido de diminuir as diferenças sociais que podem ser observadas no entorno de algumas destas escolas e que continuam a ser reproduzidas diariamente.

São possibilidades de parcerias entre universidades e escolas, estratégias para enriquecer o diálogo entre ambas para que se traduzam em melhor aproveitamento dos alunos nas atividades e das vivências escolares e o fortalecimento entre os diferentes graus de ensino.

A relevância do fator “tempo” para os processos de ensino-aprendizagem ou para a (re)organização do ano letivo nas instituições também encontra seu amparo legal. A Lei prevê que o calendário deverá ser adequado às peculiaridades locais, principalmente na zona rural devido às produções agrícolas e considerando as condições climáticas. De acordo com o Artigo 28 da LDB, o calendário escolar nas zonas rurais poderá sofrer esse tipo de alteração, principalmente quando as famílias têm o seu sustento baseado quase que exclusivamente no cultivo agrícola.

A organização escolar em regime de alternância regular de períodos de estudos é garantida na LDB nº 9394/96 em seu artigo 23. A organização em que se baseia a Pedagogia da Alternância referente à Educação no Campo também encontra respaldo para ser utilizada para o Ensino Fundamental e Superior estão previstas na LDB/96, assim como, para o Ensino Médio, prevê a mesma Lei de Diretrizes e Bases.

Esta alternativa pode ser aplicada quando a escola optar por séries, ou com períodos semestrais, ou ainda em ciclos (como apresentado anteriormente neste estudo), mas pode ser usada também por alunos de séries diferentes, os quais estejam num nível aproximado de conhecimento nas disciplinas de língua estrangeira, artes e outras atividades curriculares permitindo assim que os alunos freqüentem as aulas que mais lhe interessam e se reúnam com os grupos de colegas que possuem mais afinidades.

O que se observa é que lei abre diversas possibilidades de organização do ensino fundamental, cabendo aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos escolares utilizá-las no sentido de criar condições favoráveis ao processo de ensino aprendizagem. Essas possibilidades



permitem que se supere a escola padronizada e uniforme, igualmente organizada em todos os quadrantes do país, com base num modelo único, quase inadequado às diferentes características e condições da realidade brasileira, substituindo-a por uma escola que corresponda aos valores e interesses de cada grupo social a que serve. (PILETTI, 2009, p. 57)

Pelo exposto, pode ser visto que, tanto na cooperativa escola COOPEIMB, quanto no CEDEJOR de Lauro Muller, embora se diferenciem pelo nível de ensino oferecido e na pedagogia aplicada, ambos se utilizam dos preceitos da LDB para melhor atenderem os seus educandos.

Na COOPEIMB como pudemos perceber, há apenas uma turma para cada série/ano atendido, pois o objetivo é ter apenas o número de alunos que a escola comporta, já que a cooperativa não visa lucro e sim garantir-lhes ensino de qualidade. Com esta perspectiva, todas as turmas frequentam as aulas regulares no período matutino e o período vespertino é destinado para complementar a grade, sendo sua frequência obrigatória para as disciplinas de Artes (cênicas, plásticas e música) e Línguas (nivelamento para o Fundamental nas duas línguas (inglês e espanhol) horário em que acontecem também as aulas de reforço (música, artes cênicas, matemática para o Fundamental e Médio). A cooperativa escolar demonstra assim que sua organização é pensada a partir de seus pressupostos e objetivos à medida que aproveita seu tempo e espaço para o mesmo público do primeiro período.

Já no CEDEJOR, os jovens têm a sua formação determinada por períodos chamados de sessões que acontecem no Centro de Formação e na comunidade. O plano de formação visa acompanhar o desenvolvimento dentro e fora do Cedejor, pois tanto os períodos que passam internos, quanto os períodos que passam fora, são conectados à capacitação. Essas sessões (ao todo quinze durante o ano) também refletem as dimensões nas quais trabalha o Cedejor: a valorização do jovem do campo e sua realidade. O jovem que necessita e busca instrução sem abandonar as suas raízes encontra um ensino adequado aos seus interesses na alternância.

Para Assmann, (1998, p. 217)

(...) na pedagogia pode ser desastroso querer aprisionar experiência temporal na exatidão dos relógios, porque os relógios não marcam as temporalidades vivenciais. Por outra parte,

vivemos imersos em tempos medidos e é preciso que isso seja levado em conta. Como não conjugar esses dois aspectos tão diferentes da nossa relação com o tempo?

As práticas diferenciadas das escolas de Ituporanga, colocadas em destaque pelo UNICEF, MEC, INEP e UNDIME no ano de 2010, por contribuírem para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e que em consequência aumentaram o IDEB deste município, tiveram suas bases originadas através de projetos, e essa forma de trabalhar alterou a maneira de aproveitar os espaços (internos e externos da instituição) e também dos tempos de realização das atividades em questão.

