



UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NAEA – NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS

DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TRÓPICO ÚMIDO

EDUCAÇÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL:
A Lógica Subjacente das Relações Inter-Setoriais.

LUCIA MARISY SOUZA RIBEIRO DE OLIVEIRA

BELÉM-PA
OUTUBRO, 2005

LUCIA MARISY SOUZA RIBEIRO DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO RURAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL:
A Lógica Subjacente das Relações Inter-Setoriais.

Tese apresentada à Coordenação do Curso de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Tereza Maria Ferreira Ximenes Ponte

BELÉM-PA
OUTUBRO, 2005

AGRADECIMENTOS

À profa. Tereza Ximenes a quem, para além do compromisso profissional, fez-se amiga com intensa largueza.

Ao CNPQ, cuja bolsa permitiu a realização desta pesquisa.

Às instituições IRPAA, APAEB, MOC e COOPERCUC, por atestarem o poder da educação e da mobilização popular na construção do Desenvolvimento Local Sustentável.

Às Secretarias Municipais de Educação de Juazeiro, Uauá e Valente , por disponibilizarem os dados utilizados nesta tese.

Aos Diretores, Professores e Alunos das Escolas: Rural de Massaroca, Piloto de Mandacaru, Dois de Julho em Maniçoba; Jorge Amado, Ana Nery e Albino Carlos Guimarães em Valente e Senhor do Bonfim em Uauá, pelas contribuições que possibilitaram a compreensão do funcionamento das Escolas Rurais no Sistema Público de Ensino.

Aos Agricultores Familiares das áreas irrigadas dos Perímetros Públicos Mandacaru e Maniçoba e os da área de sequeiro dos municípios de Juazeiro, Uauá e Valente, cujos discursos construíram as pontes entre Educação e Desenvolvimento Local.

Aos colegas, Afonso Henrique e Mônica Aparecida Tomé, pelo cuidado na revisão deste trabalho.

A Luiz Mota, Mirovaldo, Marcos Adriano, Catarina Gross, Ângelo Néri, Aroldo Schistek, Lurdineide, Josiela, pela presença constante no (re)fazer dos caminhos para a busca das evidências aqui apresentadas.

A Eduardo Menezes, pela amizade de sempre.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
LISTA DE TABELAS	iii
LISTA DE FIGURAS	v
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: UNIDADES ESPAÇO – TERRITORIAIS DE REFERÊNCIA	36
1.1 - Juazeiro	38
1.2 - Uauá	49
1.3 - Valente	51
CAPÍTULO II: O CURRÍCULO COMO REFERENCIALIZAÇÃO DO SABER:	
a (Re)Significação dos Temas Transversais Contextualizados ao Território Rural	54
CAPÍTULO III: PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL: a Contribuição do Terceiro Setor	82
CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL: análise comparativa entre os modelos experienciados na zona rural dos municípios Juazeiro, Uauá e Valente no semi-árido nordestino da Bahia, a partir das transformações neles ocorridas	167
CONCLUSÕES	260
BIBLIOGRAFIA	267

RESUMO

Este estudo tem por objetivo avaliar os modelos de Educação Rural gerados nos processos de ocupação da terra nos municípios Juazeiro, Uauá e Valente no Estado da Bahia, tanto nas áreas irrigadas quanto nas de sequeiro e, a partir dos resultados, sugerir procedimentos teórico-metodológicos que assegurem à população do campo, conhecimentos contextualizados com o desenvolvimento local sustentável.

O eixo teórico-metodológico desta pesquisa norteou-se pelo materialismo histórico-dialético, tomando-se como categorias preferenciais de análise para responder aos questionamentos formulados, o capital social, desenvolvimento local, pedagogias alternativas, currículo escolar e parcerias intersetoriais.

Trata-se de pesquisa quanti-qualitativa fundamentada numa abordagem de caráter interativo, onde o discurso emerge como espaço de negociação do sentido e da construção dos sujeitos aprendizes, cujos subsídios somados às evidências quantitativas permitiram o aprofundamento da complexidade dos fenômenos, suas contradições e seu relacionamento com o contexto.

A análise dos dados permitiu compreender que a Educação Rural nas áreas pesquisadas vive duas situações: uma, veiculada pelo sistema público de ensino que, salvo algumas experiências pontuais, não atende aos interesses dos povos que habitam e trabalham no campo. Outra, exercitada por Organizações Não Governamentais que valorizando o rural como espaço de vida, forma indivíduos com um repertório de saberes, habilidades e valores capaz de mobilizá-los para uma ação transformadora.

Palavras-chave: desenvolvimento local - desenvolvimento sustentável - educação rural - parcerias intersetoriais.

ABSTRACT

This study had the objective of evaluating the models of Rural Education generated in the processes of land occupation in the counties of Juazeiro, Uauá and Valente, Bahia State, both in irrigated and in dryland areas, and, from the results, suggesting theoretical/methodological procedures which assure to rural populations knowledges in the context of sustainable rural development.

The theoretical-methodological principle of this study was supported by the historic-dialectic materialism taking joint stock, local development, alternative pedagogies, school curricula and intersectorial partnerships as preferential categories of analysis to answer the formulated questionnaires.

It is a quantitative-qualitative research based on an approach of interactive character where the thought emerges as a negotiation opportunity of the sense and construction of the apprentice fellows, which subsidies, added to the quantitative evidences, allowed the deepening of the complexity of the phenomena, their contradictions and relationship with the context.

The analysis of the data allowed to understand that Rural Education in the studied areas deals with two situations: one introduced by the teaching public system, which, some punctual experiences excepted, does not meet the interests of the communities who live and work in the farms. Other is practised by Non-Governmental Organizations, which value the rural areas as life opportunity and produce individuals with a repertory of knowledges, abilities and values capable of mobilizing them for a transformer action.

Key words: local development - sustainable development - rural education - intersectorial partnerships.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número médio de anos de estudo de pessoas de 10 anos ou mais de idade – Brasil: 1960-1995	11
Tabela 2 - Número de alunos matriculados segundo nível de ensino. Brasil: 2002-2003	11
Tabela 3 - Distribuição percentual dos estudantes na escala de competência de leitura	13
Tabela 4 - Gastos públicos com educação no Brasil (em bilhões)	15
Tabela 5 - Número de alunos matriculados no município de Juazeiro em creche, ensinos pré-escolar, fundamental, médio, educação especial e de jovens e adultos por dependência – 2002	39
Tabela 6 - Número de alunos matriculados no município de Juazeiro em creche, ensinos pré-escolar, fundamental, médio, educação especial e de jovens e adultos por dependência – 2003	40
Tabela 7 - Número de alunos matriculados no município de Juazeiro em creche, ensinos pré-escolar, fundamental, médio, educação especial e de jovens e adultos por dependência – 2003 .	40
Tabela 8 Distribuição dos recursos por atividade	158
Tabela 9 Índice de desenvolvimento humano – IDH de 1970,1980,1981,2000 na região Sisaleira da Bahia.	166
Tabela 10 Recursos necessários para atendimento das metas do PNE.	180
Tabela 11 - Crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade ocupados por grupos de idade, atividade principal e sexo, segundo as grandes regiões – 2003 .	184
Tabela 12 - Ensino fundamental 1ª a 4ª série. Percentual de docentes por grau de formação. Brasil e grandes regiões – 2002	185
Tabela 13 - Ensino fundamental 5ª a 8ª série. Percentual de docentes por grau de formação. Brasil e grandes regiões – 2002	185
Tabela 14 - Ensino médio. Percentual de docentes por grau de formação. Brasil e grandes regiões – 2002	186
Tabela 15 - Estudantes de 18 a 24 anos de idade e sua respectiva distribuição percentual por nível de ensino freqüentado segundo as grandes regiões – 2003	187
Tabela 16 - Percentual de pessoas que não freqüentavam escola na população de 5 a 17 anos de idade, por grandes regiões e grupos de idade. Brasil – 1993-2003	189

Tabela 17 - Número de matrículas por dependência no município de Uauá-Ba em creche, ensinos pré-escolar, fundamental e educação de jovens e adultos –2002 – 2004	250
Tabela 18 - Número de matrículas por dependência no município de Uauá-Ba em creche, ensinos pré-escolar, fundamental, médio, e educação de jovens e adultos– 2002	250
Tabela 19 - Número de matrículas por dependência no município de Uauá-Ba em creche, ensinos pré-escolar, fundamental, médio, e educação de jovens e adultos– 2003	251
Tabela 20 - Número de matrículas por dependência no município de Uauá-Ba em creche, ensinos pré-escolar, fundamental, médio, e educação de jovens e adultos – 2004.	252

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico de gastos percentuais do PIB com educação: 1999–2000	14
Figura 2 Mapa de localização geográfica dos municípios pesquisados	37
Figura 3- Foto da vista panorâmica da cidade de Juazeiro-Ba	38
Figura 4 - Gráfico de distribuição da população por zona	38
Figura 5 - Foto de Juazeiro – árvore que deu nome à cidade	41
Figura 6 - Foto da vista da cidade de Uauá-Ba	49
Figura 7 - Gráfico da população do município de Uauá -BA por Zona	49
Figura 8 - Gráfico do número de matrículas no município de Uauá-Ba: 2003	50
Figura 9 - Gráfico do número de docentes em exercício no município de Uauá-Ba: 2003	50
Figura 10 - Gráfico do número de escolas em funcionamento no município de Uauá-Ba: 2003	51
Figura 11 - Foto da Praça da Seresta na cidade de Valente-Ba	51
Figura 12 - Gráfico da população do município de Valente-Ba por zona	52
Figura 13 Gráfico do número de matrículas no município de Valente-Ba: 2003	52
Figura 14 Gráfico do número de docentes em exercício no município de Valente-Ba: 2003	52
Figura 15 Gráfico do número de escolas em funcionamento no município de Valente-Ba: 2003	53
Figura 16 Tipologia de quatro modelos organizacionais segundo Per-Erik Ellrom (1983-1984) ...	83
Figura 17 Foto de agricultores em capacitação	103
Figura 18 Foto de agricultores em capacitação	103
Figura 19 Foto da unidade de beneficiamento de frutas	107
Figura 20 Foto de produtos beneficiados pela COOPERCUC	107
Figura 21 Buscando água e minérios no subsolo	110
Figura 22 Desenho de vara de ganchos	111
Figura 23 Desenho de vara de laço	111
Figura 24 Gráfico de frutas processadas na COOPERCUC em t: 2001-2005	112

Figura 25	Gráfico de vendas dos produtos processados pela COOPERCUC: 2001-2005 (Em R\$)	113
Figura 26	Foto do umbuzeiro	114
Figura 27	Foto de frutos do umbuzeiro	114
Figura 28	Foto da máquina desfibadora em teste na APAEB	124
Figura 29	Foto da visão externa da SICOOP – COOPERE	126
Figura 30	Foto da visão interna da SICOOP – COOPERE	126
Figura 31	Foto da máquina da indústria de carpetes e tapetes	127
Figura 32	Foto do posto de vendas	128
Figura 33	Foto da Escola Família Agrícola de Olivânia-ES	130
Figura 34	Foto do tanque para criação de peixes na EFA	132
Figura 35	Foto do abrigo para caprinos e ovinos na EFA	132
Figura 36	Foto da criação de coelhos na EFA	132
Figura 37	Foto da visão externa do laticínio “DACABRA”	135
Figura 38	Gráfico da produção de leite de cabra no município de Valente-Ba: 2003-2004	136
Figura 39	Gráfico da renda dos produtores de cabra leiteira no município de Valente-Ba: 2003-2004	137
Figura 40	Foto de operário trabalhando o couro no curtume	138
Figura 41	Foto de rebanho caprino de criadores familiares	138
Figura 42	Foto da visão interna do artesanato “Riquezas do Sertão”	142
Figura 43	Foto da visão interna do artesanato “Riquezas do Sertão”	143
Figura 44	Gráfico do número de artesãos no município de Valente-Ba: 2001-2004.	144
Figura 45	Gráfico da evolução de vendas do artesanato no município de Valente-Ba: 2001-2004	144
Figura 46	Informativo semanal Folha da APAEB	146
Figura 47	Informativo mensal Folha do Sisal	146
Figura 48	- Foto do Ginásio Municipal de Esportes	153
Figura 49	- Foto da Net Sala gratuita – Casa Brasil	154

Figura 50	Gráfico de produção de mel em quilos na APAEB: 2003-2004	157
Figura 51	Gráfico de evolução dos apicultores no município de Valente-Ba: 2002-2004	157
Figura 52	Foto de equipamento para tratamento do mel	158
Figura 53	Foto de placas fotovoltaicas de energia solar na EFA	159
Figura 54	- Foto da Casa da Cultura Brasil	161
Figura 55	Gráfico de distribuição de mudas pela APAEB para a população de Valente-Ba: 2001-2004	162
Figura 56	Gráfico da taxa de distorção idade-série por nível de ensino e localização. Brasil: 2002	187
Figura 57	Foto do cantinho de ciências	194
Figura 58	Foto do cantinho de matemática	194
Figura 59	Foto de oficina para produção de textos	194
Figura 60	Informativo A Voz do CAT	241
Figura 61	Gráfico do número de alunos matriculados na rede municipal de ensino de Juazeiro em creche, ensinos pré-escolar, fundamental, médio e de jovens e adultos: 2002-2005	244
Figura 62	Gráfico da população jovem e adulta atendida pelo programa alfabetização solidária nos grandes centros urbanos: 2004	247
Figura 63	Mapa dos alunos atendidos por Estado pelo PAS	247
Figura 64	Mapa dos países onde o PAS está presente	248

INTRODUÇÃO

A educação encarada como processo histórico e ligada a um contexto global, só pode ser significativa se focalizada na direção do desenvolvimento local e ao seu sistema geral, que não se dá de forma autônoma, mas de modo fortemente condicionado pelo sistema no qual está inserido. As rápidas transformações que caracterizam a sociedade contemporânea nas relações de trabalho, no avanço tecnológico, na comunicação virtual e nos meios de informação, incidem fortemente no sistema educacional, aumentando os desafios para torná-lo uma conquista efetiva, democrática e capaz de fazer dos aprendizes, sujeitos mais conscientes da sua responsabilidade social.

Nessa perspectiva, torna-se interessante lembrar que a educação pode assumir duas dimensões: uma escolar, com características intencional, sistemática, formal e progressiva; outra, não – escolar, que se desenvolve em ambientes menos formais e com menor grau de institucionalização, sendo na maioria dos casos, processo coletivo. Quando assim ocorre, o traço predominante é prioritariamente a educação para a cidadania, em cujo bojo centralizam as idéias da significação do convívio social entre pessoas que vivem num mesmo espaço geográfico e cultural com vistas ao fortalecimento da identidade, da tolerância, do respeito e do diálogo, fundados na consciência da dignidade humana, o que supõe a escolha de conteúdos e atividades pertinentes ao alcance desses objetivos.

A partir dessa constatação – não ser a escola a única agência de produção de conhecimentos e aprendizagens – acrescida da redução das atividades do Estado na prestação de serviços públicos, o Brasil inicia um processo de transição onde o rearranjo das funções estatais, a consolidação da economia de mercado e o dimensionamento das instituições democráticas estão a possibilitar o surgimento de ações inovadoras entre os três setores. Para Fischer (2002), esse modelo contém uma visão integrada que se coloca acima de fundamentos político – ideológicos, dado que as necessidades e carências das populações em situação de exclusão ampliam-se de tal maneira que superam qualquer possibilidade de atendimento apenas pelos órgãos governamentais. Nesse caso, as parcerias ganham importância na formação de um novo modo de pensar a ação social

pública, através do encontro de diferentes atores em diferentes estágios de organização.

No caso da educação, se outros aportes institucionais são necessários, a escola deve continuar sendo pensada como espaço fundamental de direito do cidadão para acessar o conhecimento e a cultura. Universalizar o ensino fundamental foi um avanço no país em termos de política pública, mas insuficiente para constituir-se em fator estratégico diferenciador. Os resultados apresentados pelo IBGE (2004) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio referente ao ano 2003, quando comparados com os de 1993, comprovam que os avanços na escolaridade dos brasileiros não se limitaram à inclusão das crianças de 7 a 14 anos na escola. Na faixa de 5 a 6 anos de idade, a proporção avançou de 58 para 79% e a de 15 a 17 anos, de 62 para 82%.

Por outro lado, 1/3 da força de trabalho ocupada no Brasil já possuía o nível médio de escolaridade em 2003, contra 1/4 dez anos antes. Na década de 1930, quando foi criado o MEC – Ministério da Educação e Cultura e com ele uma política mais consistente de educação, o Brasil era um país essencialmente agrário onde o acesso à educação e a saúde era um privilégio de poucos. De cada dez crianças só duas freqüentavam a escola e a maioria só chegava ao máximo até a 5ª série primária, porque só os grandes centros tinham o curso ginasial. Neste período, o analfabetismo atingia 60% da população com mais de quinze anos (Souza: 2005).

Na década de 60, a escolaridade média da população em idade ativa era próxima a apenas dois anos e cresceu para cinco anos e meio na última década do século XX, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Número Médio de Anos de Estudo de Pessoas de 10 Anos ou Mais de Idade. Brasil: 1960 – 1995.

ANO	MASCULINO	FEMININO
1960	2,4	1,9
1970	2,6	2,2
1980	3,9	3,5
1990	5,1	4,9
1995*	5,4	5,7

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996.

PNUD/ IPEA, 1996.

*Exclusive a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Hoje, de acordo com a tabela 2, 60.927.667 milhões de estudantes, cerca de 1/3 da população total, estão matriculados em todos os níveis de ensino.

Tabela 2 – Número de Alunos Matriculados Segundo Nível de Ensino. Brasil: 2002 – 2003.

Educação Infantil*	6.397.601
Educação Fundamental*	34.719.506
Ensino Médio*	9.132.698
Educação de Jovens e Adultos*	4.239.475

Fonte: MEC / INEP / Censos Educacionais.

Entretanto, a esse desempenho quantitativo, não houve igual correspondência na qualidade. Os diversos níveis de ensino continuam desconectados entre si como se fossem subsistemas isolados e, com isso, pouco têm contribuído para a redução das desigualdades sociais. Avaliações realizadas pelo MEC / SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica (2004) revelam que o estudante pode chegar à 4ª série do ensino fundamental sem o domínio da língua portuguesa e incapaz de resolver as quatro operações. Estes resultados coincidem

com o estudo comparativo da OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico sobre “Competências de Leitura para o Mundo de Amanhã”, conhecido como PISA, que permite situar o Brasil no contexto internacional e ter uma idéia da sua evolução nos anos mais recentes. A baixa qualidade do seu ensino fica evidenciada nas três dimensões avaliadas: habilidade para obter informações, capacidade para interpretar textos e habilidade para refletir e avaliar o que foi lido, escalonadas em cinco níveis.

Como pode ser observado na tabela 3, o número de estudantes com 15 anos dos países da OECD que atingiu o nível 5 não chegou a 10%. No entanto, países como a Nova Zelândia, Finlândia, Austrália, Canadá e Reino Unido tiveram mais de 15% dos seus alunos ali incluídos. Do outro lado, países latino-americanos, mais Tailândia, Albânia, Macedônia e Indonésia, tiveram menos de 1% dos seus estudantes nesse nível, sendo a Argentina o país com mais alunos nos níveis 3, 4 e 5.

Um fator muito importante na determinação deste baixo padrão de desempenho é o nível sócio-econômico e cultural das famílias de onde provêm os estudantes. Segundo este mesmo estudo, o peso destas condições é tão grande que as escolas parecem não ter nenhum efeito sobre o seu desempenho. Na mesma linha, Silva & Hasembalg (2000) estimam que o “fator escola” contribui no máximo com 40% das eventuais melhorias na educação brasileira, ficando 60% por conta dos fatores mencionados.

Tabela 3 – Distribuição Percentual dos Estudantes na Escala de Competência de Leitura em Vários Países no Ano de 2000.

Países	Abaixo de 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Nova Zelândia	4,8	8,9	17,2	24,6	25,8	18,7
Finlândia	1,7	5,2	14,3	28,7	31,6	18,5
Austrália	3,3	9,1	19,0	25,7	25,3	17,6
Canadá	2,4	7,2	18,0	28,0	27,7	16,8
Reino Unido	3,6	9,2	19,6	27,5	24,4	15,6
Irlanda	3,1	7,9	17,9	29,7	27,1	14,2
Estados Unidos	6,4	11,5	21,0	27,4	21,5	12,2
Bélgica	7,7	11,3	16,8	25,8	26,3	12,0
Noruega	6,3	11,2	19,5	28,1	23,7	11,2
Suécia	3,3	9,3	20,3	30,4	25,6	11,2
Japão	2,7	7,3	18,0	33,3	28,8	9,9
Hong Kong-China	2,6	6,5	17,1	33,1	31,3	9,5
OECD média	6,0	11,9	21,7	28,7	22,3	9,5
OECD total	6,2	12,1	21,8	28,6	21,8	9,4
Suíça	7,0	13,3	21,4	28,0	21,0	9,2
Islândia	4,0	10,5	22,0	30,8	23,6	9,1
Áustria	4,4	10,2	21,7	29,9	24,9	8,8
Alemanha	9,9	12,7	22,3	26,8	19,4	8,8
França	4,2	11,0	22,0	30,6	23,7	8,5
Dinamarca	5,9	12,0	22,5	29,5	22,0	8,1
República Checa	6,1	11,4	24,8	30,9	19,8	7,0
Polónia	8,7	14,6	24,1	28,2	18,6	5,9
Coréia	0,9	4,8	18,6	38,8	31,1	5,7
Itália	5,4	13,5	25,6	30,6	19,5	5,3
Hungria	6,9	15,8	25,0	28,8	18,5	5,1
Liechtenstein	7,6	14,5	23,2	30,1	19,5	5,1
Grécia	8,7	15,7	25,9	28,1	16,7	5,0
Israel	14,9	18,3	24,1	24,0	14,6	4,2
Portugal	9,6	16,7	25,3	27,5	16,8	4,2
Espanha	4,1	12,2	25,7	32,8	21,1	4,2
Latvia	12,7	17,9	26,3	25,2	13,8	4,1
Rússia	9,0	18,5	29,2	26,9	13,3	3,2
Bulgária	17,9	22,4	27,0	21,5	9,0	2,2
Argentina	22,6	21,3	25,5	20,3	8,6	1,7
Luxemburgo	14,2	20,9	27,5	24,6	11,2	1,7
México	16,1	28,1	30,3	18,8	6,0	0,9
Brasil	23,3	32,5	27,7	12,9	3,1	0,6
Chile	19,9	28,3	30,0	16,6	4,8	0,5
Tailândia	10,4	26,6	36,8	20,8	4,8	0,5
Albânia	43,5	26,8	20,6	7,7	1,3	0,1
Macedônia	34,5	28,1	24,4	11,1	1,8	0,1
Peru	54,1	25,5	14,5	4,9	1,0	0,1
Indonésia	31,1	37,6	24,8	6,1	0,4	0,0

FONTE: OECD. Knowledge and skills for life-further results from PISA 2000. Paris: OECD Programme for International Student Assessment*

* Programme for International Student Assessment

No caso do Brasil a gravidade da situação é que, ao contrário do que se divulga, o gasto com educação não é tão baixo, correspondendo a 5% do valor do PIB - Produto Interno Bruto, superior à média dos países participantes do PISA e só inferior no grupo, a Israel e Latvia, conforme figura 1.