Com um trabalho sólido iniciado há oito anos com o “Programa de Ação Socioambiental”, através do projeto “Verde é Vida” juntamente com a AFUBRA e a UNICRUZ, as escolas desenvolveram seus projetos específicos, visando seu público e projeto político pedagógico. Lembrando que o foco principal é o desenvolvimento de ações conjuntas entre escola e comunidade para além do ensino, trabalhar valores de cidadania, respeito e preservação da natureza.

Partindo do projeto principal, Verde é Vida, as instituições criaram e desenvolveram seus projetos secundários que abordam as questões ambientais, e através dos quais colocaram em prática todos os conteúdos ministrados em sala.

Segundo Behrens (2006, p. 33), o termo projeto pode ser compreendido “com o sentido de proposição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora”, de modo que os projetos trabalhados pelas escolas de Ituporanga demonstram a existência de uma proposta de educação sólida, eficiente, levada às comunidades por aquelas instituições, pois problematizam a importância da natureza para a vida, trabalho e sobrevivência de todos e, ao mesmo tempo, ensinam os conteúdos programáticos.

A sociedade vive em constante transformação sujeita às consequências do crescimento industrial e econômico, o que exige uma população mais instruída e melhor preparada para enfrentar tantas mudanças, e a educação sugere novas formas de diálogos sem ignorar os desafios desse novo tempo. A preocupação com o ambiente ligada ao trabalho através de projetos reflete o entendimento que as escolas têm de que a metodologia expositiva já não atende aos seus objetivos educacionais.

Na fala de Behrens, (2006, p. 35) “quando o professor tem clareza que essa metodologia a ser proposta possui a perspectiva de atividade educativa a ser promovida e desenvolvida para produzir conhecimento com autonomia e espírito crítico, essa discussão avança”, e mais, “a proposta de Metodologia de Projetos enfatiza a necessidade de partir de um processo de aprendizagem que tem sentido para os alunos” (idem, p. 44). Neste caso, os trabalhos realizados por projetos ganham mais destaque, pois foram planejados a partir das necessidades da comunidade escolar. Já citamos como exemplo o projeto “Educando com a horta escolar” onde esses trabalhos são desenvolvidos com a construção do conhecimento da comunidade, interagindo com o seu objeto em questão, nos quais alunos estarão sempre aprendendo.

É um processo que forma para a vida, vinculado à sua realidade, contextualizado, bastante diferenciado do ensino considerado “formal” que repassa os conteúdos verbalmente, não incentiva a questionamentos ou a problematização nem mesmo as situações do cotidiano lhe atingiam diretamente, gerando um protótipo de cidadão passivo.

Outro ponto positivo, que traz o trabalho por projetos, é poder combinar atividades individuais e coletivas e “exige a formação dos alunos para iniciativa de trabalhar com espírito de grupo, de colaboração e de cooperação” (Behrens, 2006, p. 44). Os alunos trazem uma formação cultural que deve ser socializada entre eles, e as atividades de grupo possibilitam essa troca, o que torna o processo ainda mais enriquecedor. Assim a aula não é mais centrada no professor gerando mudanças na organização espacial e temporal das práticas pedagógicas.

As atividades são planejadas e organizadas para serem direcionadas a alcançar os objetivos preestabelecidos, e o tempo do fazer pedagógico na metodologia de projetos deve ser utilizado de modo flexível, não mais linearmente como no método tradicional, observando-se as necessidades que surgirem durante o trabalho. O conhecimento poderá transcender os limites do espaço e também do tempo da instituição, principalmente na metodologia de projetos, pois o objetivo final é que irá determinar o tempo necessário para a sua realização.

O projeto terá uma previsão inicial, suas etapas estarão planejadas, mas nessa metodologia há o envolvimento dos alunos com os fatos, conceitos, estratégias de estudo, de pesquisa, e o importante é que compreendam a situação problema e compartilhem do esforço para alcançar os objetivos. Diante disso, poderão ocorrer mudanças no cronograma, caso o professor perceba que há uma necessidade de ampliar as discussões, poderá alterar as etapas do trabalho,

redimensionar as tarefas propostas; assim, faz a questão tempo ser bastante significativa nesse processo de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar nesse processo a autonomia e a responsabilidade que o aluno estará desenvolvendo, pois há atividades, um cronograma a cumprir e o seu comprometimento com a sua aprendizagem serão fundamentais para que os resultados sejam positivos.

A importância da participação dos pais, para que os projetos educativos das instituições estudadas se tornassem propostas sólidas, recebe destaque nesse trabalho.

O estreitamento do diálogo entre pais e instituições estudadas foi demonstrado em Ituporanga, Imbituba e Lauro Müller. Na primeira experiência, as escolas apresentaram aos pais os seus projetos de trabalhos e os convidaram a participarem. Como já citado, a participação das famílias foi determinante para que os projetos se realizassem como esperado.

Na segunda experiência, o exemplo de parceria entre pais e instituição vem do cooperativismo. Ao reunirem-se por um objetivo comum, os pais dão exemplo prático da filosofia cooperativista que a Coopeimb teoriza com os seus alunos. Os conselhos organizados para a administração da cooperativa, (Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo, Conselho Fiscal e Conselho de Ética), possuem responsabilidades, apresentam propostas para a melhoria da instituição e resolução dos problemas, enfim fazem parte de todo o processo educativo da cooperativa.

Os pais desta forma passam para os seus filhos uma visão de que a escola não é somente um local de instrução, mas de constantes desafios ligados diretamente à construção do conhecimento como espaço de discussão e criação de estratégias para a solução de problemas do cotidiano, o desafio de viver em grupos, debater, trazer à tona diferentes opiniões, conviver de forma democrática, ter participação ativa nos assuntos ligados aos seus interesses, enfim, que a escola é um local de construção da cidadania. Na terceira experiência, em Lauro Muller, as famílias, que buscam um ensino pós-médio para seus filhos no Cedejor necessitam de sua permanência no campo, e a metodologia que integra ensino/instituição/família vem ao encontro de seus interesses e necessidades. Os jovens têm um período onde passarão em atividade no Centro de Formação; após esta parte do estudo, eles irão para casa com tarefas a cumprir. Em suas propriedades rurais, ajudarão seus familiares no trabalho da lavoura, enquanto a estes também lhes auxiliam nas tarefas de estudo a serem realizadas e que possuem ligação com a lida do campo.

Será a comprovação da teoria que terá o acompanhamento das famílias no período em que ocorrerá a visita do monitor do centro de formação que fará as orientações necessárias e compartilhará com os pais deste momento de formação deste jovem.

Para o jovem do campo, receber o apoio da família é fundamental, pois esta se constitui na base para que estes possam se tornar parte do processo plenamente e alcançar seus objetivos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços de aprendizagem há muito tempo não se restringem mais somente ao espaço da instituição escolar, mas abrangem toda a comunidade - como citado nas experiências - incluindo parques, indústrias, comércio e demais possibilidades de saída a campo. Aulas “simplificadas”, baseadas na transmissão oral dos conteúdos, têm demonstrado que não promovem uma educação holística, integradora que promova a participação dos alunos e desenvolva o gosto pela escola.

Nas bases legais e filosóficas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - apresentadas neste estudo, apontam que a escola pública pode rever suas práticas, pois uma grande parcela da população frequenta as instituições públicas e é um grande desafio para os profissionais promoverem um ensino de qualidade quando a realidade se mostra tão heterogênea e plural.

Nas experiências bem sucedidas visitadas neste estudo, foi possível perceber que as mesmas buscaram ampliar os seus espaços de convivência e aprendizagens colocando seus educandos frente a frente com diversas linguagens e sujeitos, através do uso diferenciado do espaço e do tempo. Diria que essas iniciativas, relativamente simples, estão possibilitando a construção de uma verdadeira cidadania, pois tais perspectivas valorizam o ser humano, o outro e o meio-ambiente. Deste modo, não há nestes espaços escolares apenas uma preocupação conteudista, mas sim que, ao priorizarem os estudos através de diferentes maneiras de organização do tempo, estão ampliando os horizontes de aprendizagem, bem como revelando projetos promissores para a sociedade, tanto através de indicadores de sucesso, quanto promovendo o bem viver na comunidade. Este é um grande papel para a educação, para a promoção do bem-estar social.

Percebemos que, embora os ambientes escolares sejam distintos, havia pontos comuns e fortes entre eles, ressalta-se o fato de todos verem o ensino como algo indispensável para suas vidas futuras e a forte valorização que dão à instituição escolar por julgarem que é através dela que alcançarão seus ideais.

Destaca-se ainda: a forte participação dos pais e da família, ter a realidade do aluno como ponto de partida para o aprender e a visão ampliada do espaço escolar que possuem.

Não nos parece novo, mas o que mais vemos atualmente nas escolas são os pais procurarem a escola somente nas reuniões específicas de entrega das avaliações de seus filhos. Ajudar a família a compreender que sua postura deve ir além não é tarefa fácil; mesmo

para aqueles que compreendem, muitas vezes não conseguem sequer fazer o acompanhamento das tarefas diárias. São conseqüências do mundo moderno que interferem na vida familiar e não permitem ou dificultam a integração da comunidade com a escola.