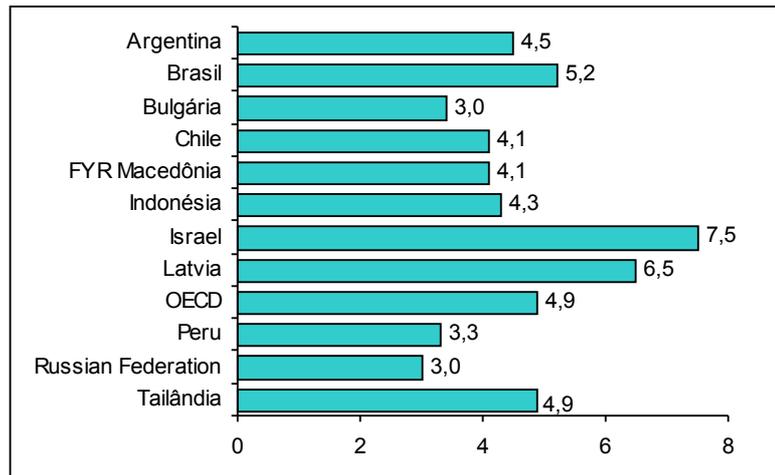


Figura 1 – Gráfico de Gastos Percentuais do PIB com Educação: 1999-2000

Fonte: Secretaria de Política Econômica/Orçamento Social do Governo Federal: 2001-2004

No ano de 2003 os gastos públicos com educação foram da ordem de R\$ 15.385.000.000,00 (quinze bilhões trezentos e oitenta e cinco milhões), conforme tabela 4.

Tabela 4 – Gastos Públicos com Educação no Brasil (em bilhões).

Itens	2001	% Total	2002	% Total	2003	% Total	2004	% Total
1. Gastos Diretos	8.975	81,8	9.236	81,8	11.087	80,3	13.038	84,7
A – Ensino Fundamental	1.635	14,9	1.275	11,3	1.967	14,2	2.370	15,4
Transferências para Estados e Municípios (FUNDEF)	476	4,3	431	3,8	621	4,5	610	4,0
Livro Didático, Bibliotecas e Transporte Escolar	658	6,0	352	3,1	772	5,6	863	5,6
Outros	500	52,4	6.306	55,9	7.142	51,7	8.579	55,8
B – Ensino Superior	5.752	52,4	6.306	55,9	7.142	51,7	8.579	55,8
Graduação	1.236	11,3	912	8,1	968	7,0	1.238	8,0
Bolsas	399	3,6	446	4,0	830	6,0	919	6,0
Outros	127	1,2	187	1,7	216	1,6	388	2,5
Despesas com Pessoal	3.990	36,4	4.761	42,2	5.128	37,1	6.034	39,2
C – Ensino Médio e Profissional	819	7,5	799	7,1	1.001	7,2	1.284	8,3
Ensino Profissional	287	2,6	165	1,5	365	2,6	315	2,0
Despesas com Pessoal	368	3,4	447	4,0	500	3,6	360	3,6
Ensino Médio	122	1,1	133	1,2	82	0,6	348	2,3
Despesas com Pessoa	42	0,4	55	0,5	54	0,4	61	0,4
D – Educação Jovens e Adultos – Alfabetização e Supletivo	278	2,5	442	3,9	475	3,4	171	1,1
E – Educação Especial	33	0,3	34	0,3	31	0,2	48	0,3
Despesas Finalísticas	21	0,2	20	0,2	17	0,1	31	0,2
Despesas com Pessoal	11	0,1	13	0,1	15	0,1	17	0,1
F – Educação Infantil	4	0,0	7	0,1	4	0,0	6	0,0
G – Cultura – Patrimônio e Difusão	184	1,7	138	1,2	73	0,5	208	1,4
H – Outros	270	2,5	135	2,1	393	2,8	373	2,4
2. Renúncias Tributárias	1.374	12,5	1.191	10,6	1.680	12,2	1.315	8,5
Deduções com Despesas de Instrução do IRPF	932	8,5	620	5,5	683	4,9	833	5,4
Programa Nacional de apoio a Cultura	170	1,6	202	1,8	242	1,8	155	1,8
Entidades Educacionais s/ Fins Lucrativos	210	1,9	280	2,5	620	4,5	259	1,7
Entidades Culturais sem Fins Lucrativos	32	0,3	31	0,3	59	0,4	29	0,2
Entidades Científicas sem Fins Lucrativos	26	0,2	27	0,2	62	0,4	25	0,2
Doações a Institutos de Ensino e Pesquisas	5	0,0	31	0,3	15	0,1	15	0,1
3. Empréstimos (Fluxos Líquidos de Financiamento)	419	3,8	635	5,6	739	5,4	706	4,6
Financiamento ao Estudante – FIES	419	3,8	635	5,6	739	5,4	706	4,6
4. Subsídio Implícito	200	1,8	226	2,0	304	2,2	326	2,1
FIES – subsídio	200	1,8	226	2,0	304	2,2	326	2,1
TOTAL	10.968	100,0	11.289	100,0	13.811	100,0	15.385	100,0

Fonte: Secretaria de Política Econômica/Orcamento Social do Governo Federal: 2001 – 2004.

Como pode ser visto, o problema não é a falta de recursos, mas de gestão, na qual sejam priorizadas a qualificação profissional, a formação e habilitação dos professores e a avaliação do desempenho escolar, que, somadas, possam resultar no aprimoramento do nível educacional, considerando que a sociedade hoje impõe novos comportamentos em relação às exigências de uma política educacional voltada para resultados.

Em contraposição a isto, a realidade verificada na prática é a de um contingente de professores não capacitados e perplexos com as mudanças sociais decorrentes das inovações tecnológicas; alunos mal informados; escolas sem as condições de funcionamento e profissionais sem uma visão clara da sua função social. A tudo isso devem ser acrescidas também as desigualdades em evasão, repetência, anos de escolaridade e o analfabetismo cibernético, que tornam a população incapaz de oferecer à sociedade o suporte necessário para o desenvolvimento das atividades produtivas, políticas e sócio-culturais. Estudos da CEPAL (2000), sugerem que “dez anos de escolaridade parecem ser o mínimo para que a educação possa cumprir um papel significativo na redução da pobreza; com um nível inferior (...) e sem ativos produtivos, são muito poucas as probabilidades de superar os níveis inferiores de renda ocupacional”. Com o mesmo raciocínio Barros e Mendonça (1994) afirmam que um ano na escolaridade média do brasileiro aumentaria em 0,35% a taxa de crescimento de renda per capita no país. Quanto às informações digitais, Stiglitz (1998) diz:

“(...) as possibilidades de se ter acesso a esse conhecimento estão fortemente ligadas ao nível educacional da população (...). Se um país melhora sua equidade e permite que amplos setores da sua população possam ter acesso a significativas oportunidades educativas de qualificação, estará construindo a capacidade básica para atuar no mundo das novas tecnologias”.

Nessa perspectiva, a grande função da escola é a de proporcionar aos aprendizes mecanismos de interpretação da realidade que os envolve, tornando-os cada vez mais conscientes do seu papel de cidadãos e realizadores da história da sociedade. Se assim não ocorre, quase sempre os prejuízos serão irrecuperáveis. Com o mesmo raciocínio, Kliksberg (2001a) afirma que os países mais bem sucedidos do mundo estão exportando “higt tech”, totalmente baseados no capital

educativo que souberam desenvolver. Demonstra ainda, a importância de se investir na educação das mulheres, tendo em vista a tradição cultural de ser delas a responsabilidade da educação dos filhos e ele exemplifica:

“acrescentar anos de escolaridade às meninas aumentará seu capital educativo e, através dele, serão reduzidas as taxas de gravidez na adolescência, de mortalidade materna e infantil; serão ampliados os cuidados com a saúde e com a alimentação, melhorando a administração dos recursos escassos e a qualidade de vida de toda a família”.

Sintetizando, demonstra o autor que o investimento social gera capital humano, que se transforma em produtividade, progresso tecnológico e é decisivo para a competitividade. Nessa lógica encontra-se subjacente o conceito de qualidade na educação já mencionada anteriormente, ideário ainda não conseguido pela maioria das instituições que a ministra.

Observações registradas ao longo da minha experiência como educadora em quase três décadas, trás à tona o distanciamento entre o ideal da educação concebido na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o qual abrange um processo dialógico, criativo, participativo, holístico e formativo e a prática pedagógica vivenciada nas agências de ensino, especialmente nas do meio rural, onde a perda de sintonia entre os assuntos abordados em sala de aula e a realidade do aluno, tem provocado a sua recusa em deles se apropriar, por causa da ausência de significados de tais conteúdos para a sua vida. “Ensina-se o que está no programa sem maiores reflexões, sem a busca do conhecimento, enquanto a nova ordem vigente exige criatividade, compreensão da conjuntura global e rapidez na tomada de decisões, categorias que não são ali enfatizadas e, portanto, não assimiladas pelos alunos” (Garcia e Zaccur: 1994).

Essa percepção enviesada sobre a educação rural, consubstanciada na ideologia oligárquica agrária do Brasil Colônia de desvalorização da população, cuja atividade principal é a agricultura, pode vir a ser modificada a partir da vontade dos profissionais da educação, traduzida na construção de um projeto político – pedagógico contra hegemônico, que rompa os limites hoje estabelecidos e que permita aos aprendizes vivenciar situações reais de interlocução, lhes possibilitando entendê-las na forma como se apresentam. A importância de se fazer uma

educação assim, com a finalidade de transformar a cultura de uma região, está na polaridade da escola rural.

Enquanto cada estado brasileiro possui um serviço oficial de pesquisa, de extensão e de desenvolvimento, com um número cada vez mais reduzido de técnicos, especialistas e infra-estrutura sucateada – elementos impeditivos para se atingir maior número da população com as inovações científicas - a quantidade de escolas em cada município é crescente, por determinação da própria LDB que lhe atribui a responsabilidade de ministrar o ensino fundamental. De acordo com o Art.11 da referida lei é da sua incumbência:

- I. Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados.
- II. Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas.
- III. Baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.
- IV. Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.
- V. Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades da sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com isto, caso a disseminação das informações metodológicas e tecnológicas passem a ser feitas via temas transversais nos currículos escolares, as transformações no campo poderão ocorrer em menor tempo e de forma mais efetiva, assegurando, inclusive, a permanência do jovem no seu lócus. Pensada assim, a educação pode ser um mecanismo capaz de se converter em atividade integrante e integradora dos sujeitos envolvidos com o desenvolvimento local. Integrada, na medida em que, lidando com o homem, abrange todas as atividades econômicas, políticas, culturais e sociais. Integradora, porque procura desenvolver a consciência

crítica desse homem frente às suas necessidades e interesses, numa concepção global da realidade.

Uma simples análise da trajetória do ensino em áreas rurais permite perceber que este tem refletido as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio–agrárias do país. A monocultura do açúcar que dominou a economia até a metade do século XIX não requeria mão de obra especializada. Com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais qualificado para o setor. Assim, o ensino rural foi se impondo aos poucos, como uma forma de superar as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia, onde freqüentemente, os valores culturais da população são reduzidos, no dizer de Speyer (1997), “a uma expressão caricatural, como uma espécie de folclore que se estuda, num total desconhecimento de que a cultura abrange a totalidade da vida de um povo”.

Talvez por isso, nenhuma das ações até então implementadas para resolver a questão da escolaridade rural mostrou-se efetiva, porque, para conceber a educação rural é fundamental pensar o homem rural, seu contexto, sua dimensão como cidadão, sua ligação com o processo produtivo. Ignorar as contradições naturais dos agricultores e seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais, é expor qualquer intervenção ao fracasso, como ocorreu nas iniciativas levadas a efeito.

A magnitude e complexidade dos problemas rurais ultrapassam as possibilidades de serem solucionados apenas pelo poder público e exigem, dentre outras estratégias, que as famílias dos agricultores se tornem mais auto-suficientes, o que muitas não poderão sê-lo, por não possuírem os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para protagonizarem o seu próprio destino. A gravidade dessa situação na ótica de Lacki (2002), é que “a ineficiência do fator de produção mais abundante que é a mão de obra, incide negativamente na produtividade dos demais fatores que geralmente são escassos, como a terra, os animais, os insumos, as máquinas e outros”. Nesse caso, a educação rural é um mecanismo com grande potencial para assumir a tarefa de energizar e empoderar as famílias na promoção do seu desenvolvimento. O conceito de empoderamento e fortalecimento da comunidade é essencial para a compreensão do desenvolvimento local, porque contempla valores como autonomia,

democracia, dignidade da pessoa humana, solidariedade, equidade e respeito ao meio ambiente.

No caso da região semi-árida nordestina, todo esforço levado a efeito pelas pesquisas no sentido de provocar transformações na sua economia e no seu povo, tem sido pouco relevante, especialmente quando se toma como referência o nível de desenvolvimento e a participação do agricultor familiar rural, tanto aquele que atua em áreas de sequeiro, como o das áreas irrigadas dos perímetros públicos. Por outro lado, a quantidade de informações geradas a respeito dos diferentes aspectos do complexo agropecuário que se desenvolve na região pelas mais diversas instituições de ensino, pesquisa e desenvolvimento são enormes. Tais informações se aplicadas no campo podem operar grandes modificações na região, tanto no que diz respeito às tecnologias de convivência com o semi-árido, quanto às tecnologias de irrigação. Dentre as razões apontadas para este insucesso, identifica-se a não observância da heterogeneidade do ambiente e sua capacidade de resposta; as características das unidades de produção; o potencial de mobilização das comunidades e a precariedade das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento rural, dentre outras. A respeito do assunto, Freire (1976) assim se coloca:

“(...) se a opção do trabalhador social é reacionária, sua ação e os métodos adotados se orientarão no sentido de frear as transformações. Em lugar de desenvolver um trabalho através do qual a realidade se vá desenvolvendo a ele e aos com quem trabalha, (...) se preocupará em mitificar a realidade (...). O que o move em última análise, através de ações e reações é ajudar a normalização da ordem estabelecida, que serve aos interesses da elite e do poder”.

Na mesma direção, Saviani (1998), diz:

“A educação significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos da sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens, observando-se assim, um sentido ontológico e antropológico dado à escola, que ultrapassa em muito, a noção meramente metodológica com que normalmente ela é vista”.

Com a mesma compreensão Rodrigues (1997) explica que hoje, preparar culturalmente os indivíduos significa possibilitar-lhes a visão de mundo presente na sociedade, para que possam “agir – aderindo, transformando e participando da mudança dessa vida”. A formação da consciência crítica dos indivíduos não se dá quando se passa para eles um discurso abordando o tema, mas quando este se incorpora às suas expectativas de vida, de trabalho e de integração social. A educação, nesse sentido, é pensada como espaço para a construção da cidadania, aqui tomada da concepção de Kieling (2001), “como possibilidade de construir o ser a partir de situações históricas de privação das formas sociais mais elementares do não – ser: fome, miséria, privação da cultura, do lazer, da afetividade, da escola, da participação na riqueza social, da exclusão das atividades consideradas construção da importante vida em sociedade”. Certamente isto não é fácil, considerando o fato do Brasil ter nascido e permanecido dentro de condições da negação do homem. No período colonial, o poder do senhor incluía, além das terras, as pessoas que nela trabalhavam como sua propriedade, anulando qualquer possibilidade da formação de uma mentalidade permeável no brasileiro. Freire (1999) ao tecer comentários sobre a alienação humana, afirma:

“Existir é um conceito dinâmico que implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo, do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas que o faz diferente, o faz histórico. Quando as condições existentes não favorecem tais atitudes, o homem passa a entender o seu destino como predestinação, acatando-o como desígnio de Deus”.

É papel da escola, na visão dos teóricos progressistas, valorizar a identidade cultural e histórica do aprendiz, para que ele se faça um sujeito coletivo empenhado em projetos solidários. Para tanto, necessário se faz um redimensionamento da sua relação com a comunidade, da relação dos professores com os alunos e destes com os professores, tendo como foco a aprendizagem. Toda a estrutura da sociedade colonial brasileira teve sua base no rural. As cidades até 1888 não passavam de pequenos “arraiás” totalmente dependentes do campo. Na monarquia, os fazendeiros ocupavam as posições mais importantes do país, porque podiam votar e serem votados, mesmo assim, a educação rural no Brasil sempre representou uma fatia pequena e marginal nas preocupações do setor público.

Só a partir de 1930 é que se observou uma preocupação do governo em se aparelhar convenientemente a fim de reformular a dependência estrutural que caracterizava o subsistema econômico brasileiro na época, ao se iniciar um incipiente processo de industrialização. Com o seu aceleração a partir de 1955 e maior intensificação a partir de 1970, as mudanças nesta política para o setor começaram a ocorrer, embora de forma inadequada, por não contemplar as aspirações da população. No quinquênio 1980 – 1985, o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto declarou a educação no meio rural como prioritária e anunciou uma prática pedagógica voltada para esta realidade. Apesar disso, esta educação vem sendo negligenciada e, quando atendida, é feita nos moldes da educação urbana, tornando-se inócua, já que a educação rural destina-se a pessoas para as quais a agricultura representa o principal sustento.

Baptista e Baptista (2005) concebem a escola rural como grande potencial e recurso para construir o diagnóstico das comunidades locais. Nesse campo, Demo (1999) tem reflexões muito interessantes ao afirmar que:

“Educação e pesquisa de certo modo, coincidem. Para ele, é possível fazer educação pública na área rural privilegiando a pesquisa e a produção de conhecimentos, já que alunos e professores podem, a partir dos dados levantados na sua própria realidade, sistematizá-los e produzir informações de cunho didático de alta relevância para os alunos.”

Na mesma direção, Freire (1999), defende a escola emancipatória, libertária, onde o homem aprende a ser sujeito de si mesmo e da sua história.

“Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e da cultura.”

A LDB no seu Art. 2º afirma:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para vivenciar este grande objetivo da educação, é preciso ir além dos conteúdos e trabalhar atitudes, valores e, fundamentalmente, o desenvolvimento da pessoa humana, tal como na visão do PNUD (2000): “O aumento das suas potencialidades através de melhores condições de educação, treinamento, saúde, habitação, meio ambiente e alimentação”. Trata-se de um novo modo de promover o desenvolvimento, onde as próprias comunidades encontram formas de suprir as suas necessidades investindo na sua vocação, fomentando o intercâmbio externo através da cooperação e integração das cadeias produtivas e das redes econômicas e sociais, ampliando, assim, as oportunidades locais de geração de renda e trabalho. Isto é o que tem sido denominado capital social, cujos valores como solidariedade e parceria, dentre outros, formam um ambiente específico de convivência, capaz de contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

De recente exploração, o capital social não tem ainda uma definição acabada, capaz de identificá-lo em toda a sua intensidade, daí que vários estudiosos do assunto estão aos poucos formatando-a, a partir da sua própria compreensão do assunto e dos resultados a que têm chegado nos seus trabalhos. Para Coleman (1990), o capital social se apresenta tanto no plano individual como no coletivo. No primeiro, tem a ver com o grau de integração social do indivíduo, sua rede de contatos; implica relações, expectativas de responsabilidades e comportamentos confiáveis. No entanto, é também um coletivo, quando, por exemplo, produz a ordem pública num espaço específico.

Já Putnam (1996), considera que o grau de confiança existente entre os atores sociais, as normas de comportamento cívico praticadas e o nível de associatividade, são elementos que fortalecem o tecido social interno de uma sociedade. Newton (1997), vê o capital social como um fenômeno subjetivo composto de valores e atitudes que influenciam a forma das pessoas se relacionarem entre si. Joseph (1998), o entende como um vasto conjunto de idéias, ideais, instituições e arranjos sociais, através dos quais as pessoas mobilizam suas energias particulares para causas públicas.

Mas existem os que vêem o capital social com ceticismo e até mesmo com desconfiança. Levi (1996), numa visão crítica, destaca a importância do trabalho de Putnam, todavia chama atenção para a necessidade da participação do

Estado na criação do capital social. Na mesma linha, Wall, Ferrazi e Schryer (1998), entendem serem necessários mais estudos sobre o assunto antes de qualquer generalização sobre o tema. No entanto, a verdade é que muitos outros estudos realizados a partir das conclusões dos pioneiros, consolidaram a tese do capital social, como os de Knach e Keefer (1997), que mediram economicamente as correlações entre confiança e normas de cooperação cívica e crescimento econômico num amplo grupo de países, confirmando o forte impacto daqueles em relação a este. Uma outra pesquisa desenvolvida por Narayan & Pritchetil (1997), mediu o grau de associatividade e rendimento econômico em lares rurais da Tanzânia, detectando que, mesmo no contexto de alta pobreza, as famílias com maiores níveis de renda eram as que possuíam maior grau de participação em organizações coletivas. Teachman, Paasch e Caven (1997), concluíram sobre a influência do capital social no rendimento educativo das crianças e o Banco mundial (1999), atribui ao capital social e ao capital humano, dois terços do crescimento econômico dos países.

Pierre Rosanvallon (1995), citado por Gohn (2001) dá um passo à frente afirmando “ser necessário refundar a solidariedade e redefinir os direitos, porque estamos numa nova era política e social, na qual os conflitos sociais não são apenas pela redistribuição de renda, mas são, fundamentalmente, conflitos de interpretação sobre o sentido da justiça”. O atual cenário mundial desenhou um modelo para a área de educação que proclama o poder do conhecimento. Do trabalhador exige-se que saiba compreender processos, incorporar novas idéias, trabalhar em grupo, tomar decisões, assumir responsabilidades, ser sociável e atuar como cidadão, mas na área rural, nem sempre a escola se estabelece como força entre os agricultores, pela sua inadequação à realidade do campo.