Nas instituições pesquisadas os pais, as famílias e a comunidade são constantemente chamadas para participar, compartilhar. Deste modo, aprendem a valorizar o ensino e, conseqüentemente, a escola, pois há a participação quase diária, a presença nas reuniões, na realização dos projetos, festas, palestras. Em algumas escolas, os próprios pais são os palestrantes ao socializarem para os alunos sobre a cultura local e os costumes dos habitantes mais antigos.

Para que isso seja possível, é necessário que a escola conheça bem a sua realidade, seu público alvo, facilitando assim a visualização de outras estratégias de ampliar a participação dos pais. É um envolvimento muito importante para todos que propõem uma relação de respeito mútuo.

Este estudo observou que a participação dos pais, independente de como ela se efetivou, ajudou a gerar mudanças significativas na aprendizagem e na forma de ensinar destas instituições. Um envolvimento que aparenta ter criado laços de responsabilidades, pois todos começam a compreender melhor o seu papel dentro da instituição e a sentir-se mais responsável pela educação ali construída.

O segundo ponto comum foi o desafio, vencido por estas escolas, de articular suas práticas com a realidade social do aluno, seus problemas e necessidades. Ações que foram fundamentais para que escola e comunidade se aproximassem, possibilitando que estas instituições desempenhem seu papel político de ampliação do senso crítico da visão sobre suas necessidades e como forma de preparação concreta para a vida em sociedade. Assim discutindo as problemáticas reais do seu cotidiano, podem pensar mecanismos que possibilitem mudanças, pois através da escola a criança se reconhece como sujeito da história.

Vendo o trabalho da criança e do jovem deste modo, torna-se necessário propor formas concretas de superação do modelo atual através de novas formas de interação social e pedagógica na escola. Este trabalho acredita que a emancipação e o crescimento humano podem ser decorrentes da forma de organização dos currículos, planejamentos de escolas e seus modos de intervir/atuar na educação.

Como pode ser visto no segundo capítulo, “Relato de experiências bem sucedidas”, quando são apresentadas as experiências bem sucedidas, há, por parte das instituições, uma ampliação do que é



considerado “espaço escolar”. Existem projetos que, ao usarem espaços diferenciados integram conteúdos curriculares e atividades de grande valor pedagógico, enriquecendo a aprendizagem dos educandos, bem como, dinamizando as aulas e fortalecendo o contato com a comunidade.

Para isso, como foi visto, é fortalecida a idéia de que os educandos utilizem esses espaços com a finalidade de aprender, participar, investigar e de encontrar respostas para os questionamentos que possivelmente foram suscitadas nas atividades de sala de aula, pois sabemos que a educação requer uma unidade entre teoria e prática para que ocorra a verdadeira aprendizagem e desenvolva integralmente nossos educandos.

Após este estudo, e em tempos de inovações nas mais diversas áreas (tecnológicas/ científicas/ pesquisa/comunicação), o que nos inquieta é que a escola necessita superar a prática da simplificação da realidade e dos conteúdos.

É evidente que não há uma única resposta, nem uma única solução para que todas as crianças aprendam mais e melhor, mas supõe-se uma gama de caminhos diversos que desmistifiquem a incapacidade de rendimento e de melhores resultados deste público já que existe autonomia para as escolas formularem seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs.

Vários estudos já comprovaram que, com práticas ricas em materiais didáticos, utilização de biblioteca, de laboratórios, espaços externos da instituição, do estímulo à pesquisa, passeios, viagens, feiras de conhecimento, que respeitam diferentes pontos de vista, diferentes formas de expressões artísticas, que delegam responsabilidades, aliados ao acolhimento dos pais e à comunidade em geral, os resultados positivos aparecerão.

Diria que o fato novo deste estudo foi fazer um recorte, projetando através de experiências bem sucedidas em Santa Catarina, três diferentes formas de organização do espaço e tempo educativo que privilegiam o desenvolvimento, a socialização e o conhecimento. Numa atitude, não apenas de valorização do local, mas de necessidade de comprovação do que acontece próximo a nós e da relevância do registro, da memória dos nossos fatos concretos. Pois se compreende que, ao pensar os ambientes e a gestão do tempo a partir de dados concretos da realidade, aliados a uma fundamentação teórica e legal, se pode promover uma educação de qualidade e revitalizar práticas pedagógicas.

Pelo que foi possível perceber, neste período de estudos para a conclusão do Mestrado, em Educação, que tanto as leis quanto as teorias

que embasam este trabalho possibilitam às instituições de ensino a abertura para inovar, para se ampliar as perspectivas de melhoria do ensino, não cabendo a acomodação, mas sim a ousadia de lutar por novas formas de pensar o trabalho na escola.

Podemos constatar, através dos PCNs, que é possível fazer mudanças, adaptações na organização do tempo e do espaço no contexto atual da problemática educacional. Portanto, se isso é verdadeiro, não posso afirmar<sup>10</sup>, mas ousaria dizer que possa estar existindo um desconhecimento das leis que regem a educação como um todo e que isso talvez esteja dificultando a criação de novas formas de pensar, de organizar o espaço e o tempo de aprender na escola. Caberia também repensar os cursos de formação, inicial e continuada, de professores, observando até que ponto eles, cursos formadores de profissionais da educação, vêm fazendo para tornar estes processos, legais e teóricos, mais próximos de nossos professores.

Destacamos ser importante que experiências bem sucedidas sejam divulgadas, socializadas para que todos conheçam e, quem sabe, possam utilizá-las adequando-as à sua realidade, entretanto não se busca de modo algum sua generalização.

É preciso dizer ainda que este trabalho não pretende dar “todas” as respostas para esta temática ampla, profunda e diria polêmica, pois provocar mudanças no espaço e no tempo da escola é possivelmente mexer com “interesses” muitas vezes já cristalizados. E também porque respondê-la na sua totalidade, além de ousadia extrema, seria encontrar a solução de fato para a educação brasileira. Pensamos em algo mais modesto: quem sabe ele sirva como ponto de partida para outros estudos e reflexões ou para o nascimento de outras práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas públicas de nosso estado, contribuindo assim para a construção de uma educação crítica e significativa.

---

<sup>10</sup> Isso seria um novo estudo, com mais tempo destinado para a pesquisa de campo, com muitas horas de observação in-loco e com maior profundidade de análise.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Nilda. LEITE, Regina Garcia. (org). O sentido da escola. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ARROYO, Miguel G. (org). Da escola carente à escola possível. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- ARROYO, Miguel G. *O Significado da Infância*. In: Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, MEC, p.88 -92,1994.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000. AZEVEDO, J. M. L. A educação como política pública. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da Complexidade: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC, 1997.
- CALIARI, R. O. Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local. 2002. 123 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Lavras, Lavras. 2002.
- CARDOSO, Terezinha Maria. SOUSA, Ana Maria Borges. Organização Escolar. Florianópolis: UFSC/EAD/CFM, 2007.
- CHARLOT, B. Aprender, mas só com sentido. Nova Escola, São Paulo, n. 223, p. 32-34, junho/julho 2009. Entrevista concedida a Tatiana Pinheiro.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O DIREITO À EDUCAÇÃO: Um campo de atuação do gestor educacional na escola. [2006] Obra retirada da Biblioteca Virtual do Curso Gestão Escolar.

ESTEVAM, Dimas de O. Os significados sociais e políticos da formação por alternância: um estudo de caso em duas experiências no estado de Santa Catarina. 2009.459 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) Curso de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FREIRE, Madalena. (org) DAVINI, Juliana. CAMARGO, Fátima. MARTINS, Miriam Aleste. Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I. Série Seminários. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. (terceiro capítulo)

GÓMEZ, Soto Encarna. Outros tempos para outra escola. Revista Pátio, Ano VIII, nº 30, Maio/jul. 2004. p.48-52.

KENSKI, Vani Moreira . Múltiplas Linguagens na Escola. In: Vera Maria Candau. (Org.). Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 123-140. (capítulo de livro)

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 80 p.

NÓVOA, Antonio. (coord). BOSKER. Roel J. [et al.] As organizações escolares em análise. trad. Cândida Hespanha...[et al.]. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

PILLETI, Nelson. Estrutura e funcionamento do Ensino fundamental. 26ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2009.

RIBEIRO, V. M., e KALOUSTIAN, S. (1995): Indicadores de qualidade na educação. Versão adaptada para o programa Escola de Gestores da Educação Básica. Brasília: INEP.

ROCHA, T. Essa escola formal não serve para educar ninguém. Folha de São Paulo. SP, p. 8-9-A16. 26/Nov/2007. Entrevista concedida a Uirá Machado.

ROSAL, Fátima Berreta. A escola regular de ensino: um desafio a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais. (2000) Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: ARTMED Editora Ltda, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. 3. ed. – Porto Alegre: Art Méd, 1998.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola. São Paulo: Educ, 1998.

TEIXEIRA, Anísio S. Educação é um Direito. São Paulo: Editora Nacional. 1967.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008

TURNES, Maria Aparecida Hahn. Formação continuada e mudanças nas práticas escolares. (2006) .Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.



## APÉNDICE

## APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO:



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**LUCIANE VOLKEN** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, orientada pela professora Dra **NEIDE ARRIAS BITTENCOURT**, buscado investigar em seu projeto o “OS ESPAÇOS E TEMPOS EDUCATIVOS: suas implicações nas aprendizagens dos educandos”. Com o seguinte problema desta pesquisa: De que modo a organização curricular da escola pública pode favorecer a construção de uma nova organização espacial e temporal de aprendizagens visando a uma educação significativa para os educandos?