O setor rural carece de escolas que valorizem e dignifiquem os agricultores e o mundo rural; que ensinem os alunos a identificar os recursos e as oportunidades de desenvolvimento existentes no seu próprio meio; que lhes ensinem a transformar as potencialidades lá existentes em atividades econômicas que gerem riquezas nas suas unidades produtivas, respeitando o meio ambiente e valorizando a saúde e a vida, ou seja, promovendo o desenvolvimento com sustentabilidade. Nessa perspectiva, Veiga (2001), afirma que “a sustentabilidade deve ser entendida como processo pelo qual as sociedades administram as condições materiais de sua reprodução, redefinindo os princípios éticos e sócio – políticos que orientam a distribuição de recursos

ambientais, o que pressupõe que as noções de sustentabilidade e de desenvolvimento não podem ser definidas no abstrato, mas nas construções sociais.” Assim, o tema do desenvolvimento segundo Palheno (1992), citado por Celiari (2002), está a exigir uma abordagem transdisciplinar, no sentido do reconhecimento de que a ciência compartimentalizada já não dá conta dos desafios da sociedade moderna, onde um novo padrão analítico e metodológico de concebê-lo deve contemplar o equilíbrio orgânico homem-natureza.

Da mesma forma, Wherthein e Bordenave (1981), dizem que “o desenvolvimento rural e a diversificação da sua economia não ocorrerão sem que mudanças estruturais na forma de pensar o país aconteçam.” Os processos que levaram a constituir o mundo globalizado contemporâneo, sob a hegemonia dos países ocidentais desenvolvidos, excluem e incluem, segundo as conveniências do lucro. E nesse contexto a educação ganha importância, uma vez que o elevado grau de competitividade amplia a demanda por conhecimentos e informações. Além disso o cidadão não pode ser educado apenas durante um período da sua vida, porque, como afirma Souza (2005), “o conhecimento renova-se a cada cinco ou dez anos, e a capacidade de aprender permanentemente passou a ser a nova condição para a cidadania na sociedade do conhecimento”. As inovações tecnológicas transformam as estruturas do sistema produtivo, eliminando e criando profissões, o que requer das pessoas capacidade de adaptação às mudanças.

Na década de 50 foi aprovada a Lei 4.024 com o objetivo de regulamentar o ensino brasileiro. Uma análise mais aguçada do seu conteúdo revela o seu caráter conservador, confirmando a prioridade dos centros urbanos e das classes dominantes. Mesmo permitindo no seu texto a inclusão de outras disciplinas no currículo mínimo, as proposições metodológicas e curriculares do Conselho Federal de Educação levaram o processo a um modelo único, além disso, a Lei deixou a cargo dos municípios a estruturação da escola fundamental da zona rural, o que se constituiu em grave erro, considerando a situação de penúria das Prefeituras do interior dos Estados. Com a ideologia dos militares, a escolarização nacional sofreu novas alterações com a aprovação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, respectivamente sobre a reforma do ensino superior e a estruturação dos ensinos fundamental e médio. Mais uma vez a escola rural foi omitida. Distanciando-se da realidade sócio – cultural rural brasileira, a referida Lei não incorporou ali as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais e nem mesmo cogitou o

direcionamento para uma política específica a ela destinada. Utilizada como instrumento para a cristalização da dependência do estado brasileiro ao modelo econômico internacional, a Lei 5.692/71, segundo Leite (2002), continha explícitas três intenções:

- utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação do ideário militar do Estado;
- controle político – ideológico – cultural, principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de conteúdo crítico – reflexivo;
- recriação da infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção.

Comprovada a inviabilidade das Prefeituras gerenciarem o ensino rural conforme preconizava a Lei 4.024, programas diversos foram instituídos em épocas diferentes para subsidiar as propostas educacionais que cada um trazia no seu bojo, a exemplo do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização e EDURURAL- Educação Rural dentre outros, foram alguns dos que teoricamente recomendavam a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação das oportunidades de renda, a extensão dos benefícios da Previdência Social para os trabalhadores rurais e ensino ministrado de acordo com o contexto do campo, sem entretanto proporcionar aos aprendizes mecanismos de interpretação da sua realidade, fazendo-os conscientes do seu papel de cidadãos e de realizadores da história da sociedade na qual eram membros.

A atual LDB promove a desvinculação da escola rural dos meios e da performance da escola urbana, porém não explicita os princípios e as bases de uma prática educacional para as populações rurais. O ensino fundamental pode contar com um calendário próprio, de modo a favorecer a escolaridade rural com base na sazonalidade do plantio/colheita e outras decisões sócio-culturais do campo. Igualmente dispõe o art. 28, citado a seguir, sobre as adaptações necessárias à estrutura curricular das unidades escolares instaladas na zona rural, respeitando-se

o que dispõe o art. 32 e seus incisos no que tange à organização e à estruturação do ensino fundamental.

“Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e condições climáticas.

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.”

Tal prerrogativa apresenta-se difícil de ser incorporada aos processos de ensino, dada a dificuldade que os agentes educacionais têm em operar mudanças que objetivam a aquisição de comportamentos, habilidades e atitudes que eles próprios na maioria das vezes não dominam. Isso pressupõe alterações na forma e no conteúdo dos currículos escolares, assim como, no processo de formação docente, que não podem se resumir à aquisição de conhecimentos em domínios exclusivamente acadêmicos, devendo-se adentrar no mundo das comunicações. É preciso ter presente que o currículo representa um saber que não tem sua origem na escola, mas fora dela, na história dos povos, razão pela qual é lá que a organização curricular deve ser buscada.

A subordinação do Brasil ao processo de acumulação financeira que caracteriza a atual globalização constituiu-se nas duas últimas décadas, em um dos principais mecanismos de produção da desigualdade. O grande desafio, nesse caso, parece ser o de abrir caminho para um projeto nacional de uma sociedade mais solidária que inclua os milhões de brasileiros, subcidadãos que sobrevivem em condições de extrema precariedade, sem acesso aos bens e serviços essenciais e à preservação do direito ao trabalho e à seguridade social de assalariados e de agricultores familiares, enfrentando um cenário internacional muito adverso.

A experiência dos últimos 200 anos demonstra que o desenvolvimento competitivo sem regulação, gera perda de qualidade na vida da população e do planeta. Se o homem do campo até agora explorou a terra, a vegetação, os recursos naturais sem maiores preocupações com a sua conservação, de agora em

diante deve produzir sentindo-se co-responsável pelo destino das gerações do presente e do futuro. Dentro dessa visão, a educação é um grande potencial e recurso para construir, por exemplo, o diagnóstico das comunidades locais, ajudando os aprendizes a identificar todo o percurso que a água faz na propriedade da sua família, as condições do solo, da evasão que prejudica as culturas, a vegetação e sua relação com o clima, o solo, os microorganismos, as fruteiras, o seu ciclo comercial e nutritivo, as carências dos agricultores, as formas de beneficiamento e de comercialização dos produtos, os adubos e os agrotóxicos usados na região, as vantagens e desvantagens desses usos, os animais, etc., já que uma educação rural não integrada aos processos de desenvolvimento agropecuário tende, invariavelmente, a fomentar a migração dos mais escolarizados para os grandes centros urbanos.

Desde 1975, Malassis afirmava:

“Se a modernização da vida rural não caminhar no mesmo ritmo do desenvolvimento educacional, é inevitável que isto acelere o êxodo rural, uma vez que a educação aparece aos olhos do interessado como único meio de valorizar sua formação, melhorar sua renda e transformar seu modo de vida”.

Claro está, portanto, que a escola, a despeito da sua importância, mesmo na sua melhor expressão, por si só não pode transformar o panorama rural, se ao mesmo tempo não se fizer acompanhar de outros elementos que atuam no processo. Enquanto fator de desenvolvimento, a educação é uma condição necessária, mas não suficiente, devendo ser entendida como um processo de humanização pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade em construção, para que dela usufruam os avanços tecnológicos, compreendam os fenômenos sociais e transformem a sua realidade. Na área rural, o caráter fundamental é a sua condição de pobreza material, tanto a nível familiar como de instrumentos públicos; a carência de recursos escolares que tem gerado graves conseqüências para o rendimento escolar do aluno, daí a importância de se tomar o

desenvolvimento educativo em conjunto com o desenvolvimento econômico e social. Até o século XVIII, o termo estava associado ao movimento de um ser vivo, do seu estágio inicial até a forma acabada. Com Charles Darwin, a partir do século XIX, desenvolvimento e evolução passaram a ser sinônimos, porque o seu objetivo era a perfeição do ser. No início do século XX, a palavra passou a representar a intervenção em áreas periféricas, com o sentido de modernização. Em meados dos anos 70, a UNESCO definiu desenvolvimento integrado como “um processo total, multirrelacional e que inclui todos os aspectos da vida de uma coletividade, da sua relação com o resto do mundo e da sua própria consciência”.

A proposta de Arroyo (1990) é “(...) tratar a educação rural como uma área específica da política educacional e propõe como saída a adaptação dos programas, conteúdos, especificidade cultural, às necessidades básicas das populações carentes do campo.” Concebendo a escola como condição para a vida política, como espaço público para troca de opiniões e experiências, o homem do campo utiliza-se dessa instituição de modo a adquirir meios para o seu aparelhamento. No dizer de Demo (1998):

“Quando a educação está fora do contexto imediato de vida, ela não consegue tornar-se uma atividade auto-sustentada de interesse comunitário, e está fortemente propensa à regressão, porque esquecemos o que não usamos. É mister, pois, que o conteúdo pedagógico tenha também a característica de utilidade pública. Caso contrário, praticaríamos o pedagogismo, no sentido de dissociarmos a educação do contexto sócio–econômico, político e social”.

Existem fortes evidências de que há uma práxis própria da educação rural, onde as relações sócio-culturais e políticas são definidas a partir dela, o que induz à compreensão de que, valorizar essa cultura rural constitui um paradigma importante para o enfrentamento das classes hegemônicas.

Este estudo tem por objetivo avaliar os modelos de Educação Rural formal e não-formal gerados nos processos de ocupação da terra nos municípios de Juazeiro, Uauá e Valente – Bahia, na região semi-árida do nordeste brasileiro, tanto nas áreas irrigadas, quanto nas de sequeiro. Para tanto, foram observados os seguintes passos:

- caracterização do modelo de agricultura implantado na região semi-árida nos municípios de Juazeiro, Uauá e Valente-Bahia, a partir da década de 1970;
- identificação dos modelos de escola rural surgidos nos Perímetros Irrigados Mandacaru e Maniçoba e no Distrito de Massaroca, localizados no município de Juazeiro, bem como os modelos adotados nos municípios de Uauá e Valente, tanto pelo Poder Público como pelas Organizações Não Governamentais;
- análise comparativa entre estes modelos de educação para a zona rural, na perspectiva das transformações ocorridas na região;
- apreensão dos desafios que o trabalho cooperativo do agropecuarista familiar coloca para a educação rural, com vistas à construção de subjetividades solidárias, pautadas nas relações de confiança e de responsabilidade social coletiva.

Os modelos de escola e de educação estudados, constituem, na visão de Lima (1996), “corpos de grandes princípios, de orientações genéricas e de perspectivas em torno da administração do sistema e da organização e gestão das escolas, sem, contudo, serem dependentes da ação e das práticas organizacionais, abrindo, de resto, um leque mais ou menos vasto de opções concretas em referência às perspectivas e orientações que encerram”.

A importância deste estudo está na possibilidade de se aportarem elementos quanti-qualitativos a estudos posteriores, a novas discussões sobre políticas públicas educacionais, contribuindo para o surgimento difuso de uma educação que responda às necessidades de vida e de trabalho dos aprendizes, aperfeiçoando as suas potencialidades latentes; elevando a sua auto-estima e proporcionando-lhes conhecimentos úteis que aplicados na solução dos problemas elevem o seu padrão de sobrevivência.

A hipótese norteadora desta pesquisa é a educação rural como mecanismo disseminador de informações à população e grande mobilizadora das transformações social, econômica, política e cultural das comunidades, na promoção do seu desenvolvimento local sustentável.

A metodologia da pesquisa tomou por base a análise das redes sociais, aqui consideradas como sistemas compostos representados por sujeitos

sociais conectados por algum tipo de relação, buscando-se a compreensão do fenômeno estudado pela ruptura com o antagonismo dos conceitos de indivíduo e de sociedade já que, segundo Simmel (1993), a organização da sociedade é um processo contínuo de troca, que pode promover mudanças sociais na medida em que, pela interação dos sujeitos, novos elementos vão sendo incorporados às suas ações e reações, determinando comportamentos diferenciados. Nesse sentido, buscou-se a contextualização básica da educação rural nos processos de ocupação da terra, onde se explicitam a colonização e os modelos de escola aí engendrados.

As redes são sistemas compostos representados por sujeitos sociais conectados por algum tipo de relação e, a sua construção, traz como consequência, o fortalecimento do capital social, cujas evidências apontadas nos estudos de Granovetter (1973); Marques (2000); Durston (2002) e Hanneman (2005), pode ser mais um recurso utilizado em favor do desenvolvimento local e da inclusão social, especialmente das comunidades rurais. As redes, portanto, são importantes canais para veiculação de informações e conhecimentos.

Para Degenne e Forsé (1994), as redes sociais constituem um novo paradigma estrutural. Para Marteleto (2001), trata-se de uma tentativa de se introduzir um nível intermediário entre os enfoques micro e macro na análise da realidade social, ou entre o indivíduo e a estrutura nas principais correntes da sociologia. Na visão de Leroy - Peneau (1994), o conceito de rede tem dupla aplicação: a utilização estática e a utilização dinâmica. A estática explora a rede estrutura, ou seja, lança mão da idéia de rede para melhor compreender a sociedade ou um grupo social por sua estrutura, seus nós e suas ramificações. A utilização dinâmica explicita a rede sistema, o que significa trabalhar as redes como estratégia de ação ao nível pessoal ou grupal, para gerar instrumentos de mobilização de recursos.

Neste estudo, o emprego da análise de redes sociais utilizou os dois caminhos para perceber os fluxos de informação e as construções sociais e simbólicas dos grupos estudados, como também, para investigar as formas de racionalidade presentes nas Organizações Não Governamentais, nas Associações e Cooperativas de Agropecuaristas Familiares, nas Instituições de Ensino, Pesquisa e Desenvolvimento na sua interação com o Estado, no que tange a compreensão dos fluxos de poder que percorrem as redes e o papel dos diferentes atores nelas

envolvidos, permitindo a elaboração de políticas públicas de inclusão e geração de bem estar, que vão desde o acesso a educação, a outras que proporcionam melhoria na sua qualidade de vida.

As categorias educação rural, desenvolvimento local, currículo escolar, pedagogias alternativas, política educacional, agricultura familiar, terceiro setor, economia popular, capital social e parcerias intersetoriais se constituíram em ferramentas preferenciais de análise, para responder aos seguintes questionamentos:

1. Há uma relação direta entre a escola rural e as formas de ocupação da terra, nas regiões estudadas?
2. Qual o papel que a escola rural deve assumir a fim de incentivar a construção de iniciativas que reduzam a situação de não cidadania em que vive a população rural?
3. Pode a escola ser um instrumento de permanência na terra para os filhos dos agricultores familiares?
4. A agricultura irrigada trouxe novos requerimentos para a organização curricular da escola rural no município de Juazeiro?
5. A educação cooperativista pode contribuir para a formulação de um projeto político-pedagógico alternativo, que valorize a agricultura familiar e as relações entre professor, aluno e comunidade?
6. Quais as políticas públicas, concepções e princípios pedagógicos necessários para balizar a identidade rural?

Os capítulos II e III, cujo embasamento teórico, aliado à prática observada durante as atividades de coleta de dados, possibilitam reflexões sobre a relação entre educação rural e desenvolvimento local sustentável e respondem aos questionamentos 1, 2, 3 e 4. Uma das reflexões importantes neles verificadas é que, historicamente a educação rural vem sendo defendida quase sempre em períodos de crise econômica do país, não pela sua importância como política pública, mas como instrumento para outros fins sociais e políticos, tal como, fixar o homem no

campo, evitar a superpopulação nas grandes metrópoles ou aliviar a tensão social urbana. Outra, são as evidências da inadequação da escola rural no sistema formal de ensino, quer pela desconecção entre os conteúdos ali vivenciados e o contexto local, quer pela má formação dos docentes, tanto no âmbito acadêmico como no social, para o enfrentamento das ações públicas. Em contraposição, o capítulo III descreve experiências bem sucedidas de educação, na perspectiva do desenvolvimento de comunidades rurais através de parcerias com Organizações Não Governamentais, numa demonstração de que alianças intersetoriais despontam nas regiões pesquisadas como arranjos inovadores capazes de operar transformações que motivam a permanência dos filhos dos agricultores na terra.

Pela análise do discurso dos entrevistados, torna-se possível inferir que as grandes obras de irrigação no município de Juazeiro não trouxe para eles as mudanças pretendidas, apresentando-se como fatores determinantes do insucesso, a falta de capacitação tecnológica para o manejo da água no solo, uma visão mais integrada com o meio ambiente, a ausência de educação cooperativista e o despreparo para o empreendedorismo.

As questões 5 e 6 encontram respostas no capítulo IV, onde as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho de um lado, e as novas configurações do Estado de outro, sugerem a formação de redes de conhecimentos para alimentar e dar sentido informacional às visões e estratégias de ação e de direção dos agentes. Esta sociedade em movimento, carente de formas de organização, encontra nas instituições associativistas ricas em capital social, uma possibilidade para a criação de espaços de autonomia, propícios à consolidação da identidade rural, com agricultores mais conscientes e pró-ativos.

Após a revisão de literatura sobre as categorias temáticas mencionadas e análise documental das instituições envolvidas na pesquisa, foram entrevistados sete diretores de escolas que ministram educação formal em meio rural; trinta professores; cinqüenta alunos; cinco técnicos da pesquisa agropecuária; cinqüenta agricultores familiares das áreas irrigadas; vinte das áreas de sequeiro; cinco técnicos de Organizações Não Governamentais que atuam junto a agricultores familiares; cinco técnicos da extensão agropecuária e vinte e cinco alunos egressos das escolas onde a pesquisa foi efetuada, num total de cento e noventa e cinco entrevistas, além da participação em reuniões de lideranças comunitárias, conselhos

escolares, associações e cooperativas agropecuárias, o que possibilitou uma maior compreensão dos discursos nem sempre possíveis de serem interpretados na sua totalidade durante a investigação.

Como bem afirma Pinto (1981), “a lógica formal não explica o tratamento dos fenômenos onde está presente o homem em sua historicidade como investigador e ao mesmo tempo como elemento da sua investigação”. A amostra para esse estudo foi do tipo “Estratificada não Proporcional” onde, de cada categoria selecionada para análise foram tomadas representações significativas que pudessem explicar os fenômenos observados. A escolha por este caminho metodológico justificou-se pela oportunidade de se considerar não só o sistema de relações no qual os sujeitos envolvidos no estudo estão inseridos, mas também as representações sociais que constituem a vivência do seu cotidiano, de suas situações vividas no mundo dos significados, das ações e das suas intenções com a sociedade.

Para a interpretação dos dados coletados foram utilizados os métodos quanti-qualitativos, pela sua adaptação a este estudo, uma vez que, no dizer de Gamboa & Filho (1995), “as duas dimensões não se opõem, mas se interrelacionam como duas faces do mesmo real num movimento cumulativo transformador, de tal maneira que não podemos concebê-la uma sem a outra, nem uma separada da outra”. Pelo uso do método qualitativo foi possível conhecer os mecanismos e os processos que motivaram as escolhas dos entrevistados, a análise dos seus discursos e o entendimento da sua postura global diante das questões que lhes foram colocadas. Estes subsídios somados às evidências quantitativas permitiram o aprofundamento da complexidade dos fenômenos, suas contradições e seu relacionamento dinâmico com o contexto, num confronto direto teoria-empíria, revelando assim as suas singularidades.

Através das histórias de vida dos entrevistados, foram identificados os seus sonhos, desejos, enfim, os sentimentos que contribuiram não só para elevar o seu trabalho individual, mas o trabalho coletivo, oportunizando, assim, conhecer os elementos que fizeram parte do seu processo de formação, viabilizando o entrelaçamento das questões pessoais e profissionais, tornando possível uma leitura mais abrangente dos elementos constitutivos dos movimentos, como o papel dos atores que os orientam e as suas dificuldades em organizar uma coletividade de pessoas em torno de valores e interesses compartilhados.

CAPÍTULO I: UNIDADES ESPAÇO - TERRITORIAIS DE REFERÊNCIA

As unidades espaço-territoriais de referência para este estudo localizam-se, no município de Juazeiro, nos Perímetros Públicos Irrigados Mandacarú e Maniçoba e, na área de sequeiro, o Distrito de Massaroca. No município de Uauá, observou-se a Organização Não Governamental IRPAA – Instituto Regional da Pequena Produção Apropriada, a sua atuação no Sistema Formal de Educação e junto aos Agricultores Familiares no sentido da sua organização e do seu desenvolvimento. No município de Valente foi objeto de estudo a APAEB - Associação de Desenvolvimento Sustentável Solidária da Região Sisaleira e as transformações ocorridas no município a partir da sua constituição, bem como a Secretaria Municipal de Educação, como gestora do Sistema Público de Ensino Básico.

A análise das escolas levou em consideração a tipologia proposta por Lima (2003), para quem o conceito de “modelo organizacional”, não se restringe aos conceitos de estrutura formal, de textos jurídico-normativo ou de gestão, mas ao seu caráter plural e diversificado em graus variáveis.