#### **Além dos seguintes objetivos:**

- **Investigar formas de organização escolar que compreendam maneiras diferentes e inovadoras de realizarem o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.**
- **Pesquisar as vertentes teóricas que projetem novas perspectivas para a construção do conhecimento no espaço formal;**
- **Conhecer experiências exitosas realizadas no estado de Santa Catarina, a fim de refletir possibilidades para a educação pública.**
- **Analisar perspectivas teóricas e experiências exitosas, visando repensar possíveis alternativas para a escola pública.**

Dada a relevância deste estudo para academia e, em particular, para a educação da região este projeto, em 2008, foi selecionado entre trezentos e dez projetos inscritos no Mestrado desta instituição, após tendo concluído as disciplinas e qualificado o projeto em novembro de 2009 a mestranda necessita iniciar sua pesquisa de campo adiante com sua pesquisa comprometendo-se com a **ÉTICA** e a **SOCIALIZAÇÃO DO RESULTADOS** ao final deste trabalho com o respectivo órgão.



---

Prof. Neide Arrias Bittencourt  
Orientadora



## **ANEXOS**

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA –  
Escolas de Ituporanga



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE**  
**EDUCADORES**

**Roteiro de Entrevista semi-estruturada**

Questões temáticas para as/os professoras/es e diretoras/es das escolas do município de Ituporanga:

**1) Sobre a Instituição:**

- a) Aspectos históricos da Instituição;
- b) Estrutura física; como você avalia os aspectos físicos da instituição?
- c) Número de alunos;
- d) Dados sobre a comunidade escolar;

**2) Parceria com outras Instituições:**

- a) Quais são as instituições externas que fazem parcerias nos projetos realizados?

**3) Os projetos na prática:**

- a) Como são definidos os temas que serão trabalhados anualmente nas instituições?
- b) Quais os projetos estão sendo desenvolvidos como os alunos?
- c) Como os espaços físicos internos e externos da instituição são explorados/aproveitados nas atividades e projetos desenvolvidos?
- d) Há o envolvimento dos pais e demais membros da comunidade escolar? Como acontece?
- e) A participação dos pais aumentou após a instituição adotar a metodologia de projetos?

- f) Há a socialização dos trabalhos para a comunidade?
- g) Especificar as atividades e as avaliações realizadas em sala a partir dos projetos norteadores;
- h) Como a escola avalia o interesse e a aprendizagem dos educandos com essa mudança nas práticas?
- i) Com que frequência ocorre as reuniões entre as escolas que participam dos projetos da AFUBRA ?
- j) O que aspectos gostaria de acrescentar sobre a instituição/projetos/  
parcerias/comunidade/planejamento/corpo docente/  
planejamento?

## ANEXO B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - COOPEIMB



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

#### Roteiro de Entrevista semi-estruturada

Questões temáticas para as/os professoras/es e coordenadora do Colégio Cooperativa COOPEIMB de Imbituba.

1. **Sobre a Instituição:**

- a) Aspectos históricos da Instituição;
- b) Estrutura física;
- c) Número de alunos;
- d) Dados sobre a comunidade escolar;

2. **Cooperativismo:**

- a) Conceito de cooperativismo;
- b) Como acontece a gestão da instituição?
- c) Como é a participação dos pais nesse tipo de gestão?
- d) A instituição trabalha os preceitos do cooperativismo com seus educandos? De que forma?
- e) Quais atividades são realizadas em cada período?
- f) Como são realizadas as avaliações?
- g) Como você avalia o espaço físico da instituição?
- h) O que aspectos gostaria de acrescentar sobre a instituição/projetos/ parcerias/comunidade/planejamento/corpo docente/ planejamento?

## ANEXO C – REPORTAGEM 1



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

#### JORNAL A COMARCA > EDUCAÇÃO

02 de Julho de 2007 - 00:00

#### **Ituporanga recebeu dois prêmios do projeto “Verde é Vida”**

O encerramento do 5º e início do 6º Ano Ambiental, em Rio do Sul, reuniu alunos de 14 escolas de seis municípios do Alto Vale.

*Adilson Turnes*

O encerramento do 5º e início do 6º Ano Ambiental, em Rio do Sul, reuniu alunos de 14 escolas de seis municípios do Alto Vale. No período da manhã foram apresentados os projetos desenvolvidos pelas escolas e também ocorreu uma palestra com o representante do Ibama. Na parte da tarde houve um desfile com trajes confeccionados com material reciclado e reaproveitado.

O projeto Verde é Vida é desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação e a Afubra e o objetivo é buscar o envolvimento das escolas para solucionar problemas sócio ambientais. Além dos alunos o projeto busca parceria com a comunidade no desenvolvimento das ações e na solução dos problemas.

Ituporanga participou com três Centros Educacionais C. E. Prof. Curt Ham, C. E. Pedro Júlio Muller e C.E. Leandro dos Santos. Da Capital da Cebola participaram 33 pessoas entre professores, alunos, diretores, comunidade e a Coordenadora Administrativa da Secretaria de Educação Edna Lükmann Machado, responsável pela execução das atividades em Ituporanga.

O Centro Educacional Prof. Curt Ham, de Rio Batalha, recebeu o 1º Lugar com a maior coleta de sementes de árvores nativas 19,8 Kg e recebeu R\$ 1.043,00 como prêmio. E com o terceiro lugar ficou o Centro Educacional Pedro Júlio Muller e ganhou a quantia de R\$ 401,00. O valor recebido pelas escolas será aplicado conforme a decisão dos diretores e APPs de cada uma. Para a secretária de educação Rosa

Maria Scheidt "desta forma estaremos dando o direito para que os alunos, pais e professores possam decidir sobre suas necessidades".

Além dos prêmios em dinheiro os Centros Educacionais de Ituporanga tiveram destaque no envio de projetos e relatórios para a Afubra. A coordenadora do "Verde é Vida" Edna Lückmann Machado afirma que "os Centros Educacionais de Ituporanga estão conseguindo um destaque muito importante dentro do projeto. Os diretores e as professoras estão conseguindo despertar nos alunos a importância da natureza".



## ANEXO D – REPORTAGEM 2



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Fonte: Diário Catarinense  
19 de agosto de 2010.

#### O X DA EDUCAÇÃO

Ensino feito a várias mãos

Sétima melhor colocada no Enem em Santa Catarina, cooperativa formada por pais em Imbituba é exemplo de ensino no Estado

No casarão construído na década de 1960, a menos de 500 metros do mar, três garotos tocam Deep Purple, uma das maiores bandas do rock mundial. Não é uma festa, mas uma aula de música. E também não é em uma escola qualquer, mas uma cooperativa de ensino – a Cooperativa Educacional de Imbituba (Coopeimb). E funciona? O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) diz que sim. No Estado, o colégio foi a sétimo melhor colocado.

A escola não é pública nem particular, mas uma cooperativa administrada por pais. Portanto, não visa a lucro. Ela surgiu em 1994 para atender uma demanda específica. Muitos pais de classe média e classe média alta mandavam seus filhos estudarem em cidades como Laguna, Tubarão e Florianópolis, correndo riscos na BR-101. O mentor foi Samir Henrique de Moraes, professor e funcionário do Banco do Brasil. Por meio do trabalho, recebia diversas informações sobre cooperativismo e resolveu mostrar a ideia para a comunidade em 1994, baseado no projeto de uma escola de Goiás. – Foi um projeto de cidadania porque a comunidade resolveu um problema, no caso, o deslocamento de jovens pela rodovia federal. E os professores, ao mesmo tempo que dão aulas em um colégio convencional, podem aplicar novas técnicas no Coopeimb – disse Samir.

Segundo a gestora educacional Enadir da Silva Cabral, que seria a

diretora em um colégio tradicional, mas preferiu trabalhar na cooperativa, um dos diferenciais do Coopeimb é a ênfase nas artes. – A ideia era de que os estudantes tivessem, além da forte presença das aulas de artes, prazer em estudar, com uma preparação para o vestibular diferenciada. Hoje, 80% dos estudantes passam no vestibular. A participação dos pais é apontada como um dos fatores positivos. Uma vez por semana acontecem reuniões do conselho pedagógico e administrativo, tudo feito de forma voluntária e bastante participativa. – São os pais que não querem as salas de aula cheias porque a escola não visa a lucro. Aqui o foco é a educação. É como se fosse a casinha deles – diz Enadir.

MAURÍCIO

FRIGHETTO | IMBITUBA

mauricio.frighetto@diario.com.br

Educação exemplar
Dados
- Nome: Cooperativa Educacional de Imbituba (Coopeimb)
- Fundação: 25 de outubro de 1994
- Número de alunos: 160
- Número máximo de alunos em sala de aula: 35 estudantes
- Mensalidade: R\$ 350 *
* Na primeira matrícula, o interessado precisa pagar R\$ 1,8 mil, que pode ser parcelado em até 60 vezes. Quando o estudante sair, pode pedir o dinheiro de volta.
Conquistas
7 ° lugar no Enem entre as escolas de SC (particulares e públicas).
Aprovação de cerca de 80% no vestibular (contando UFSC, Udesc e Acafe).
1° lugar em Engenharia de Produção na UFSC no ano passado.
1° lugar em Design na Udesc no ano passado.
Bronze na Olimpíada Brasileira de Física (OBF) em 2009.