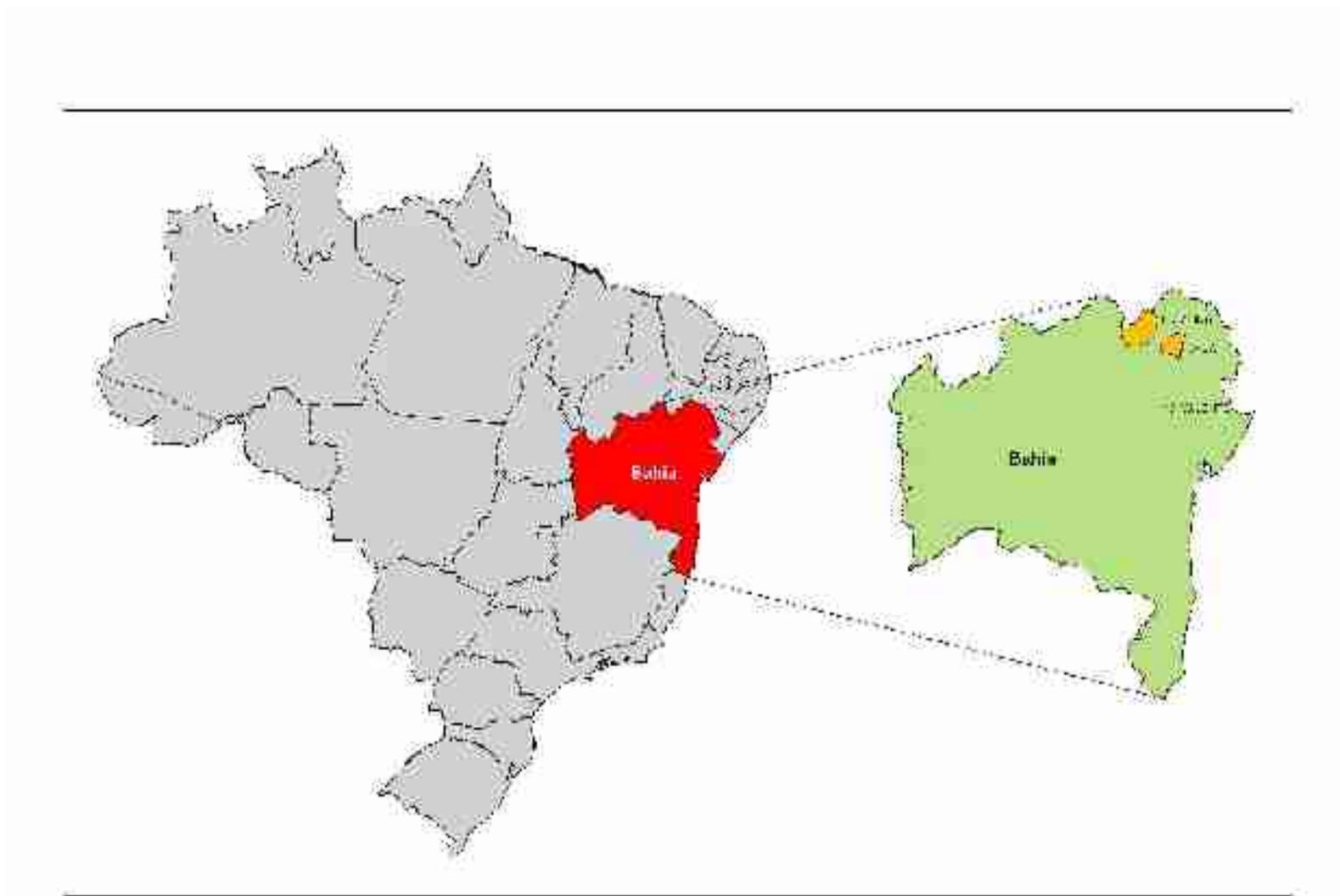


Figura 2 – Mapa de localização geográfica dos municípios pesquisados

Fonte: IBGE / Material Cartográfico

1.1 - JUAZEIRO



Figura 3 – Vista Panorâmica da Cidade de Juazeiro

Localizado na margem direita do Rio São Francisco no extremo norte do Estado da Bahia, está ligado à cidade de Petrolina no Estado de Pernambuco pela ponte Presidente Dutra e dista 430 Km de Salvador, sua capital e, 745 Km de Recife, capital de Pernambuco. Possui uma área de 6389 Km², limitando-se ao norte com o Estado de Pernambuco, a nordeste com o município de Curaçá, a sudeste com o de Jaguararí, ao sul com o de Campo Formoso, a sudoeste com o de Sento-Sé e a noroeste com o de Casa-Nova, estes cinco últimos municípios localizados na Bahia. De acordo com a PNAD (2004), a sua população é de 198.065 habitantes, sendo 133.278 na área urbana e 64.787 na zona rural.

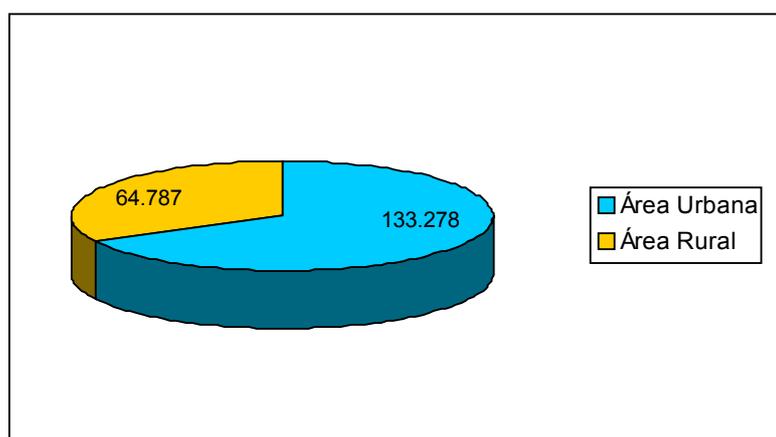


Figura 4 – Distribuição da População por Zona

A sua taxa de urbanização é de 77,2% e a densidade demográfica é de 35,81 habitantes por Km². No município de Juazeiro, a matrícula em vários níveis tem aumentado, conforme dados do INEP/MEC (2004) e da Secretaria Municipal de Educação, apresentados nas tabelas 05,06,07 e na figura 56, entretanto a educação rural não tem merecido atenção do poder público, no sentido da melhoria da sua qualidade. Das setenta e nove escolas localizadas naquele território, quarenta e duas funcionam com classes multisseriadas e unidocentes. Destas, apenas duas utilizam metodologia apropriada ao meio rural: a ERUM – Escola Rural de Massaroca e a Escola Paulo Freire, localizada no Assentamento de Reforma Agrária do Movimento Sem Terra, no Distrito do Junco, no Vale do Salitre.

Tabela 05 – Número de Alunos Matriculados no Município de Juazeiro em Creche,

Ensinos Pré-Escolar, Fundamental, Médio e Educação Especial e de Jovens e Adultos por Dependência – 2002.

Dependência	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educ. de Jovens e Adultos
			Educ. Especial	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série		
Estadual	106	160	28	7.822	12.242	10.293	0
Municipal	1.412	3.330	0	12.95	8.838	1.758	0
Privada	58	1.652	0	2.373	1.120	753	0
Total	1.576	5.142	28	23.150	22.200	12.804	0

Fonte: INEP/MEC

Tabela 06 –Número de Alunos Matriculados no Município de Juazeiro em Creche,Ensinos Pré-Escolar, Fundamental, Médio e Educação Especial e de Jovens e Adultos por Dependência – 2003.

Dependência	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educ. de Jovens e Adultos
			Educ. Especial	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série		
Estadual	110	177	0	6.368	8.893	10.288	0
Municipal	1.357	2.557	0	13.529	10.115	2.224	0
Privada	58	2.005	0	2.582	1.135	737	0
Total	1.525	4.739	0	22.479	20.143	13.249	0

Fonte: INEP/MEC

Tabela 07- Número de Alunos Matriculados no Município de Juazeiro em Creche,Ensinos Pré-Escolar, Fundamental, Médio, Educação Especial e de Jovens e Adultos por Dependência – 2004.

Dependência	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educ. de Jovens e Adultos
			Educ. Especial	1ª a 4ª Série	5ª a 8ª Série		
Estadual	100	142	1	2.778	8.228	9.160	3.028
Municipal	1.355	1.936	391	15.838	7.666	2.217	4.595
Privada	256	2.493	4	2.794	1.266	734	13
Total	1.711	4.571	396	21.410	17.160	12.111	7.636

Fonte: INEP/MEC

A análise dos dados demonstra um aumento na oferta de matrícula em creche e pré-escola, tanto nos estabelecimentos públicos quanto nos privados entre os anos 2003 a 2005, o que pode encontrar explicação no aquecimento da economia verificado neste período, disponibilizando vagas no mercado de trabalho para as mulheres, passando este tipo de serviço a ser demandado pelas mães trabalhadoras com filhos de zero a seis anos.

Sob o ponto de vista topográfico possui o município relevo suavemente ondulado, com algumas planícies e montanhas isoladas. O seu clima é árido e semi-árido e a sua temperatura média anual é de 27°C, com evaporação e precipitação média anual respectivas de 3000mm e 350mm.

No que se relaciona aos aspectos fito-geográficos, predomina a vegetação típica de caatinga, embora em determinados trechos haja cobertura estratificada de arbustos e árvores, como umburana de cambão, umbuzeiro, baraúna, aroeira, marmeleiro branco e preto, quebra facão, macambira, mandacarú, caroá, quipá, coroa de frade, mulungú, quixabeira, faveleira, malváceas, dentre outras, além do juazeiro, árvore que dá nome ao município. Registram-se também, muitas espécies de minérios, sendo as mais importantes, amazonita, ametista, cristal de rocha, granito, jaspe, mármore, morganito, opala, quartzo e outras. O surgimento da cidade de Juazeiro decorreu da implantação e expansão da atividade pecuária em território baiano no século XVII. Em virtude das penetrações para o norte, Garcia D'Ávila construiu a estrada que atravessava o Rio São Francisco no lugar denominado "Passagem do Juazeiro", por existir na sua margem direita uma frondosa árvore com este nome que oferecia sombra e servia de descanso aos viajantes oriundos das regiões onde hoje estão localizados os estados do Ceará, Goiás, Maranhão, Alagoas, Sergipe, Minas Gerais e Piauí, que conduziam suas boiadas em direção a Salvador (Cunha:1978).



Figura 5 – Juazeiro – Árvore que deu nome à Cidade

A partir do século XIX, dada a precariedade das vias terrestres para o transporte de pessoas, do gado e de mercadorias, as autoridades provinciais

passaram a pensar na construção da estrada de ferro ligando Salvador a Juazeiro, como solução para o problema que se apresentava, sendo a sua construção iniciada em 1853 e concluída em 1896. Outro empreendimento igualmente importante para o desenvolvimento da região foi a implantação da navegação a vapor no Rio São Francisco. Estes dois eventos acentuaram o fluxo comercial de Juazeiro, tornando a sede do município importante pólo de comercialização.

A “Passagem do Juazeiro”, depois Missão, ganhou importância pela sua condição estratégica nas comunidades do sertão, último ponto da capitania da Bahia, de onde expandiu o comércio de gado e de mercadorias para outros locais da colônia. No ano de 1766, a aldeia na sua primeira consagração administrativa foi elevada à categoria de Julgado pelo Governador Geral da Bahia, Conde de Azambuja, ficando sob a jurisdição de Jacobina (Sena:1992). Em 09 de março de 1833, foi o povoado elevado à categoria de Vila de Nossa Senhora das Grotas de Juazeiro. A vila se transformou em cidade através da Lei 1814 de 15 de julho de 1878, assinada pelo Presidente da Província da Bahia, Barão Homem de Mello e sancionada por Joaquim José Pinheiro de Vasconcelos (Cunha:1978).

Desencadeada a Revolução de 1930, Juazeiro foi considerada cidade “chave” pelas forças legalistas que se opunham à revolução e decidiram nela concentrar a resistência dos revoltosos, detendo a marcha dos colonos revolucionários que se haviam apoderado das posições políticas do nordeste. Até então, a economia do município se baseava na pecuária extensiva, combinada com a agricultura de subsistência, caracterizada pelo baixo desenvolvimento produtivo e pela dependência de chuva, complementada pela criação de pequenos animais e pela pesca. Ao longo do tempo e, principalmente a partir da década de 1960 do século XX, foi-se consolidando a sua primazia no Vale do São Francisco como entreposto de venda, tanto de importação como de exportação, o que possibilitou a formação de um capital comercial muito forte na região.

A introdução na década de 1970 de tecnologias e práticas de agricultura irrigada voltadas para exportação, trouxe uma nova perspectiva econômica para o município, com a implantação de vários projetos agro-industriais, que hoje são determinantes de significativas mudanças no perfil demográfico local. Em consequência deste processo, de antigo ponto de passagem, o município passou a ser alvo preferencial de movimentos migratórios

sazonais. Atualmente a periferia da área urbana vem recebendo cumulativos assentamentos populacionais que, além de interferir na tradicional organização da vida da população rural, são geradores de novas demandas de infra-estrutura e de serviços públicos, nem sempre possíveis de serem atendidos pela municipalidade. Com isso, Juazeiro vive uma lógica de contraste que contrapõe o arcaico ao moderno e é determinante da qualidade de vida da população. Fora da área de abrangência das novas tecnologias de produção agropecuária, o município integra vasta extensão de terras que não têm acesso aos benefícios da irrigação e abriga uma população dependente das tradicionais formas de agricultura de sobrevivência no semi-árido.

O Perímetro Irrigado de Mandacarú é o mais antigo da região junto ao de Bebedouro em Pernambuco, tendo sido implantado no ano de 1968. Possui uma superfície de 376,0 ha, dos quais 325,0 ha são destinados a 51 lotes para colonos e 51,0 ha ocupados pelo Centro de Pesquisa do Trópico Semi-Árido da EMBRAPA, para experimentos de novas culturas. Ele possui também, dois núcleos habitacionais equipados com infra-estrutura social como escolas, clube social, quadra poliesportiva, posto de saúde, igrejas, além de um centro técnico-administrativo. A irrigação é feita por sulcos e os seus principais produtos hoje são a manga, melão, melancia, maracujá, goiaba, acerola, coco, limão, banana e pinha. Dado a excelente qualidade dos seus solos, a produtividade por ha das suas culturas é a mais alta dentre todos os perímetros.

O Perímetro Maniçoba implantado no período de 1975 a 1981, possui uma área de 4.198,8 ha, ocupada por 250 lotes para colonos em 1787,7 ha e por 47 lotes para empresas em 2409,1 ha, sendo os seus principais produtos na atualidade manga, goiaba, coco, acerola, melancia, melão e banana, obtidos mediante irrigação por sulco, micro aspersão e gotejo. A água para irrigação é captada no Rio São Francisco por meio de uma estação de bombeamento dotada de sete bombas com potência total instalada de 3165 KW e capacidade de 6,43 m³/s e duas outras estações com capacidade total de quatro bombas e potência instalada de 243 KW. 8,9 Km de adutora e 148,2 Km de canais revestidos em concreto distribui águas aos lotes. A rede de energia elétrica mede 45,8 Km, a de drenagem, 97 Km e a de estradas 222,9 Km. Dois núcleos habitacionais servem aos colonos.

O Distrito de Massaroca, na área de sequeiro, compreende uma área aproximada de 1000 Km² e 1500 habitantes, pertencentes a nove comunidades

rurais. Esse Distrito apresenta uma situação típica da diversidade do quadro agrário da região, cuja característica fundamental é a existência de comunidades baseadas nas relações familiares e tendo como patrimônio comum o “fundo de pasto”, o qual pode ser definido como espaço coletivo destinado ao pastoreio dos animais no período mais crítico da seca e para a prática da agricultura de sobrevivência.

Nesse sentido e além do esforço de organização inicialmente realizado pela igreja católica e após pela EMATER-BA, hoje EBDA – Empresa Baiana de Desenvolvimento e Assistência Técnica, essas comunidades possuem uma dinâmica fundamentada na solidariedade orgânica. Tal originalidade encontra explicação na própria história da colonização regional, cujas condições climáticas difíceis levaram os grandes proprietários no século XIX a deixarem aquelas terras, concentrando-se em glebas mais favoráveis nas margens do Rio São Francisco. No vazio deixado pelos imigrantes, surgiram os sistemas familiares com gestão comunitária nas áreas devolutas, onde o sistema dominante é a pecuária extensiva de caprinos e ovinos. A sede do Distrito está baseada na comunidade de Lagoinha, cuja organização dos seus líderes conseguiu abrigar um elevado grau de respostas às suas expectativas de ordem infra estrutural básicas.

Após a criação da Associação Comunitária para a regularização do fundo de pasto e a mobilização de recursos financeiros do Governo Federal com vistas ao desenvolvimento local, sentiu os agricultores a importância de se refletir sobre as mudanças dos sistemas de produção necessários e como a organização comunitária poderia ajudá-los nas decisões individuais, passando de uma atitude reivindicatória a uma atitude mais interiorizada, objetivando a construção de um projeto de desenvolvimento local sustentável.

Estudos realizados por Tonneau (1989), sugerem que a gestão do ambiente no Distrito de Massaroca está organizada em torno de duas distintas trajetórias de ocupação: uma baseada na área de pastagem extensiva e comunitária ocupada pela vegetação nativa, onde os agricultores criam livremente seus rebanhos durante a estação chuvosa e parte da estação seca; outra, que responde ao cultivo de pequenas parcelas de culturas ligadas ao suprimento das necessidades alimentares das famílias e na obtenção da renda. Como pode ser vista, a pecuária constitui a principal vocação da região, porém, a baixa disponibilidade alimentar para o rebanho no período de estiagem é o fator limitante para o seu desenvolvimento, o que faz com que os agricultores passem

a adotar estratégias específicas de adaptação ao meio ambiente, para reduzir as perdas, como a construção de cisternas para captação de água de chuva, barreiros, barragens subterrâneas, reservatórios de água, implantação de áreas forrageiras e desenvolvimento de atividades não agrícolas, dentre outras. Esta postura é resultante das relações estabelecidas entre os agricultores e os técnicos das instituições públicas e das não-governamentais, que têm interferido naquele distrito, fazendo-os compreender o valor das instituições coletivas como as associações e as cooperativas, para o seu fortalecimento frente ao mercado e ao Estado.

Como agente catalisador das ações de caráter coletivo foi criado o Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca, que congrega formalmente as nove associações comunitárias representantes das comunidades locais. Apesar desse aparato institucional privilegiado, os agricultores se ressentem de um contexto regional propício ao desenvolvimento local, cujas características destacadas por Caron (1992), são:

- Meios humanos e financeiros limitados em termos de conhecimentos, assistência técnica e apoio aos agricultores.
- Dificil acesso ao crédito.
- Dificuldade de comercialização, transporte e a inexistência de regulação de preços dos gêneros agrícolas.
- Deficiência nos sistemas de saúde e educação.

O Plano de Desenvolvimento para o Distrito de Massaroca elaborado em 1988 com a participação dos técnicos e da população, definiu linhas prioritárias de ações nos domínios da educação, técnico-econômicas, organizacional e de informação, traduzidas nos seguintes objetivos:

- Assegurar o existente e garantir a perenidade dos meios de produção, reforçando a capacidade de convivência com o semi-árido.
- Desenvolver atividades complementares como fonte de renda e meios de estabilização das atividades agrícolas.

- Estruturar uma organização social capaz de, ao mesmo tempo, estabelecer as relações sociais internas e conduzir um projeto comum, perante o ambiente externo.
- Gerar, mobilizar e difundir informações.
- Ajudar na capacidade de gestão dos agricultores.
- Desencadear um sistema de educação formal e informal afinado com o contexto rural.

Este último objetivo está sendo buscado através da Escola Rural de Massaroca – ERUM, inicialmente criada com subsídios dos agricultores franceses, com os quais os agricultores de Massaroca mantêm intercâmbio técnico e social e com recursos da comunidade. Atualmente municipalizada, os docentes desta escola lutam para assegurar os seus ideais, a sua metodologia inovadora, o seu currículo representativo das expectativas da comunidade e a participação efetiva de todos na construção permanente do seu projeto político-pedagógico contra hegemônico, onde a abordagem espaço-territorial do desenvolvimento é a preocupação pela integração entre as atividades, os recursos e os atores, em oposição a enfoques setoriais que separam o urbano e o rural. Como afirma Tizon (1995), “Território é ambiente de vida, de ação, de persistência da comunidade, associado a processos de construção de identidade”.

Na região semi-árida do nordeste brasileiro, a agricultura por muito tempo ainda será a principal fonte de ocupação e renda, a base para a criação de novas alternativas econômicas, segundo as projeções de estudos realizados pela FAO (1999) e pelo Banco Mundial (2000), embora novas formas de utilização do espaço rural estejam acontecendo. É importante lembrar que este território ganha cada vez mais valor ecológico para a sociedade urbana, onde o desenvolvimento local ganha força, requerendo uma nova perspectiva para as políticas públicas, que devem contemplar toda essa diversidade. Claro está, que hoje o rural transcende o agrário, constituindo no dizer de Ramos e Romero (1993):

“Uma entidade sócio-econômica que se projeta em um espaço geográfico de relação com a natureza, enquanto que o agrário está ligado a atividade produtiva que envolve a criação de plantas e animais para a comercialização”.

Na visão de Abromovay (1998), “um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades que desempenham um papel ainda pouco conhecido no próprio desenvolvimento econômico”. Grande parte dos agricultores pobres só poderá reproduzir-se tornando-se pluriativa, daí a importância de se trabalhar a nova ruralidade, partindo de um enfoque territorial, multidimensional, participativo, impulsionado por vínculos de cooperação entre agentes e atores. E isso é bastante verdadeiro, na medida em que se observa no Brasil a existência de um ambiente educacional incompatível com tais pressupostos. Os seus indicadores educacionais estão entre os piores da América Latina, como já mostrado anteriormente. E não se trata apenas da educação formal. Para Durston (1996), “o meio rural brasileiro conserva a tradição escravista que dissocia o conhecimento do trabalho, de maneira que quem trabalha não domina o conhecimento e quem tem o conhecimento não trabalha”.

Para os agricultores que utilizam a terra com plantios irrigados, o Rio São Francisco representa a condição sem a qual não poderia este processo ser implementado. Os constituintes de 1946 já reconheciam a sua importância na Carta Magna, no ato das Disposições Transitórias, Art. 29, ao afirmar:

“Fica o Governo Federal obrigado, dentro do prazo de vinte anos a contar da data da promulgação desta constituição, a traçar e executar um plano de aproveitamento total das possibilidades econômicas do Rio São Francisco e seus afluentes, no qual aplicará anualmente quantia não inferior a 1% da renda tributária”.

Em decorrência deste ato, surgiu a CVSF - Comissão do Vale do São Francisco, através da Lei 541 de 15 de dezembro de 1948, diretamente subordinada à Presidência da República. Em 1950 foi submetido ao Congresso Nacional o Plano Geral do São Francisco, do qual se destaca o seguinte trecho, por conter idéias básicas para o aproveitamento do Vale, ainda inteiramente atuais.

“Quer examinemos os problemas do grande rio sob o ponto de vista dos transportes; quer tomemos em consideração as necessidades da zona seca que atravessa; quer nos voltemos para as necessidades energéticas a que pode satisfazer; qualquer que seja o ângulo em que nos coloquemos, verifica-se, de

logo, que a sua regularização é condição sine qua non para a navegação, para a irrigação e para a geração da força elétrica”.

Decorridos os vinte anos constitucionais foi editado o Decreto-Lei 292 de 28 de fevereiro de 1967, extinguindo a CVSF e criando a SUVALE – Superintendência do Vale do São Francisco, autarquia vinculada ao então Ministério do Interior. Em 1974, sucedendo à SUVALE, foi criada a CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco. A CVSF e a SUVALE se constituíram, por décadas, nas principais provedoras de infraestrutura básica da região, através da construção de usinas térmicas, hidrelétricas, linhas de transmissão e redes de distribuição de energia, estradas e pontes, aeroportos, campos de pousos, adutoras, poços, sistemas de abastecimento d’água, hospitais e postos de saúde, escolas de diversos níveis, barragens e vários componentes sócio-econômicos que ainda hoje se encontram em operação na quase totalidade dos municípios do Vale.

Contribuição marcante da SUVALE foi a mudança na política de ocupação das áreas irrigadas na região. Até então, os projetos se limitavam estritamente à colonização com lotes familiares de 04 a 08 hectares. A empresa introduziu a iniciativa privada nos projetos com lotes de até 50 hectares, no início da década de 1970. Com a criação da CODEVASF, empresa hoje vinculada ao Ministério da Agricultura, iniciou-se uma fase de ação governamental com o direcionamento prioritário para o desenvolvimento da agricultura, através do aproveitamento racional dos recursos da água e do solo e da implantação de distritos agroindustriais e agropecuários, segundo o art. 4º da citada lei, tornando a irrigação atividade central da empresa, dado o seu potencial como fonte de expansão econômica.

1.2 - UAUÁ



Figura 6 – Vista da Cidade de Uauá

Localizado na micro-região de Euclides da Cunha e na meso-região do nordeste baiano, o município de Uauá possui uma área territorial de 2.963 Km² e uma população de 26.840 habitantes, sendo 9.608 urbana e 17.232 rural, conforme figura 8.

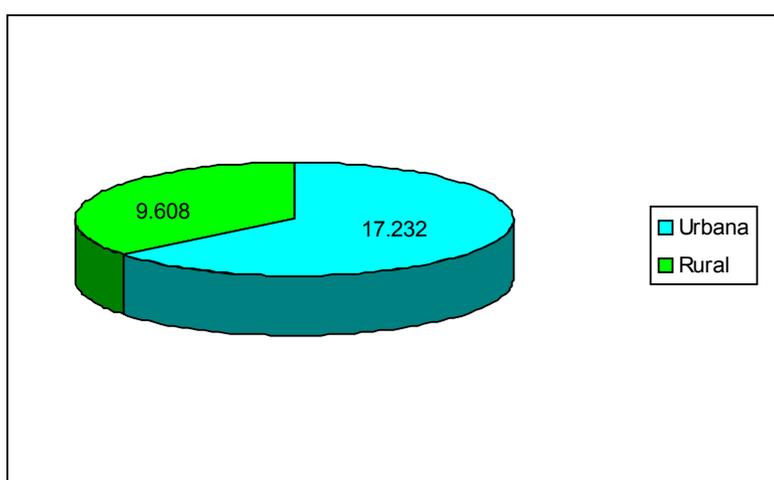


Figura 7 – População do Município de Uauá-BA por Zona

No século XVIII em terras que pertenciam à Casa de Garcia D'Ávila, o português Guilherme Costa à procura de melhor gleba para desenvolver a criação de gado, instalou-se às margens do Rio Vaza Barris, iniciando a organização de uma fazenda a que deu o nome de Uauá, em virtude da grande quantidade de pirilampos existentes no local.

Em 1886, o já povoado de Uauá em pleno florescimento foi quase dizimado em combates durante a guerra de Canudos. Em 1925, a localidade foi

elevada à categoria de distrito e em 30 de março de 1938 à categoria de cidade por Decreto Estadual. Possui água encanada, energia elétrica, telefone, TV, hospital, banco e escolas, cujo número de matrículas e de docentes em exercício, estão explicitados nas figuras 8, 09 e 10.

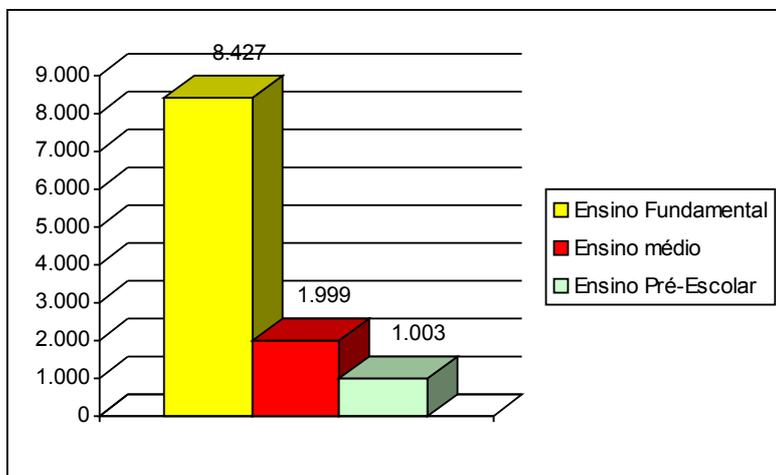


Figura 8 – Número de Matrículas no Município de Uauá-Ba: 2003
Fonte: IBGE - 2004

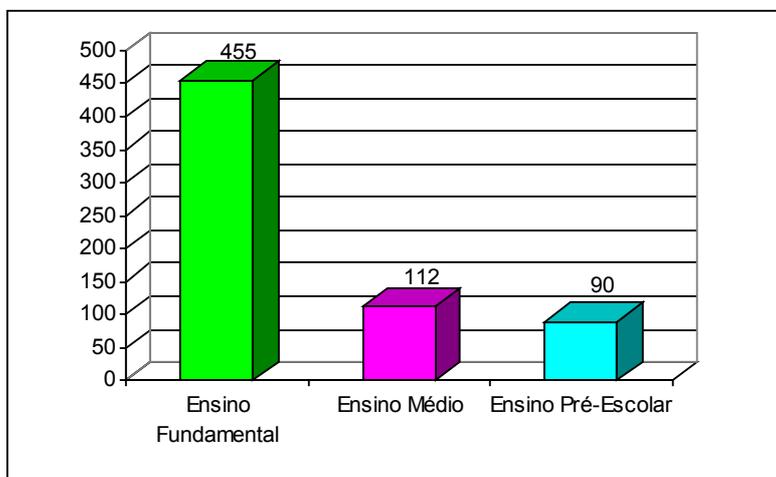


Figura 09 – Número de Docentes em Exercício no Município de Uauá-Ba: 2003
Fonte: IBGE - 2004

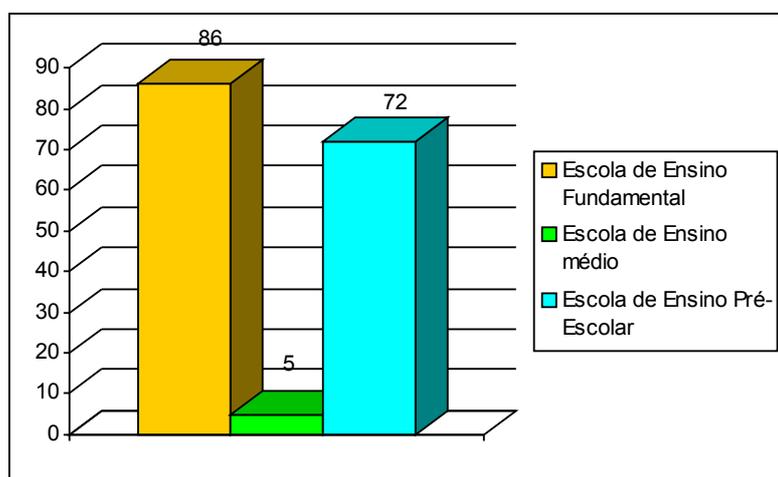


Figura 10 – Número de Escola em Funcionamento no Município de Uauá-Ba: 2003.

Fonte: IBGE - 2004

1.3 – VALENTE



Figura 11 – Praça da Seresta na Cidade de Valente-BA.

Este município está situado na micro região de Serrinha, no polígono das secas, a uma altitude de 358 metros e distante de Salvador 238 Km. Sua população é de 9511 habitantes na zona urbana e 10.309 na zona rural, totalizando 19.820 habitantes, segundo a PNAD (2004). O seu clima é semi-árido, com longos períodos de estiagem, sendo o seu ponto mais alto a Serra do Pintado. Possui água encanada, energia elétrica, telefone, TV, aeroporto para pequenas aeronaves, terminal rodoviário, clubes recreativos, estádio municipal. A situação educacional do município está discriminada nos figuras 12, 13, 14 e 15.

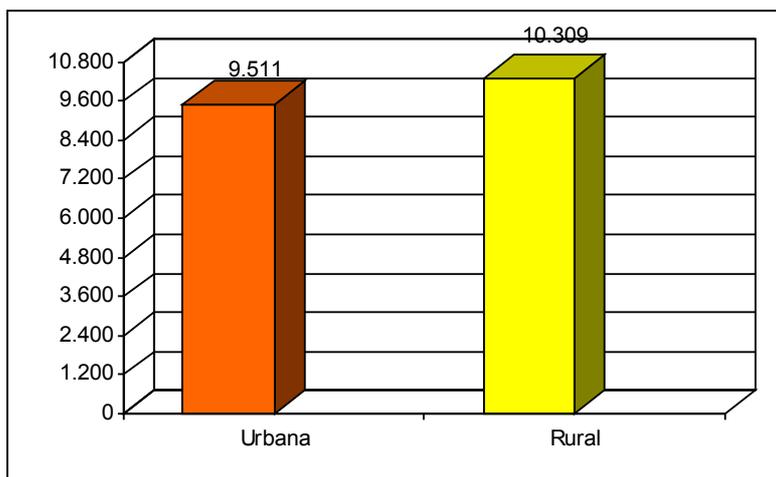


Figura 12 – População do Município de Valente-Ba por Zona

Fonte: IBGE/PNAD: 2004.

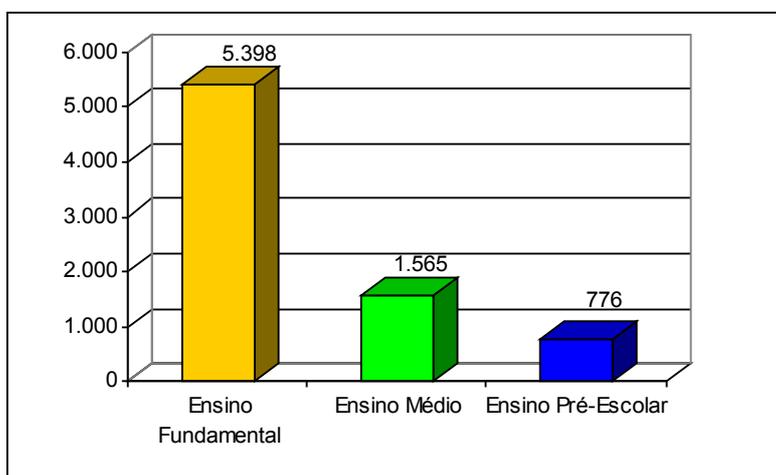


Figura 13 – Número de Matrículas no Município de Valente-Ba: 2003.

Fonte: IBGE/PNAD: 2004.

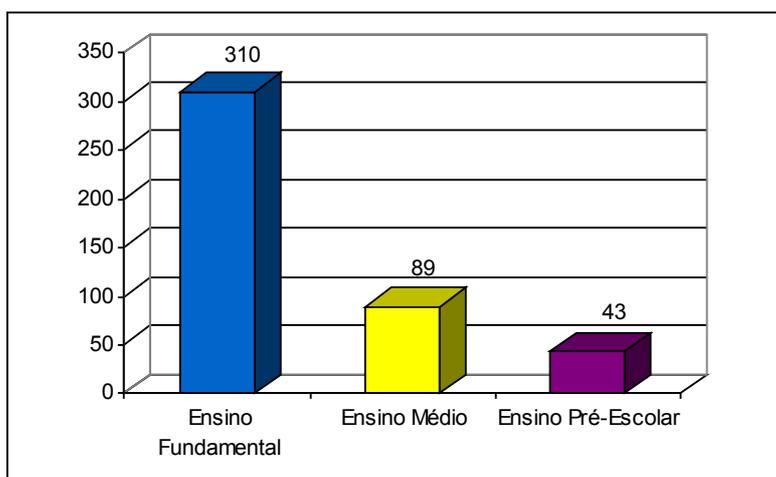


Figura 14 – Número de Docentes em Exercício no Município de Valente-Ba: 2003.

Fonte: IBGE/PNAD: 2004.

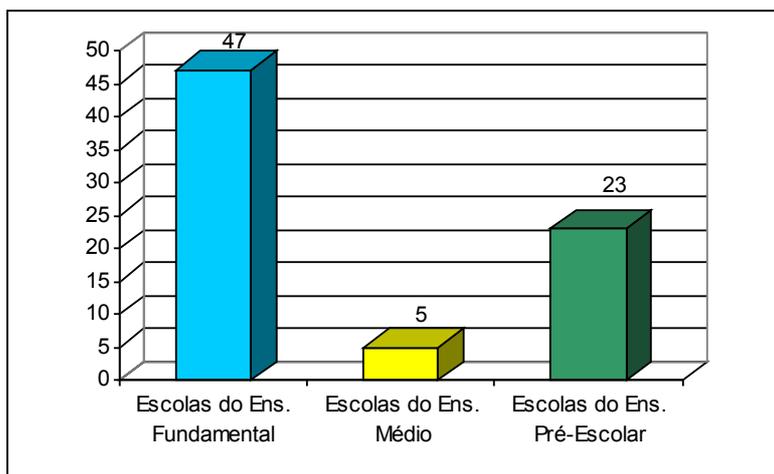


Figura 15 – Número de Escolas em Funcionamento no Município de Valente-Ba: 2003

Fonte: IBGE/PNAD: 2004.

Em 1920, chega ao povoado as primeiras mudas de um gravatá denominado Agave Rígido Sisalana, ou mais precisamente sisal, que os agricultores começaram a plantar com a finalidade de servir de cerca para separar suas propriedades e guardar os seus animais. No ano de 1940, após a conclusão do açude pelo DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra a Seca, foi implantada no então Distrito de Valente uma usina para beneficiamento do sisal, que à época já era o principal produto para comercialização.

A partir daí a região que era o retrato da miséria, passou a ser expressão de riqueza e de progresso. O sisal passou a ser exportado para vários locais, melhorando a qualidade de vida da sua população com a construção de boas moradias, estradas e aquisição de bens duráveis. Em 1958 Valente é elevada à categoria de cidade. O seu nome está vinculado à bravura de um boi que nos idos de 1800, desgarrando-se da boiada que por ali passava e para se livrar dos vaqueiros que juntaram-se para conduzi-lo à manada, atirou-se num precipício, morrendo sem entregar-se. O nome do local que até então era Caldeirão, passou a ser Valente, em homenagem ao bravo boi.

CAPÍTULO II: O CURRÍCULO COMO REFERENCIALIZAÇÃO DO SABER: a (re)significação dos temas transversais contextualizados ao território rural.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), define currículo como o conjunto de aprendizagens e competências que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos pelos educandos ao longo de toda a sua escolaridade, de acordo com os objetivos nela consagrados. Na mesma direção (Pacheco,2003: Apple, 1999; MacDonald, 1995; Traldy,1984), apresentam o currículo como uma construção coletiva que é feita na base de uma planificação partilhada, abarcando tanto as decisões da administração quanto as decisões de professores, alunos, pais e outros intervenientes, ressaltando o último autor que a grande preocupação com o currículo não deve ser os impactos sobre os educandos naquilo que não aprenderam, mas as conseqüências do que podem estes fazer com aquilo que aprenderam.

A preocupação de Traldy é bem explicada por Freire (1999), quando este afirma que a sociedade precisa “(...) de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. Que o advirta dos perigos do seu tempo, que o coloque em diálogo permanente com o outro. Que o predisponha a constantes revisões”, donde conclui o autor que uma educação sem tais requisitos, resulta na formação de sujeitos a-críticos, submissos e alienados, facilmente manipuláveis pelos detentores do poder.

Nesse sentido, constitui finalidade de toda intervenção curricular o preparo dos aprendizes para serem sujeitos ativos e construtivos e, para o alcance dessa meta exige-se que a seleção dos conteúdos, dos recursos e das experiências de ensino-aprendizagem que caracterizam a vida na sala de aula ou fora dela promovam a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para tal. A concepção que fundamenta esta tese é o currículo como um complexo de atividades e propostas de ações, que vão desde a organização do horário, até o significado do papel de cada membro da comunidade escolar, tendo em vista a cidadania. Para a maioria das famílias, a passagem pela escola é a única oportunidade em suas vidas de adquirir as competências capazes de eliminar muitas causas do subdesenvolvimento rural. Assim, deve ser preocupação do Estado fortalecer esta escola para que ela possa

construir uma forma de ensinar que resulte numa aprendizagem produtora de intervenções na maneira das comunidades relacionarem-se com a natureza (solo, água, vegetação, etc.) e descubra uma maneira coerente de gerir os recursos ambientais, de administrar suas carências e potencialidades, como também de reconstruir a sua história, a sua identidade, para pensar o desenvolvimento local.

Historicamente, as relações de trabalho e educação têm privilegiado as transformações que ocorrem nos processos produtivos urbanos, tendo em vista que o quadro docente que atua na quase totalidade das escolas rurais é produto de uma formação pedagógica citadina que pouco o capacita para uma ação interdisciplinar, conectada à realidade contextualizada do campo. Dessa forma, Marques & Guenther (1998), citado por Celiane (2000), afirmam que “(...) a escola instalada em zona rural, é uma instituição postiça, freqüentada por jovens de origem rural e manejada por professores de formação, origem e residência urbana, lidando com um conteúdo estranho à cultura e à vida rural”, ou seja, uma escola que estando lá, está fora dali, daí porque entender-se necessário uma profunda reformulação nos seus propósitos, objetivos, métodos, em face dos novos paradigmas da ética, da ciência, da tecnologia e das exigências sócio-econômicas decorrentes das mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea.

Com conteúdos tão distanciados do seu cotidiano, o desinteresse pelas aulas materializa-se em fuga da escola por parte do aluno, perpetuando assim a evasão, a repetência e, como conseqüência, as altas taxas de analfabetismo no país, a despeito da ação governamental em universalizar o acesso à educação. Mesmo para as famílias que mantêm os seus filhos nessa escola, os resultados finais apresentam-se desanimadores, porque os jovens nem se preparam para concorrer às posições existentes no mercado, em situação de igualdade com aqueles oriundos das escolas urbanas, tampouco se qualificam para transformar a sua realidade no campo, dado a inconsistência do currículo ali vivenciado. Estuda-se a fauna e a flora da região, sem fazer referência ao homem que ali habita, a sua história, o seu trabalho, o meio em que vive, colocando-o numa posição de visível inferioridade.

Em um cenário assim, é possível inferir a necessidade de ampliação do conceito de educação, onde não fique ele restrito apenas ao processo de ensino-aprendizagem no interior das unidades escolares formais, mas possa ser transposto dos limites escolares para os espaços da casa, do lazer, do trabalho, do associativismo, por ser hoje vital que a diversidade histórico-cultural e o

reconhecimento do outro, sejam metas na formação dos sujeitos enquanto cidadãos.

Uma reflexão sobre a formação social brasileira fundada na colonização, na escravidão, no latifúndio, nas produções extrativista e agrícola voltadas para a exportação, que não demandava a qualificação da sua força de trabalho, facilita a compreensão da atitude da elite rural, que passados mais de quinhentos anos, ainda exercita novas práticas de expropriação da classe trabalhadora, condenando o país ao desenvolvimento sustentável retardatário. Também é fato que o estado não tem demonstrado grande preocupação com as políticas públicas destinadas à escolarização das populações rurais.

As diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não têm contemplado a especificidade do meio rural e do pequeno agricultor. Mesmo a flexibilização curricular prevista nas leis 4024/61 e na atual 9394/96, não consegue ser implementada, devido a força com que se impôs a cultura da organização do ano letivo e das férias, segundo a escola urbana (Gritti, 2000; Leite, 1999), dado o despreparo dos profissionais da educação para operar mudanças que envolvem situações que eles próprios não dominam. Isso pressupõe alterações na forma e no conteúdo dos currículos escolares, assim como, no processo de formação docente, que não pode se resumir à aquisição de conhecimentos em domínios exclusivamente escolares. Um bom começo pode ser a reflexão sobre o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, para quebrar o fetiche que coloca o agricultor como alguém fora do comum, folclórico, fora da totalidade definida pela representação urbana. Como diz Arroyo (1982):

“Temos que optar entre continuar tratando o homem do campo como um carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado, ou passar a tratá-lo como um cidadão trabalhador, historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência dessa exclusão e se organizando na reivindicação dos seus direitos”.

O currículo, portanto, deve ser pensado de forma a impelir novas concepções, novos fazeres, incluindo no seu bojo questões da atualidade como gênero, classe, etnia, raça, espaços rural e urbano, cidadania, direitos, cultura, globalização, trabalho e outros, como práticas de significação pessoal para os aprendizes. Certamente isto não é fácil, por implicar conflitos deposições e

relações de poder. Nessa dimensão, o currículo transmite visões sociais intencionais capazes de influenciar a formação de identidades, conferindo maior ênfase ao que possa contribuir para o tipo de cidadão que se deseja ter. A educação para a libertação centra as suas ações na construção de atitudes de auto-estima, respeito mútuo, colaboração, solidariedade e normas de convivência, através do estímulo à participação ativa dos alunos nas ações empreendidas pelos educadores, promovendo momentos de reflexão sobre o seu cotidiano, a vida do país, as atividades governamentais, a solidez da democracia, a gestão da escola que freqüentam e os princípios que regem o seu funcionamento. Isto não só é possível, como é estimulado pelos órgãos oficiais de educação.