## ANEXO E – REPORTAGEM 3



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

#### **POPULAR CATARINENSE > LOCAL/IMBITUBA**

26 de Julho de 2010 - 14:32

Coopeimb está entre as 10 melhores do estado

Tuliana Rosa - Tuliana Rosa

Imbituba mais uma vez destaca-se no cenário estadual, desta vez no quesito “educação”. É o que mostra o relatório de desempenho das escolas brasileiras no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), divulgado na última semana pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A Cooperativa Educacional de Imbituba (Coopeimb) está entre as 10 melhores escolas particulares do estado, emplacando em 7º lugar, na frente do tradicional Colégio Catarinense, de Florianópolis, que ficou em 9º.

No ranking nacional, entre as 50 melhores, a Cooperativa ficou com o 24º lugar. Além disso, é a única instituição da Amarel no ranking das dez melhores, e conquistou a 2ª colocação na região Sul do estado. Para a diretora Enadir da Silva Cabral, os resultados mostram que a ideia deu certo. “A filosofia cooperativista que rege o Colégio Coopeimb, a proximidade entre pais, alunos, professores e a equipe diretiva têm dado certo e demonstram ser o caminho ideal para a educação de qualidade tão desejada no ensino”, explica. A média da instituição ficou em 666,98, enquanto a nacional foi de 529,63, numa escala que vai de 0 a 1.000. Das 24.159 escolas brasileiras que participaram do exame, só 10.809 atingiram a média. Das mais de mil escolas catarinenses que fizeram a prova, cerca de 300 não tiveram as notas divulgadas porque o índice de participação dos alunos (10 ou menos prestaram a prova) foi menor que 2%. Cerca de 500 universidades utilizam a nota do Enem no vestibular no país. Em Santa Catarina 21 instituições de ensino público e particular

utilizam a nota integral ou parte dela no processo seletivo. O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) vai adotar exclusivamente a avaliação para o ingresso nos cursos de graduação do primeiro semestre de 2011. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) utilizará no próximo vestibular um percentual da nota. Ficará a critério do vestibulando adotar ou não a nota do Enem. A nota do Enem é ainda utilizada como critério de seleção para os estudantes que concorrem a bolsas pelo Programa Universidade para Todos (Prouni).

**ANEXO F – REPORTAGEM 4**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE  
EDUCADORES**



**Universidade de Brasília**

UnB Agência

DIÁRIO CATARINENSE - SC – 10/08/2010

Ensino feito a várias mãos

Sétima melhor colocada no Enem em Santa Catarina, cooperativa formada por pais em Imbituba é exemplo de ensino no Estado. No casarão construído na década de 1960, a menos de 500 metros do mar, três garotos tocam Deep Purple, uma das maiores bandas do rock mundial. Não é uma festa, mas uma aula de música. E também não é em uma escola qualquer, mas uma cooperativa de ensino - a Cooperativa Educacional de Imbituba (Coopeimb). E funciona? O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) diz que sim. No Estado, o colégio foi a sétimo melhor colocado.

A escola não é pública nem particular, mas uma cooperativa administrada por pais. Portanto, não visa a lucro. Ela surgiu em 1994 para atender uma demanda específica. Muitos pais de classe média e classe média alta mandavam seus filhos estudarem em cidades como Laguna, Tubarão e Florianópolis, correndo riscos na BR-101. O mentor foi Samir Henrique de Moraes, professor e funcionário do Banco do Brasil. Por meio do trabalho, recebia diversas informações sobre cooperativismo e resolveu mostrar a ideia para a comunidade em 1994, baseado no projeto de uma escola de Goiás.

- Foi um projeto de cidadania porque a comunidade resolveu um problema, no caso, o deslocamento de jovens pela rodovia federal. E os professores, ao mesmo tempo que dão aulas em um colégio convencional, podem aplicar novas técnicas no Coopeimb - disse Samir.

Segundo a gestora educacional Enadir da Silva Cabral, que seria a diretora em um colégio tradicional, mas preferiu trabalhar na

cooperativa, um dos diferenciais do Coopeimb é a ênfase nas artes.

- A ideia era de que os estudantes tivessem, além da forte presença das aulas de artes, prazer em estudar, com uma preparação para o vestibular diferenciada. Hoje, 80% dos estudantes passam no vestibular. A participação dos pais é apontada como um dos fatores positivos. Uma vez por semana acontecem reuniões do conselho pedagógico e administrativo, tudo feito de forma voluntária e bastante participativa.
- São os pais que não querem as salas de aula cheias porque a escola não visa a lucro. Aqui o foco é a educação. É como se fosse a casinha deles - diz Enadir.