Desde o início da década de 1990, muitas propostas indicavam a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. A partir de 1997, o então Ministério de Educação e Cultura reconheceu que a língua portuguesa, a matemática, a geografia, a história e as ciências na forma tradicionalmente ministradas nas escolas não eram suficientes para alcançar os valores inerentes ao ser humano e convidou as unidades de ensino a transversalizar conteúdos extra-curriculares escolhidos à época como urgência social que possibilitassem aos aprendizes a compreensão da realidade e da participação comunitária, através das temáticas meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual e consumo. Tudo sob a prática de uma educação ativa, onde as informações e conteúdos conceituais tanto podem se referir ao aperfeiçoamento da sua atividade produtiva, como ao conjunto de representações que ela tem da sociedade e das relações que mantêm com outros grupos sociais.

Essa flexibilização do currículo está definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores, principalmente daqueles que se encontram mais isolados da produção pedagógica atual (MEC/SEF:1997). Não se pode desconsiderar que a estratificação social e a má distribuição de renda constituem entraves para que esta proposta seja levada adiante. A educação de qualidade hoje demandada, expressa a ideologia de profissionais com maior qualificação e melhor

remunerados, com um perfil de encaminhador da auto-promoção e conselheiro de aprendizagem dos alunos, no dizer de Mercado (2002).

Nesse contexto, o professor precisa saber orientar os seus alunos sobre onde colher informações, como tratá-las e como utilizá-las, além de oferecer-lhes subsídios para o desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar; autonomia; comunicação. Como fazer isto na escola rural, quando a totalidade dos docentes que lá atuam possui uma formação urbana, desconhecendo o modo de ser rural, as tradições e a cultura do seu povo? A formação desses profissionais não tem ocorrido de forma efetiva, nem pelas Universidades nem pelas políticas públicas em educação, que enfatizam sobremaneira as especializações, fragmentando o conhecimento na sua totalidade e trazendo como consequência uma prática que desagrade a todos, tanto as classes populares, que não sabem o que fazer com informações tão distantes da sua realidade, quanto as classes hegemônicas, que dizem aprender muito mais nas suas relações cotidianas.

Para reverter este quadro, o mercado (2002) afirma ser necessário promover formação continuada do professor com vistas à construção de um novo perfil profissional que priorize o comprometimento com as transformações sociais e políticas do país; a aquisição de uma sólida cultura geral que lhe permita uma prática interdisciplinar contextualizada; abertura às mudanças, privilegiando a participação dos vários atores na construção do saber; capacidade para interagir com profissionais de outras áreas, possibilitando aos alunos um desenvolvimento em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social, moral física, estética, etc.

Dentro dessa visão o professor é parceiro e orientador dos alunos na busca das suas aprendizagens, mas para tanto exige-se:

- mudança na forma de conceber o trabalho docente e flexibilização dos currículos;
- mudança de concepção no ato de ensinar em relação aos novos modos de conceber o processo de aprender e de acessar o conhecimento;
- construção de uma nova configuração educacional na qual o conhecimento seja visto como processo permanente de transição, progressivamente acumulado conforme os novos paradigmas;

- desenvolvimento de processos interativos, na perspectiva do trabalho cooperativo.

A esse respeito, Abromoyay (2002) informa que participação da comunidade de forma cada vez mais ativa na gestão dos assuntos públicos surge nesta época como uma exigência crescente das grandes majorias. O avanço da democratização criou condições de livre organização e expressão, que garante uma consolidação efetiva da participação comunitária sobre as formas organizativas tradicionais. Diz ele:

“A idéia de desenvolvimento local procura colocar ênfase em mecanismos institucionais específicos, capazes de mobilizar energias produtivas que o funcionamento dos mercados acabe por inibir e que a simples presença de certas infra-estruturas mostra-se incapaz de despertar (...). A abordagem territorial – e não setorial – do desenvolvimento, supõe a ampliação das oportunidades de escolha por parte dos indivíduos, isto é, o alargamento das possibilidades de geração de renda para além da atividade agrícola”.

Contudo, analisando os conceitos de participação e democracia nas instituições educativas estudadas, observou-se evidentes diferenças entre elas: as escolas pertencentes ao sistema público de ensino caracterizam-se pela reprodução de modelos já vivenciados, sem qualquer preocupação com o contexto local, atribuindo grande prioridade às normas, podendo ser enquadradas na classificação tipológica de Lima (1998), como racionais ou burocráticas. Nelas, o poder se concentra nos diretores, seguido dos professores e dos funcionários, competindo aos alunos tão somente o cumprimento das regras estabelecidas. A participação dos pais e de outros membros da comunidade nos destinos destas escolas é quase inexistente.

Conforme já mencionado por Abromovay (2002), as bases para a gestão democrática foram lançadas. Para a escola pública essas bases encontram-se firmadas no Art. 206, Inciso VI da Constituição Federal vigente, que prevê a indicação de escolha por um regime normativo e político que é plural e descentralizado, ampliando o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Contudo, o que ocorre na prática dessas instituições é um imobilismo generalizado quanto à atualização das suas estruturas organizacionais para o atendimento das necessidades do indivíduo, entendido como realidade concreta inserido na sociedade.

A valorização da escola como espaço organizacional dotado de autonomia só é possível num quadro de descentralização da administração educativa. No caso das escolas públicas pesquisadas, a democratização política restabelecida no país, tem-se revelado incapaz de mudar o fazer pedagógico democratizando a gestão, que na visão de Lima (1996), “implica na devolução de poderes, de competências e meios, do centro para os diferentes níveis do sistema educativo, nomeadamente para o nível local e para a escola e nestes para órgãos próprios legitimados e com adequada representação escolar e comunitária”. Já as escolas mantidas ou apoiadas pelo terceiro setor que fazem parte deste estudo, admitem e estimulam a expressão dos diversos indivíduos, garantindo assim, que todas as partes estejam ali representadas participando das decisões, fazendo a diferença entre elas e as demais.

Os modelos de gestão praticados nessas escolas, não são puros. São por natureza plurais e diversificados. Seguem as regras jurídicas, mas criam também as suas próprias normas, buscando soluções criativas a partir da articulação entre “o técnico e o político, o público e o privado, o particular e o coletivo” (Teixeira: 2004). Há nelas uma concomitância de modelos, com a predominância das dimensões social (confiança) e da dimensão política (poder), de acordo com a classificação de Lima (1996), onde por vezes, os objetivos são conflitantes, embora a tecnologia seja clara e, em outras, mesmo os objetivos sendo consensuais, a tecnologia apresenta-se ambígua, mas sempre considerando as diferentes dimensões da escola, quer no que se refere à organização interna, quer na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil, criando-se um processo dinâmico que permite moldar e estabelecer as bases de uma efetiva comunidade educativa.

A construção dessa autonomia é percebida pelas escolas não como omissão do Estado, mas como uma demonstração de serem elas capazes de melhor gerir os seus recursos de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico. A partir de tais pressupostos, torna-se impossível pensar uma escola rural que contribua para a realidade do campo, sem um projeto que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico da população cuja principal atividade geradora de trabalho e renda é a agropecuária.

Reflexões sobre as dificuldades apresentadas pelos agricultores familiares na formação e consolidação de organizações associativistas dão conta

de não ser apenas a sua formação escolar deficiente a responsável por tal fracasso, mas sobretudo, a sua incapacidade para a convivência profissional coletiva fora do seu círculo familiar. Neste caso há de se considerar que a educação destinada às classes populares enfatizam fortemente o individualismo competitivo com vistas ao assalariamento, sem que o empreendedorismo seja colocado como possibilidade para a sua manutenção. A ação empreendedora é por um lado fruto do desenvolvimento social, por outro lado, esta ação contribui com o desenvolvimento da sociedade, ao introduzir inovações, ao satisfazer demandas específicas e ao tornar mais densa a rede de relações interempresariais.

O empresário é alguém que se faz dentro da sociedade, a partir de uma longa interação com a família, os amigos, os colegas de trabalho e as relações comerciais. Normalmente possuidor de motivações endógenas relativas a auto-realização e a vontade de colocar em prática os seus conhecimentos, consegue transformar as suas inquietações num empreendimento e, com apoio das instituições desenvolve as competências necessárias para a ação empreendedora. Mas a base para esta ousadia é dada antes, pela educação de qualidade. As modificações no mundo do trabalho indicam para um crescente aumento de trabalhadores autônomos e o crescimento do mercado informal, o que vem modificando a configuração do trabalho e do emprego. Nesse ambiente, as cooperativas se apresentam como alternativa para o trabalhador, especialmente o desempregado, recuperando a dimensão humana do trabalho e possibilitando a sua organização, já que tanto a Lei 5.764/71, que define a forma de representação das cooperativas, como a Constituição Federal nos Artigos 5º, 21º, 146º, 174º, 187º, 192º e 197º apoiam fortemente essa forma de associação.

Segundo Laidlaw (1981), “cooperativa é um grupo de pessoas, grande ou pequeno, comprometido na ação conjunta, baseado na democracia e no esforço próprio, visando prestar um serviço ou concretizar um acordo econômico, que seja socialmente desejável e proveitoso para todos”. Para Bogardus (1964), a finalidade da cooperativa “não é meramente fazer negócios, mas recriar comunidades, estimulando novos processos de ajuda mútua e novos métodos de organização e trabalho”.

No meio rural a cooperativa deveria ser a forma mais viável de ampliação do poder de barganha dos agricultores no mercado, mas isto nem sempre ocorre, dada a ausência de informações sobre esta forma de organização. A educação cooperativista, portanto, é uma necessidade para a sua formação e conscientização no âmbito da cidadania e dos princípios e valores

que constroem a identidade cooperativista. Enquanto movimento internacional, o cooperativismo tem como um dos seus objetivos corrigir as distorções sócio-econômicas do capitalismo, na medida em que valoriza o trabalho e não o capital, preservando a iniciativa privada e socializando os resultados, a partir do princípio de que é o homem quem gera riqueza e dela tem o direito de participar. Por ser uma sociedade de pessoas e não de capitais, a cooperativa torna-se importante instância na construção do capital social, já que é nos contatos face a face que se faz e refaz efetivamente o coletivo, resgatando os equipamentos desta memória e relacionando-os com valores, bens e serviços, que ajudam a reforçar os empreendimentos locais, dado o maior compromisso entre as pessoas que vivem próximas e têm uma visão mais clara dos seus problemas comuns. Na construção de redes de relações que partem do âmbito local e evoluem para o regional, o estadual, o nacional e o internacional, é que formas mais adequadas e autônomas de desenvolvimento serão conseguidas, considerando que a globalização modifica fronteiras e cria novos mapas, novos arranjos produtivos e novas sociabilidades.

Os associados de todas as cooperativas brasileiras representam 3,02% da população brasileira, mas são responsáveis por 6,0% do Produto Interno Bruto (OCB, GETEC: 2000), podendo-se daí inferir que as cooperativas podem servir de contraponto na globalização, reafirmando o poder local e regional da economia, mas para tanto, a educação cooperativista é fundamental, considerando que o cooperativismo mais do que um instrumento comercial é uma integração de pessoas com interesses comuns que precisam gerenciar sua força de trabalho, sempre pautada nos valores de solidariedade, igualdade e democracia, o que não é fácil, em virtude de toda uma cultura que vem priorizando ao longo dos anos a competição e o individualismo.

Para Tiriba (1998), as organizações da economia popular onde o cooperativismo se inclui, “são conteúdo e fim do trabalho como princípio educativo, porque este território tanto é fonte de produção de bens para a satisfação de necessidades básicas materiais e espirituais, quanto é fonte de produção de conhecimentos e de novas práticas sociais”. Apesar disso, elas não prescindem da escolarização na qual o agricultor familiar possa ter acesso aos instrumentos básicos para a aquisição e domínio da cultura e do conhecimento científico. Ao lado disso, é importante considerar que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na configuração do Estado de um lado, e as formas cooperativistas de outro, mostram uma sociedade em

movimento onde as transformações estão sendo construídas e, nessa perspectiva, os desafios para a educação que tenha como foco a emancipação, são enormes.

Ao analisar esse assunto, Garcia (1997), sugere como ponto de partida para a escola enquanto instituição formadora, construir uma proposta prático-teórica de pedagogia libertária que “assuma a responsabilidade de democratizar a cultura universal (...) e democratizar a cultura nacional popular”, articulando no mesmo processo, os saberes práticos do mundo do trabalho e da cultura locais, com os conhecimentos histórica e socialmente produzidos. Se a escola por si só não modifica a realidade, os agricultores familiares já começam a perceber que é através dela, da formação básica, técnica e superior que os seus filhos podem encontrar, ao invés de emprego na cidade, trabalho no campo e, mais do que isso, pela escolarização eles próprios poderão compreender novas formas de organização do trabalho, rever as suas práticas e desconstruir concepções até então responsáveis pelo atraso do seu ingresso ao desenvolvimento. Ali, pelo baixo nível de escolaridade, o compromisso com a educação é ainda maior no sentido de retirar as pessoas da sua condição de opressão, de submissão e passividade, tornando-as pessoas de opinião, que sugerem mudanças para a transformação da sua realidade.

Em todas as épocas, a educação tem estado diretamente articulada às formas de organização das atividades de sustentação da estrutura social, sejam elas produtivas, comerciais ou de outra natureza. A educação vinculada ao sistema capitalista de produção, também submete a escola às determinações do mercado e esta escola formadora para o mercado assalariado precisa ser repensada, porque o desemprego intensifica-se e os aprendizes têm que ser preparados para esta nova realidade, discutindo com os vários atores a importância da participação de todos na determinação das suas expectativas de desenvolvimento, fortalecendo o seu patrimônio cultural e colocando as organizações da sociedade civil a seu serviço.

Um bom começo pode ser a formação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria Presidencial número 1374, de 03 de junho de 2003, sob a coordenação do Ministério da Educação, com o objetivo de elaborar os referenciais para uma Política Nacional de Educação Rural, fazendo ressurgir os ideais da ruralidade. O processo de construção deste projeto alternativo de educação para o Brasil requer novos

valores éticos e culturais que precisam ser assumidos por toda a sociedade e se norteia pelos seguintes princípios:

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

Este grupo é formado com representações dos Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais dos Trabalhadores do Campo e da Educação; das Universidades, ONG's e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de outros Órgãos de Gestão Pública com atuação vinculada à educação e ao campo e, além de defender uma educação que ajude a fortalecer, valorizar e transformar a agricultura familiar, explicita a idéia de que um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e do país só se consolidará com a realização de uma ampla e massiva reforma agrária; a demarcação das terras indígenas; a erradicação do trabalho escravo e o fim da exploração do trabalho infantil; o estímulo à construção de novas relações sociais e humanas; o combate a todas as formas de discriminação, além da articulação campo-cidade.

No Perímetro Irrigado Mandacarú, a Cooperativa Agrícola Mista dos Agricultores atravessa uma situação crítica, sem qualquer credibilidade porque, inadimplente com os Bancos oficiais do Brasil e do Nordeste desde 1991, não consegue liquidar o débito e, como conseqüência, não consegue empréstimo para os seus associados. No Perímetro Maniçoba, a situação é pior. Sem interessados para concorrer a eleição para administrá-la, foi ela literalmente fechada. Para

compreender esse fenômeno, necessário se faz o remetimento às suas origens, cuja formação não se deu pela necessidade dos colonos criarem mecanismos organizativos para gerenciar as suas atividades, mas pela imposição estatal que condicionava a liberação de recursos bancários para o setor agrícola à sua existência.

Dessa forma, cooperativas e associações de produtores rurais nesta região nunca atuaram no sentido de que cada cooperado conhecesse e praticasse efetivamente os princípios cooperativistas e contribuísse para que, do conjunto dos empreendimentos realizados, fossem alcançados juntamente com a prosperidade econômica, a equidade social, a modernidade tecnológica e o aperfeiçoamento das instituições democráticas. Pelo contrário, as cooperativas dos espaços sociais onde a pesquisa foi realizada, sempre se constituíram em instrumento de poder dos técnicos que as gerenciavam, como fica claro nas falas dos colonos:

“O desastre da cooperativa de Mandacaru foi a sua má administração por mais de vinte anos, seguido do nosso despreparo e da nossa omissão. O gerente era nosso empregado, mas agia como dono. Decidia tudo sem combinar nada com ninguém, além de ter aplicado mau os nossos recursos. Não prestava conta e nós intimidado não dizia nada. E a cooperativa indo pro buraco. Basta dizer que os documento da cooperativa era guardado na casa da contadora, tanto que quando nós decidimo abri os olho e mandá eles embora, a gente não tinha nada que incriminasse eles, não tinha como provar. Todo dinheiro que nós pagava pra cooperativa era desviado. Depois que eles sairo a gente descobriu que devia quase CR\$ 200.000,00 ao INSS, e que a nossa dívida com os Bancos era de mais de CR\$ 1.000.000,00. O patrimônio da cooperativa foi todo vendido e a gente não sabe para onde foi o dinheiro. Essa dívida com os Bancos é impagável. Eu mesmo tomei CR\$ 9.000,00 e agora devo quase CR\$ 30.000,00. Pagar como, se não produzo nada, porque não tenho dinheiro para os insumos?”

(J.B.S. 68 anos, casado, 05 filhos, colono no Perímetro Mandacaru desde 1973).

Questionado sobre tamanha apatia da Assembléia diante dos abusos praticados, informou ele que ninguém ousava contrariar os interesses do gerente para não sofrer retaliação no momento da comercialização dos produtos. Esclarecendo, informou ser uma prática comum, colonos mais insatisfeitos com a situação perderem a sua safra na roça, para que outros mais submissos fossem contemplados, mesmo se o seu produto ainda podia esperar alguns dias para ser colhido. Então, todos queriam ser “amigo do rei”. Confirmando tais fatos, o Sr. P.G., 64 anos, no Perímetro desde o início, complementou:

“É tudo verdade o que ele disse, mas não podemos deixar de reconhecer que temo culpa no ocorrido. Quando cheguei aqui, nunca tinha ouvido falar em cooperativa, associação, nada disso. Vim dum lugar onde cada um cuidava de sua roça. Ninguém metia a colher de pau na vida dos outro. Quando a CODEVASF disse pra gente criar a cooperativa, a gente foi no rumo, sem saber de nada, acreditando nela como uma mãe. Mas saber mermo o que era, como funcionava, isso a gente num sabia. Com o passá do tempo a gente foi se dando conta da nossa fraqueza, das cabeçada que a gente dava. Uns vendia a safra sem passá pela cooperativa, pra num pagá as taxa, outros pegava os veneno da cooperativa e vendia pelo um preço abaixo do custo, pra cobri débito, outros num pagava as taxa, e a cooperativa afundando, além da má administração. Muita gente recebia o empréstimo da cooperativa e comprava carro novo, casa na cidade e até arranjava mulhé nova. Na hora de pagar os compromisso, cadê o

dinheiro? Enquanto não tinha a concorrência dos grandes produtores, era tudo bom, porque tudo que a gente produzia era vendido. Agora é diferente. O comprador escolhe de quem quer comprá, e ele escolhe a mercadoria de qualidade. Fomo engolido”.

Como diz Santos (2002), é interessante pensar o cooperativismo como forma de organização social que pode significar a possibilidade de um elenco de movimentos emancipatórios, que buscam alternativas econômicas de sobrevivência das categorias mais pobres, desde que, para tanto, seja engendrada uma nova engenharia de ação coletiva, novas formas de representação política, mas sobretudo a combinação de outras formas de cooperação, o que certamente demanda capacitação permanente dos sujeitos a ele vinculados. Ressalta ainda o autor que as alternativas de produção não são apenas econômicas, mas o seu papel emancipatório e suas perspectivas de êxito dependem da integração que consigam entre processos de transformação econômica e processos culturais, sociais e políticos.

O retrospecto da educação rural no Brasil delineia um quadro que conduz a evidências de que os fracassos nos seus programas educativos estão relacionados com a política social mais ampla, determinada pela direção tomada pelo país. Com a Proclamação da República, a escolarização foi considerada peça chave para o seu desenvolvimento, mas até o ano de 1920 nenhuma ação verdadeiramente eficaz no sentido de dotar a população rural de uma escola com personalidade própria, conteúdos, métodos, atitudes, comportamentos e valores adaptados à sua real necessidade podia ser encontrada. Só após a constatação de que um grande número de pessoas deixavam o campo em busca de trabalho nas indústrias que emergiam nos centros urbanos e que acenavam com a possibilidade de bons salários e uma vida mais atrativa, é que surgiu o primeiro movimento denominado “Ruralismo Pedagógico”.

Este movimento tinha como objetivo integrar a escola rural às condições locais, na tentativa de promover a fixação do homem no campo, o que não ocorreu, já que de lá para cá, o êxodo migratório para a cidade só tem aumentado. Este insucesso tem várias causas, mas uma das mais importantes é a desvinculação entre a realidade dos alunos que moram no campo e o currículo das escolas, que se constituem em apêndice da organização de atividades e conteúdos do ensino urbano, sem qualquer significação para eles, por não fazer referência à sua cultura, à sua história, ao seu trabalho e ao meio onde vivem.

A gravidade dessa situação é que a principal finalidade da educação rural é a formação do trabalhador com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea, a partir das suas experiências articuladas ao conhecimento científico e tecnológico socialmente produzido. O discurso de Kolling (1999) explicita muito bem essa questão quando reforça que:

“O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas no campo; é necessário escolas com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Isto requer uma organização curricular que objetiva a formação integral do ser, oportunizando o aprendizado de conhecimentos diversos, habilidades, atitudes sociais críticas e criativas que elevem a sua dignidade enquanto cidadão. O termo currículo vem do latim “curriculu” e significa curso, percurso, ato de correr, atalho, corte, (Ferreira:1986). Na apropriação do termo pela educação houve uma adaptação do mesmo para responder às necessidades da sociedade, o que vem se repetindo em cada momento histórico, por ser cada vez maior a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, onde mais do que capacitar os aprendizes para o exercício de atividades consideradas tradicionais, faz-se necessário torná-los aptos para a aquisição de novas competências em função dos novos saberes que se produzem e que passam a demandar um novo tipo de profissional para assimilá-las.

A análise dos currículos das escolas municipais rurais Piloto de Mandacaru e Dois de Julho, em Maniçoba, apontam para uma realidade bem diferente, onde os alunos são estimulados a investirem num saber que os capacitem a encontrar um emprego na cidade, mesmo em profissões de pouco reconhecimento e baixa remuneração, como vigilante, caixa de estabelecimentos comerciais, vendedor, policial e outros similares.

A diretora N.M.C. que viveu grande parte da sua vida em um dos perímetros por ser filha de colono, sente-se vitoriosa por ter saído da zona rural, ter ingressado na universidade e estar hoje como gestora da mesma escola onde

fez o curso de ensino fundamental. Na sua visão a atividade agrícola não tem futuro, está morta e, portanto, o que a escola deve fazer é dar condições aos jovens para se preparar e poder enfrentar a vida na cidade. Na mesma linha de raciocínio seguem os professores, cujos alunos articulam o mesmo discurso das oportunidades nos grandes centros urbanos. Dos entrevistados, nenhum manifestou interesse pela atividade agrícola, onde, 34,5% desejam ser advogados, 18,0% querem ser engenheiros, 6,7% enfermeiros e a grande maioria, 40,8% pretendem ingressar na área de informática, mesmo não tendo tido nenhum contato direto com o computador, por entenderem que é nessa área que estão as melhores oportunidades de trabalho.

No ensino fundamental de 1^a à 4^a série, as disciplinas que integram o currículo são as mesmas das escolas municipais urbanas: português, matemática, geografia, história, ciências, inglês, educação física, educação artística e educação religiosa. No nível de 5^a à 8^a série, na escola Piloto de Mandacarú, foram incluídas as disciplinas Técnicas Agrícolas e Técnicas Comerciais, com duas horas/aula semanais cada. Essas disciplinas poderiam servir como estimuladoras das atividades rurais, entretanto, dado a carga horária muito reduzida e as aulas serem teóricas, acabam por não atenderem a tal objetivo. O que se observa na prática é uma desarticulação entre a escola e a comunidade, ao ponto das aulas de técnicas agrícolas não ocorrerem nos lotes dos colonos, verdadeiros laboratórios vivos para a aquisição dos conhecimentos necessários aos cultivos ali desenvolvidos, bem como as aulas de técnicas comerciais não se valerem das práticas de comercialização da cooperativa, até para assimilarem as informações do que não deve ser feito para assegurar o sucesso do negócio.

Na escola municipal Dois de Julho, em Maniçoba, no mesmo nível foram introduzidas as disciplinas Tecnologias Apropriadas ao Semi-Árido e Administração Rural, com a mesma carga horária de duas horas semanais cada. Aqui, o agravante é que, embora a escola esteja localizada em área de cultivos irrigados, as disciplinas abordam os assuntos na lógica das atividades em áreas de sequeiro, na compreensão equivocada de que todos já dominam as tecnologias de irrigação. Relatórios técnicos da CODEVASF ao longo dos anos (2000;2001;2002), vem apontando as deficiências dos colonos no manejo de água no solo, nas tecnologias de irrigação, nos tratos culturais, na lógica do funcionamento dos mercados, na auto-gestão, e outras, contribuições que poderiam ser dadas pela escola através dos seus filhos; seminários e dia de

campo destinados aos próprios colonos. No nível médio, os cursos são todos de formação geral, sugerindo uma continuidade dos estudos, quando a infraestrutura existente nos perímetros já permite cursos profissionalizantes em agropecuária, sem custos adicionais.

O prosseguimento dos estudos em nível superior poderia ocorrer como opção pessoal de cada sujeito, caso a atuação em território rural não atendesse as suas expectativas. Nesse caso, as disciplinas que se apresentam como diferenciais são ética, auto-gestão e tecnologias apropriadas ao semi-árido, todas com carga horária de duas horas semanais, ou seja, insuficiente para operar qualquer transformação na forma de se perceber o rural e as suas especificidades.

O pesquisador da Embrapa Semi-Árido, Everaldo Rocha Porto, grande incentivador da agricultura familiar, durante a sua entrevista insistiu na tese de que o fator capaz de transformar a realidade do campo é a educação, com ênfase nas escolas rurais, que pela capilaridade que possuem, podem disseminar as inovações tecnológicas entre os alunos e os seus pais de forma simplificada e rápida. Sugere ele, a partir das suas experiências como atividades curriculares, quer na forma de disciplinas básicas, quer como temas transversais nas escolas rurais em domínios de sequeiro, informações sobre:

- tecnologias apropriadas à convivência com o semi-árido;
- fundamentos sobre a caatinga;
- captação e armazenamento de água de chuva;
- processo histórico-cultural da comunidade;
- tipificação dos sistemas de produção;
- cultivos adequados ao semi-árido;
- princípios de desenvolvimento local sustentável.
- auto-gestão.

Nas escolas localizadas em perímetros públicos irrigados as informações segundo o pesquisador devem contemplar os temas:

- processo histórico-cultural da comunidade;
- fundamentos sobre comunidade, participação e cidadania;
- princípios do cooperativismo;
- manejo de água no solo;
- tecnologias de irrigação;
- mercados interno e externo e a lógica da comercialização;
- sistema de produção integrada de frutas;
- auto-gestão.

Diferentemente de outros estudiosos que não acreditam ser possível o agricultor familiar ser bem sucedido financeiramente no sistema de colonato em perímetros públicos de irrigação, afirmou o pesquisador na sua entrevista que o que falta a estes é a compreensão de que o cultivo irrigado é o oposto do cultivo em terras secas. Enquanto no sequeiro a diversificação de culturas apresenta-se como procedimento ideal, em plantios irrigados a especialização é imprescindível, para se assegurar qualidade, uniformidade e regularidade na produção. Mas ele deixa claro que isto só é possível com formação continuada dos agricultores, e um sistema de informação competente que os coloquem a par das inovações tecnológicas, a fim de que possam competir com os médios e grandes agricultores detentores de tais condições.

A importância dos aspectos qualitativos do agricultor na eficiência ou sustentabilidade dos estabelecimentos agrícolas pode ser traduzida nas declarações de Herbst (1980) e Barros (1968), quando dizem que as observações dos seus estudos sugerem que o sucesso dos negócios agrícolas depende em grande parte das qualidades pessoais e dos conhecimentos gerais do produtor rural.

A argumentação desses autores pode ser sintetizada na visão de Schultz (1965), que afirma ser a diferenciação dos níveis de produtividade agrícola, observado entre países, causada principalmente pelas diferenças na capacitação dos agricultores. Ele analisa comparativamente o desenvolvimento do Japão e da Índia, informando que apesar de contar a Índia em seu território

com seis vezes mais terras agricultáveis e de melhor qualidade, três vezes mais áreas irrigadas, apresenta uma produção por ha oito vezes inferior à do Japão, e complementa dizendo que apesar dos fatores materiais empregados pelos nipônicos serem de qualidade superior, o elemento que melhor explica esse fenômeno é o agente humano, ou seja, as diferenças na capacitação e conhecimento dos agricultores dos dois países.

Essa importância da informação e do domínio tecnológico, já é percebida pelos colonos da região, quando afirmam:

“Antes de vim para cá eu trabalhava com decoração. Vendia cortinas, tapetes, almofadas e roupas de cama e mesa. Nunca tinha plantado um pé de feijão. Juntei umas economia, soube que aqui a terra era boa e barata e decidi arriscá. Comprei o lote de um colono que queria vender. Nunca consegui ganhar dinheiro com a plantação, porque a fruticultura que é o que ainda pode render um dinheirinho, exige muita sabedoria. Se um erro for cometido no meio do caminho, é prejuízo na certa. Também exige muito capital, para os tratos na hora certa. Não é coisa para curioso que nem eu. Eu estou vivendo razoave, porque estou no comércio, que é o que sei fazer, e vendo a safra de otros colonos que sabe plantá mas num sabe vendê. É o velho ditado: cada macaco no seu galho”.

(J.V.C., 47 anos, casado, três filhos, colono no Perímetro Maniçoba).

Diante de tais constatações é preciso pensar a educação escolar como um instrumento de análise crítica da prática social global, procurando ver nela um agente potencial de mudança e transformação. Sobre os conteúdos de ensino, Libâneo (1987) diz que a escola deve selecionar e ministrar aqueles que, de uma forma ou de outra ajudam o aluno a” conhecer, a compreender e a agir sobre seu meio social, melhorando a sua qualidade de vida.”

O diferencial no sistema formal de educação no universo pesquisado, pode ser observado na ERUM – Escola Rural de Massaroca, localizada no distrito do mesmo nome, como parte integrante do CENFORM – Centro de Formação Rural de Massaroca, criado no ano de 1993 com o apoio de várias instituições públicas que lá já atuavam e de Organizações Não Governamentais nacionais e internacionais, com a finalidade de assegurar às crianças, jovens e adultos um ensino de qualidade que lhes instrumentalizassem na busca de políticas públicas para a satisfação das suas necessidades. O CENFORM está estruturado em quatro eixos temáticos, a saber:

1. Unidades Produtivas, tendo como foco a organização de cursos de capacitação que possam apoiar os agricultores familiares nos seus processos produtivos, ofertando formação técnica com o objetivo de aperfeiçoar e diversificar a produção, bem como o controle e o gerenciamento moderno da empresa rural.

2. Educação Permanente, cujo objetivo é ampliar o nível de informações e conhecimentos, através de temas cotidianos sobre a realidade social, econômica, política e cultural, contribuindo assim para que os agricultores tenham maior participação nos processos decisórios que se relacionem com as políticas agrárias.
3. Organização Rural, tendo como intuito apoiar continuamente as instituições existentes, discutindo de forma participativa as práticas associativistas, na perspectiva de reestruturar o universo cultural dos agricultores com programas de formação que objetivem a construção de um espaço coletivo.
4. Educação Formal, oferecida pela Escola Rural de Massaroca, cujo projeto político-pedagógico prioriza a mobilização de homens e mulheres para a valorização do espaço rural como um bem de valor a ser passado de geração para geração. Para tanto, o currículo escolar se estrutura a partir de cinco temas, a seguir: espaço, organização social, processo produtivo, necessidades vitais e convívio social, que perpassam todas as disciplinas e as atividades escolares, não se constituindo em algo à parte das demais ações comunitárias, mas em algo intrínseco a elas. Escola e comunidade se integram de tal forma que os agricultores participam desde a definição do perfil dos docentes que atuarão na escola, até o planejamento e a avaliação das ações didático-pedagógicas, sempre levando-se em conta a vocação natural da comunidade que é a caprinocultura e as necessidades dela decorrentes, como a difusão e implantação de variadas inovações tecnológicas; a diversificação da produção; introdução de novas alternativas como o manejo de produção animal; pastagens com novas espécies forrageiras, aliadas a técnicas de alimentação, manejo sanitário de animal e técnicas de pequena irrigação com o uso de cata-ventos. É essa contextualização que tem dado significação ao ensino da ERUM, permitindo ao aluno compreender por quê e para quê se aprende, já que o seu currículo está voltado para competências e não apenas para conteúdos. A interdisciplinaridade e a contextualização são na escola, recurso para superação do arbítrio da proposição de áreas ou agrupamentos de conteúdos, adequando-os às características dos alunos e do seu ambiente sócio-econômico-cultural. Conforme analisa Santomé (1998), “apostar na interdisciplinaridade, acreditar na possibilidade de integração das diferentes áreas do saber (...), significa defender um novo tipo de pessoa mais aberta, flexível, solidária, democrática e

crítica”. Assim, a expectativa de educadores, técnicos e pais é que esses alunos se façam cidadãos de qualidade nova, cujas ações reúnam conhecimentos e informações a um protagonismo responsável para exercer direitos relacionados a emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade e ideais afirmativos para as suas vidas pessoais e para a convivência social. Na visão da então diretora da ERUM, C.E.P., isso será possível dado a integração horizontal e vertical dos conteúdos significativos dos diversos componentes curriculares, que transformam a escola num ambiente vivo de aprendizagens, preparando os alunos para entender as situações novas numa sociedade em constantes mudanças. Concordando com Delors (1996), ressalta a diretora que a educação precisa estar pronta para dar formação básica e universal dotando os aprendizes de instrumentos e competências cognitivos indispensáveis à aprendizagem de conhecimentos socialmente significativos e, por outro lado, devendo a escolarização permitir novas formas de solidariedade e de associação que facilitem a construção de identidades onde se inclua o pertencimento do aprendiz ao seu contexto.

Trata-se de uma visão pedagógica progressista de currículo, onde a escola se torna palco de todas as discussões de significação para a comunidade, entretanto, se ali é possível observar uma renovação educativa decorrente da postura ética dos seus docentes, não está a ERUM isenta dos “humores políticos” de cada gestor que a cada quatro anos assume os destinos do município. A fala do presidente da Associação de Curral Novo e Jacaré, é carregada de sentimentos em relação ao assunto.

“A escola surgiu da necessidade de nós agricultores podermos manter aqui na comunidade para nossos filhos uma educação de qualidade. Mandar os filhos para estudar na cidade era caro para nós, além disso, os que fizeram isso não tiveram os seus filhos de volta. A vida na cidade é uma ilusão que fascina o jovem e só muito tarde ele percebe o engano cometido, quer voltar e às vezes nem um pedaço de terra pode comprar mais. No começo foi tudo bom. Contamos com o apoio dos franceses e da própria Prefeitura. Na administração do prefeito Rivadávio Spínola Ramos a parceria se manteve e a Secretaria de Educação não só respeitou as nossas decisões como atendeu as nossas reivindicações.

A partir da administração do prefeito Joseph Wallace Bandeira, pasmem, do PT – Partido dos Trabalhadores, a parceria foi rompida por perseguição política.

O comitê das Associações posicionou-se contrário à sua candidatura e, com a sua vitória, não só a Escola mas o próprio Distrito de Massaroca passou a sofrer todo tipo de perseguição. Nada aqui foi feito. A Prefeitura nos ignorou e nenhum

acordo foi cumprido. A escola cresceu muito. De 27 alunos passou para 215, o que requer espaços maiores. Fizemos uma proposta à Secretaria Municipal de Educação para a sua ampliação, onde o Comitê entraria com o material aqui existente, ou seja, areia, pedra, cal, madeira e a SEC com outros materiais. No dia acertado, todo o material de nossa responsabilidade estava na porta da escola. A obra nunca foi realizada e nenhuma satisfação nos foi dada, num autêntico desrespeito à comunidade.

Atitudes como esta, nos faz reconhecer que estamos no caminho certo, no caminho da resistência, da liberdade de escolhas. Nos intimidarmos com medo das retaliações futuras é permanecer no “cabresto”, coisa a que nos recusamos. Foi difícil chegarmos a este nível de organização que temos hoje. retroceder... jamais!”

Analisando a sua fala, o professor A.M.F., 44 anos, na ERUM desde 1993, entende que o Comitê das Associações cometeu um erro tático ao posicionar-se politicamente, dado que há sempre uma enorme distância entre o discurso e a prática dos políticos, mesmo os vinculados aos partidos de esquerda. Afirmou ele:

“Esta é uma escola diferente porque os pressupostos que norteiam a sua criação se fundamentaram na necessidade de uma escola para a convivência com o semi-árido e para os filhos dos agropecuaristas da região de Massaroca. Tudo era novo. Tudo foi pensado e construído coletivamente por nós professores, os pais dos alunos com o apoio das instituições públicas e das Organizações Não Governamentais, nacionais e francesas. Desde o início o nosso diferencial foi a construção de um currículo que priorizasse a cultura local, cuidasse da formação integral do aluno, inclusive da formação de atitudes sociais críticas com vistas ao exercício da cidadania democrática. Nessa perspectiva a nossa tarefa diária é sempre repensar e reinventar o fazer pedagógico, criando cenários capazes de consolidar a participação e a própria compreensão de que a sustentabilidade das condições atuais das suas propriedades estão associadas a novas formas de apropriação, do uso de todo o ambiente e o estado desejável da sociedade no futuro. Isto é importante mas não basta. Precisamos de biblioteca, de laboratório de informática, de laboratório para o ensino e línguas estrangeiras, de outros laboratórios para a prática de física, da química, da biologia. Estamos encurralados, sem espaços para dar cabo à nossa criatividade.

Quando eu digo que o Comitê errou em declarar a sua preferência eleitoral, estou dizendo que o nosso estágio de democracia ainda a qualifica como de sobrevivência, que exige estratégias a ele compatíveis. Para mim que sou membro ativo do Partido dos Trabalhadores é constrangedor afirmar isso. Mas é a realidade. A duras penas estamos aprendendo a construir um país que possa ser melhor num futuro próximo”.

A construção da ERUM vai assim se configurando nesse aprendizado em que os agropecuaristas familiares percebendo a sua realidade, reconhecem a

importância da luta para formação dos seus filhos e a sua capacitação continuada para responder com mais eficiência a dinâmica produtiva do sistema capitalista, mas também ao conjunto de representações que eles têm da sua comunidade nas relações com outros grupos sociais na compreensão de que somente assim os conhecimentos e habilidades técnicas podem contribuir para sua integração real aos processos de mudanças e de desenvolvimento local.

Uma instituição escolar para trabalhar nessa direção precisa colocar em ação projetos curriculares nos quais os aprendizes sejam solicitados a tomar decisões, colaborar, debater e criticar com a coragem de quem já escolheu o seu caminho, como afirma M.S.C., 12 anos, aluna da 7ª série do ensino fundamental, residente em Lagoa do Jacaré a 12 KM da ERUM.

“Estudo aqui desde a 5ª série e gostaria de poder fazer meu curso de nível médio aqui mesmo. Converso com outras pessoas que estudam em outras escolas e posso comparar como esta escola é boa. Aqui desenvolvemos projetos, viajamos para Salvador para entrar em contato com as origens da cultura africana, conhecemos outras coisas, até para adquirirmos a consciência de que temos que lutar para conseguirmos chegar ao ponto em que outros já chegaram. É um direito nosso de cidadãos e cidadãs termos o melhor. Viajamos para a Serra da Capivara, para conhecermos os vestígios das civilizações antigas e discutimos aqui com os nossos familiares a importância de se manter o “fundo de pasto” para o nosso futuro.

E também aprendemos o que toda escola ensina. Português, matemática, física, química, biologia, inglês. Vou fazer minha faculdade e retornar para, com os conhecimentos adquiridos, ajudar a minha comunidade a se desenvolver cada vez mais. Hoje sei que a vida no semi-árido pode ser muito boa, basta a gente respeitar o meio ambiente e se preparar para isso”.

Visão semelhante possui A.P., 23 anos, ex-aluno da ERUM, residente na Fazenda Juá. Diz ele:

“Aprendi muito na ERUM e hoje após ter concluído a 8ª série tive de retornar para a roça, porque aqui não tem curso médio e eu não tenho como me manter na cidade. É muito caro.

Fico triste por ter parado de estudar, porque eu sei que estamos iniciando o tempo do conhecimento. Não que eu não pretendesse voltar a ser agricultor. Daqui da roça tiramos o nosso sustento. Plantamos melancia, abóbora, feijão, criamos caprinos e ovinos. Mas se eu tivesse estudado um pouco mais, voltaria mais fortalecido. Com mais informações, poderia melhorar o rebanho, reduzir as perdas de animais, diversificar mais o plantio e obter uma renda maior. É pena

que os políticos não vejam a necessidade de colocar nesta escola um curso de nível médio, de técnicas agrícolas ou outro.”

Faz sentido a reflexão do ex-aluno da ERUM já que, o esgotamento do modelo convencional de desenvolvimento agropecuário sugere um outro endógeno, baseado no uso racional dos recursos escassos que os agricultores dispõem e mais auto-gestionário, de modo que eles próprios profissionalizando-se, assumam como sua a responsabilidade de solucionar os seus problemas, emancipando-se das dependências externas. Proporcionar aos jovens da região de Massaroca uma escolarização de nível médio não se constituirá em despesa, mas em investimento, pelas razões seguintes:

- existência de professores habilitados, já que todos que ali atuam possuem nível superior, alguns dos quais com cursos de pós-graduação, bastando tão somente a melhoria das suas condições salariais, valendo ressaltar o seu enraizamento sócio-cultural e o respeito que possuem aos valores da comunidade local;
- os recursos físicos, materiais e didáticos que se requerem para a estruturação da escola representam valor reduzido;
- parceria com universidades locais e órgãos de pesquisa e extensão, possibilitaria o uso dos espaços da escola para a formação continuada dos agricultores, melhorando o seu desempenho, a sua qualidade de vida e reduzindo os gastos sociais do poder público que a falta de informação impõe.

Essa proposta de educação contextualizada na ERUM, expressa uma estreita relação texto-contexto numa visão holística da ciência, cuja filosofia centrada no aprendiz busca conhecimento como forma de compreender o mundo. Então pergunta-se: pode a ERUM ser um instrumento de permanência na terra para os filhos dos agricultores familiares de Massaroca? A educação sòzinha, certamente não responde a este questionamento, mas estudar numa escola que valoriza o rural como espaço relacional importante faz uma diferença crucial na vida dos jovens, segundo as indicações disponíveis.

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos

escolares as habilidades e competências para lidar com tais exigências. No meio rural, trabalho e escola são responsáveis pela continuidade ou não de processos sócio-culturais e de produção, como o próprio trabalho, a convivência grupal, etc. Suprimir carências e valorizar a cultura rural são paradigmas que, substancialmente, nos levaram a uma reflexão sobre a escola rural e as questões urbanizantes com as quais as comunidades interioranas vêm se defrontando. No caso da ERUM, constatou-se pelas falas dos entrevistados o orgulho em viver no território rural e a intenção de permanência na terra, agora também percebida pelos pais como algo possível. Como diz M.D., 36 anos, residente na comunidade Coroa, mãe de dois alunos da ERUM.

“Se o governo respeitasse a população rural, os nossos filhos não precisariam sair daqui para concluir os estudos fora. Mas aqui não tem ensino médio. Outra escola igual a esta na região não existe. Eu afirmo isto porque estou sempre aqui, participando das reuniões, das avaliações dos alunos. Sou agricultora e aqui meus filhos aprendem muitas coisas que no futuro poderão ser úteis para as suas vidas, aqui mesmo na roça. Nós, os mais velhos, aprendemos na ‘tora’, com os erros. Já eles não, não vão errar como nós. A gente queria combater a seca, o que hoje já sabemos que é impossível, porque a seca é da natureza da região. Os meus filhos aqui aprendem a conviver com a seca, cuidar dos animais em região seca e cultivar plantas próprias para esta região.

Mesmo que meus filhos tenham que ir estudar na cidade, é aqui que está o futuro deles. Eles vão voltar para continuar o nosso trabalho, a nossa luta”.

Pensamento igual tem T.C.N., 30 anos, duas filhas na escola, agricultora e vendedora autônoma, residente na comunidade Oliveira.

“Minhas filhas sempre estudaram aqui e eu reconheço o valor desta escola.

Muita gente diz que ela já foi melhor, no tempo que os franceses estavam aqui nos apoiando. Os professores são de primeira qualidade e são nossos amigos, tem pelos nossos filhos muito interesse. Eu não posso julgar, mas estou satisfeita com os resultados das minhas filhas. Acredito que as perspectivas para o futuro de Massaroca são de melhora, por isso não pretendo sair daqui e não desejo que minhas filhas saiam, porque aqui temos a terra, os animais, a plantação e, mesmo sem riqueza, temos a nossa dignidade. Que futuro pode ter a cidade grande com este desemprego todo?”

Como pode ser observado, o preconceito por viver em área rural não fica evidenciado na análise desses discursos. Pelo contrário, há um sentimento definido de auto-estima e o desejo daquela população em lutar pelos seus direitos

de cidadania. A prática pedagógica instituída na ERUM provavelmente contribui para tais atitudes já que ali a escola foi sempre pensada e experienciada como um lugar de aprendizagem e convivência social que oferece a quem a ela acede não apenas um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional de convivência, cooperação, luta, resolução de conflitos e, sobretudo a formação de cidadãos solidários, autônomos e responsáveis.

CAPÍTULO III: PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO PARA O MEIO RURAL: A Contribuição do Terceiro Setor.

Por pedagogias alternativas de educação, estão aqui sendo compreendidas as formulações e experiências que nasceram fora da academia e do sistema oficial de ensino para responder aos interesses específicos da população rural. Como já abordado nos capítulos anteriores, a problemática da educação no Brasil a despeito dos avanços quantitativos verificados, ainda carece de aperfeiçoamento no plano qualitativo, mas no meio rural a situação é de maior gravidade pelo fato do campo vir ao longo dos anos sendo desqualificado como espaço importante nas políticas públicas, fato que pode ser comprovado no próprio Plano Nacional de Educação que ao definir a política educacional brasileira para os próximos dez anos não delinea ações específicas para a população rural (IBGE:1996).

É fato que o desenvolvimento capitalista brasileiro foi sempre marcado pela forte presença estatal e até pela expectativa que a população tem de que os serviços públicos sejam prestados diretamente pelo Estado, entretanto, as transformações nos padrões econômico, social e político que caracterizam o momento atual modificaram os papéis e desempenho dos três setores da economia, sendo cada vez mais freqüentes as iniciativas da própria população por intermédio das suas organizações e dos seus movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçando o acesso à informação e tentando construir uma identidade para as escolas do campo. São exemplos desse esforço na perspectiva de vincular a educação com o projeto de desenvolvimento local tomadas aqui como objeto de estudo, as Organizações Não Governamentais IRPAA, COOPERCUC e APAEB, cuja análise dos processos relacionados a gestão, currículo, descentralização, democratização e participação coletiva, fundamentou-se na tipologia de quatro modelos organizacionais segundo Per-Erik Ellstiöm (1983- 1984), tomado por Lima (2003), para estudar a racionalidade e os processos de decisão na escola, de acordo com a figura 16.

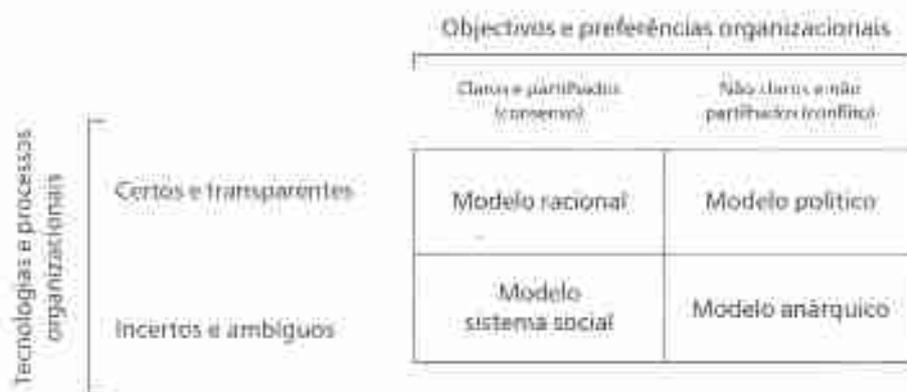


Figura 16. Tipologia de quatro modelos organizacionais segundo Per – Erik Ellstrom (1983 -1984).

A opção por essa classificação foi a sua propriedade em relação aos fundamentos teóricos que embasam este trabalho, onde a escola é vista como um sistema social diverso e complexo, composto de relações formais e informais entre membros docentes e estudantes, com um múltiplo de partes interdependentes (Schmuck :1980).

O modelo burocrático, descrito por Lima (2003), quando aplicado ao estudo de escolas, evidencia a desconexão das suas ações com a realidade vivida pelos aprendizes. Nele, as normas e as estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consciência dos objetivos e tecnologias, a estabilidade e o consenso das ações organizacionais adquirem uma centralidade, embora essas condições pré-existent não assegurem o alcance das finalidades propostas, porque, como bem destaca o autor, a administração central é um corpo homogêneo e a legislação não constitui um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando. Mesmo do ponto de vista normativo, são muitos os obstáculos e as dificuldades produzidas no seio deste modelo, dado que, por ser a escola uma instituição de pessoas, muitas regras não determinadas formalmente passam a coexistir no ambiente, emergidas das integrações dos indivíduos e grupos, possuidoras de elevados significados sociais e simbólicos. Esse exercício de autonomia relativa num modelo que se confunde com o próprio aparelho de controle central, demonstra a possibilidade de concomitância de vários modelos numa mesma estrutura e, também, que a escola não é apenas uma instância para a

reprodução, mas uma instância auto-organizada para a produção de suas próprias orientações e regras, que podem ser benéficas ou malélicas para o seu funcionamento, a depender da sua adequação ao contexto local.

Crozier (1964: 149) tecendo comentários sobre o assunto numa perspectiva neo-nacionalista, parte do princípio de que:

“Um ser humano (...) não tem apenas uma mão (escola clássica) e um coração (escola das relações humanas). Tem também uma cabeça, o que significa que é livre para decidir e para jogar o seu próprio jogo”

Prosseguindo, afirma ainda que *“os subordinados podem ser considerados agentes livres que discutem os seus próprios problemas e fazem negociações sobre eles, que não só se submetem a uma estrutura de poder, mas também participam nessa estrutura”*

Ao se colocarem contra este modelo, Crozier & Friedberg (1975: 15), assinalam as suas limitações, “admitindo que as nossas ações se arriscam a resultar no oposto daquilo que, à partida, procuravam alcançar”, por considerarem a unidade, a integração, o consenso e a coordenação previstas no seu bojo, algo raro de se concretizar. Da mesma opinião é Wise (1982:79), ao sugerir que as decisões educativas se comportam como se as escolas operassem de acordo com os objetivos propostos, implementando programas a eles adequados e avaliando a sua realização. Entretanto, na sua visão, o equívoco do modelo burocrático é o fato dos seus operadores basearem as suas ações num conjunto de pressupostos contrários às teorias e opiniões sob as quais as escolas realmente operam, a partir dos objetivos educacionais que segundo Morrish (1981:79), “são confusos, e da inexistência de acordo quanto à sua natureza entre o corpo docente, os pais e as autoridades.”

Criticando o modelo, também March & Simon (1979:138), apontaram as suas limitações, escrevendo:

“A maior parte das tomadas de decisões humanas, individuais ou organizacionais, reportam-se à descoberta e à seleção de escolhas satisfatórias; somente em casos excepcionais elas se reportam à descoberta e à seleção de escolhas ótimas”.

Perante a certeza e a pretensa infabilidade dos princípios normativos, como diz o autor, opõe-se uma perspectiva em que a simplificação, como base do comportamento racional, é assumida. À certeza sucede-se a incerteza e uma certa indeterminação, à objetividade a subjetividade, e à otimização a satisfação. E aqui, a escola como qualquer outra organização burocrática, tende a absorver a rigidez, a delegação de autoridade, a departamentalização e a especialização, até os desempenhos mínimos aceitáveis, considerando a importância dos conflitos e as dificuldades impostas pelo modelo.

Contraopondo-se ao modelo racional burocrático está o modelo anárquico, que caracteriza-se por possuir objetivos pouco claros e em conflito, com tecnologias ambíguas e incertas. Tais ambigüidades, podem ser assim sintetizadas, conforme os autores:

1. objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática;
2. processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização;
3. participação fluida, do tipo part-time.

Esse modelo, embora pareça incomum à primeira análise, não caracteriza exceção. Ao contrário, é muito familiar a todos os tipos de organização. Para justificar a inconsistência dos objetivos, March & Simon (1979:438), assim escrevem:

“A organização opera na base de uma variedade de preferências inconsistentes ou deficientemente definidas. Pode ser melhor descrita como uma vaga coleção de idéias, mais do que como uma estrutura coerente; descobre as suas preferências através de ação mais do que age na base de preferências”.

Sobre a falta de clareza da sua tecnologia, eles assim se posicionam:

“Embora a organização consiga sobreviver e até mesmo produzir, os seus próprios processos não são compreendidos pelos seus membros. Opera na base de procedimentos de simples tentativa-erro, de resíduo da aprendizagem de acidentes de experiência passada, e de invenções pragmáticas da necessidade”.

E, finalmente, sobre a participação fluida, dizem os autores:

“Os participantes variam na quantidade de tempo e esforço que dedicam a diferentes envolvimento varia de uma ocasião para outra. Como resultado, as fronteiras da organização são incertas e mutáveis; as audiências e os decisores para qualquer tipo particular de escolha mudam caprichosamente”.

A aplicação dessa perspectiva ao estudo da escola, tem suscitado diversas reações. Tyler (1982:30), admite-a como bastante radical, mesmo considerando o modelo racional burocrático de utilidade reduzida. Já March (1980:439), diferentemente dele, afirma com clareza que “as anarquias organizadas não são más organizações(...) sendo bastante comuns nas instituições”. Já Cohen, March & Olson (1972:1), afirmam que “Uma teoria da anarquia organizada descreverá uma parte de praticamente todas as atividades da organização, mas não a descreverá a todas”. Firestone & Herriot (1982/1984) ao estudarem inicialmente treze escolas primárias e secundárias, concluíram que as primeiras apresentavam mais características do modelo burocrático, enquanto nas segundas prevalecia o modelo de anarquia organizada, com liderança menos autocrática e uma lógica de confiança. Em estudo posterior, quando estudaram

cento e treze escolas nos Estados da Pensilvânia e de Nova Jersey, as conclusões se repetiram.

O importante neste modelo é a possibilidade de romper com a rigidez da racionalidade burocrática, analisando com um olhar diferente certos fenômenos e certos componentes das organizações. Como afirmam March & Olsen (1976:76): "Indivíduos e organizações necessitam de formas de fazer coisas para as quais não têm uma boa razão. Nem sempre. Não usualmente, mas por vezes, precisam agir antes de pensar".

O modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objetivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito, e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política (Lima: 2003). Trata-se de uma possibilidade difícil de ser observada nas instituições públicas de ensino, embora muito presente nas escolas que adotam metodologias alternativas de educação. A sua vantagem é chamar atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos e o seu potencial de intervenção e mudança. Já o modelo de sistema social privilegia o consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade. A seu respeito, Crozier e Friedberg (1977:25), afirmam que:

“(...) não há sistemas sociais inteiramente regulados ou controlados. Os atores individuais ou coletivos que os compõem não podem jamais ser reduzidos a funções abstratas e desencarnadas. São os atores de corpo inteiro que, no interior de constrangimentos freqüentemente muito pesados que lhes são impostos pelo sistema, dispõem de uma margem de liberdade que utilizam de forma estratégica nas suas interações com os outros”.

A partir dessa tipificação, foram analisadas as seguintes instituições:

a) IRPAA – INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA.

O Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada surgiu do sonho do austríaco Harold SchisteK, teólogo e engenheiro agrônomo radicado na cidade de Juazeiro-Bahia desde a década de 1970, de tornar conhecido para as populações rurais o imenso potencial agroecológico da caatinga, transformando em oportunidades as condições aparentemente adversas ao seu desenvolvimento. As suas andanças pelo semi-árido nordestino como voluntário da Miséreo - Organização Não Governamental alemã vinculada à Igreja Católica que à época financiava projetos de apoio a pequenos agricultores na região do Médio São Francisco, fizeram-no perceber que a caatinga se mantinha viva e bela durante todo o ano, com os animais e as plantas resistindo às altas temperaturas, numa clara demonstração que o problema não estava na natureza, mas no homem que não se detinha em observá-la para melhor a ela adaptar-se. A sua lógica partia do princípio de que se os demais seres vivos conseguiam superar as adversidades climáticas ali verificadas, o homem como sujeito pensante poderia fazê-lo com mais propriedade, desde que se preparasse para isso. Era necessário apenas capacitá-lo para a convivência com esse ecossistema, afim de tornar familiares os fenômenos e as características a ele relacionados como clima, solo, chuva, fauna, flora e outros, quebrando o paradigma de que no nordeste chove muito pouco e, em decorrência disso, as atividades agropastoris dependentes de chuva são de alto risco e economicamente inviáveis. Pelo contrário, se respeitadas as suas condições ambientais, essas atividades podem ser bem sucedidas e os riscos semelhantes aos observados em outras regiões. Essa visão

do semi-árido era tão inovadora que encontrou resistência junto aos órgãos financiadores, até que no ano de 1987, no município de Pilão Arcado na Bahia, foram realizados quatro cursos nessa perspectiva, capacitando cento e sessenta agricultores e professores leigos que atuavam nas escolas das comunidades selecionadas. O sucesso da iniciativa deveu-se em grande parte ao apoio do padre Guilherme Maia ao projeto, que nas suas pregações conclamava o povo a se preparar para as transformações que poderiam ocorrer nas suas vidas através do conhecimento do seu meio. A partir desse marco, agricultores e professores nas capacitações são levados a se familiarizarem com a história e a geografia locais, os tipos de solos da região, o processo da chuva e, a partir daí, perceberem que nem todas as plantas podem ali serem cultivadas, como o milho, por exemplo, que não é bom para este clima e solo, mas que pode ser substituído pelo milheto ou pelo sorgo, cujas propriedades são semelhantes às suas e se adapta bem às condições do semi-árido. O umbuzeiro, xique-xique, mandacará, palma, são plantas que devem ser valorizadas para os consumos humano e animal, pelas estratégias de sobrevivência que desenvolvem, acumulando água nas raízes, no tronco ou nas folhas para os períodos mais críticos do ano. Em 1988 outros municípios vinculados à Diocese de Juazeiro já estavam no projeto e, os próprios agricultores começaram a difundir a idéia de que era necessário a criação de uma instituição formal de grande abrangência para cobrir um número maior de municípios, mas só em 1990 foi criado o IRPAA, uma Organização Não Governamental sem fins lucrativos com o objetivo de estudar as peculiaridades do ecossistema do semi-árido nordestino brasileiro e, a partir dos resultados, organizar a sociedade, a vida das pessoas, a distribuição da terra, a produção e a educação, sugerindo políticas públicas para a região. Por política pública está aqui sendo entendido o conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas pela interação Estado-Sociedade.

A construção de cisternas de baixo custo para o aproveitamento da água de chuva, bem como a construção de barragens subterrâneas, barreiros e pequenos açudes, se constituem em outras atividades desenvolvidas pelo IRPAA, que apreendidas pela população rural têm melhorado a sua qualidade de vida e impulsionado o seu desenvolvimento sustentável.

Ao iniciar o trabalho de capacitar os agricultores para a convivência com o semi-árido, o IRPAA percebeu a importância de envolver os professores das escolas rurais das comunidades da sua atuação, preparando-os para

tornarem o ato de educar uma ação transformadora, face aos novos paradigmas da ética, da ciência e da tecnologia, dado ser consenso entre os estudiosos da área educacional que o quadro docente que atua na maioria das escolas rurais é, quase sempre produto de um ensino fragmentado e desconectado da realidade social, isto porque, via de regra a formação pedagógica oferecida pelos cursos de magistério nas escolas de nível médio e nas licenciaturas de pedagogia a nível superior pouco os capacita para uma ação interdisciplinar e contextualizada.

Como conseqüência são enormes as dificuldades docentes nas suas práticas para o atendimento das necessidades e peculiaridades dos aprendizes. Os três depoimentos a seguir, cujos nomes dos professores foram mantidos incógnitos por solicitação dos mesmos, obtidos na Escola Rural Municipal Senhor do Bonfim do Povoado de Poço Vieira no município de Uauá-Bahia, são reveladores da situação.

“Sou professora do município desde 1996. Estou cursando a Faculdade como um investimento pessoal. Depois das aulas aqui, enfrento diariamente uma estrada esburacada e perigosa para assistir aulas à noite e saio de lá 22:30h, chegando em casa quase 02:00h da manhã. Descanso um pouco e às 05:00h estou tomando o transporte para chegar aqui na comunidade e dar aula. Na faculdade me atualizo com muitas informações, mas para o meu trabalho com os alunos daqui, são as capacitações ministradas pelo IRPAA que tem me dado as informações de que preciso para contextualizar a realidade local. Eu não sabia nada sobre o semi-árido e no início da minha vida como professora da zona rural, a minha ideologia era preparar os alunos para irem para a cidade enfrentar lá uma vida menos sofrida. Eu nem desconfiava que a caatinga tem todas as condições para que as pessoas possam viver nela dignamente. No curso de magistério que fiz nunca se falou sobre o assunto. Eu não sabia nada da vida rural. Quando passei no concurso e fui nomeada para esta comunidade, foi como um castigo. Estudar tanto, me esforçar, formar e terminar no meio do mato. Só depois que fiz o primeiro curso de convivência com o semi-árido com os técnicos do IRPAA é que mudei a minha cabeça, o meu jeito de enxergar a caatinga. Hoje trabalho com projetos, levo os meus alunos para o campo, afim de que conheçam o fundo de pasto, a produção agrícola adaptada às condições do clima e do solo da região, as queimadas, a erosão, as cisternas, os barreiros, as barragens subterrâneas e tantas outras coisas. A faculdade vai me dar o título para eu me

valorizar no mercado de trabalho, mas lá eu não aprendi nada que pudesse melhorar o meu trabalho como professora de escola rural”. (J. M. S.).

No mesmo raciocínio, a professora L.D.V, complementou:

“Esse nosso trabalho de discutir na escola a convivência com o semi-árido adquire maior relevância, porque a maioria dos nossos alunos ao concluir a 8ª série não podem ir para a cidade continuar o curso médio ou fazer um curso profissionalizante, dado a baixa condição financeira das suas famílias. Então, com a preparação que recebem aqui, podem contribuir com a melhoria da propriedade, inovando algumas práticas e aumentando a rentabilidade da família. Mas não tem sido fácil essa opção. A Prefeitura não colabora e nem valoriza o que fazemos. Pelo contrário, somos taxados de “enrolões” quando vamos para o campo com os nossos alunos. É como se não quiséssemos dar aula e buscássemos essa forma como disfarce”.

Continuando, afirma a professora S.T.X:

“É, a educação aqui no município é uma arma para a punição. Estamos com salários atrasados mas não podemos reclamar ou fazer greve, sem o risco de sermos transferidos da noite para o dia para lugares distantes, sem prévio aviso, inviabilizando o nosso retorno diário para o convívio com nossos familiares. Mas mesmo assim, todos abraçamos essa proposta do IRPAA por acreditarmos que fazendo assim estaremos contribuindo para as mudanças que daqui a alguns anos ainda veremos acontecer”.

Numa sociedade globalizada como a atual, a construção de novas posturas na escola é quase um imperativo, sem contudo perder de vista o enraizamento sócio-cultural e o respeito aos valores que são inerentes à população rural. É importante lembrar como o fez Damasceno (1993), “que a prática produtiva e política (trabalho) são as fontes básicas do conhecimento social (cultura) e que é com base nesse saber que os agricultores têm transmitido aos descendentes sua atividade produtiva (educação)”. Nessa mesma linha de raciocínio a CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (1993),

afirma que “é preciso estabelecer uma maior relação entre ensino regular básico, formação profissional, redes de extensão rural e assistência técnica e suas relações com a pesquisa”, para se ter um modelo de desenvolvimento rural sustentável que fortaleça a cidadania dos pequenos agricultores e desenhe uma educação e uma escola em favor da população rural, ou seja, uma educação não apenas agrícola, considerando que hoje no campo é grande o contingente populacional que se ocupa de atividades não agrícolas, mas uma educação vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra.

Nem mesmo a localização geográfica da escola importa, desde que se caracterize como um espaço democrático, plural e pluriativo, valorizando os distintos saberes e tornando-se instrumento de melhoria da qualidade de vida e do coletivo rural, materializando-se assim, como peça fundamental na transformação das perspectivas do jovem rural como agente da construção da sua própria história. Embora não seja isso uma tarefa fácil pelas razões já elencadas, no momento em que o aluno se apropria de conhecimentos que realmente sirvam de base para a compreensão da realidade, quase sempre ele passa a agir sobre o seu meio, na tentativa de conciliar os imperativos do desenvolvimento econômico com os de preservação ambiental, minimizando a violência coletiva e fortalecendo a ação comunitária. Em síntese, tornando-se um agente de desenvolvimento local. O aluno da 8ª série Domingos Souza Araújo de 20 anos, assim se pronunciou:

“Eu gostaria de poder continuar estudando para no futuro ter uma vida melhor, poder comprar minha própria terra, meu carrinho, ter minha família. Meu desejo era fazer agronomia, mas este é um sonho difícil de realizar. Meu pai não pode me manter em Juazeiro, porque os ganhos são pequenos, então eu tô conformado com o meu destino. De que adianta se revoltar? Eu vou ficar aqui e ajudar o meu pai na roça com o que aprendi aqui. Tem muita coisa diferente que pode ser aplicado na roça e que meu pai não faz. Então, assim que eu terminar a 8ª série eu vou fazer um bocado de coisa nova na roça. Tenho que fazer, né, senão como é que vou casar e ter família? Vou fazer mais uns cursos no IRPAA pra me preparar melhor.”

Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, em consonância com a LDB, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, compostas por dezesseis artigos em forma de princípios e procedimentos. Nesse documento uma observação fundamental é o reconhecimento que educação não é escola, nem se reduz ao sistema de ensino. Trata-se de um processo amplo que ocorre em vários momentos e através de atores diversos. Os artigos 12 e 13 falam da formação de professores para esta escola, insistindo na necessidade de estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo dos aprendentes, sejam crianças, jovens ou adultos do campo, na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo.

A proposta do IRPAA na área educacional é contribuir para que a escola do campo reflita com os seus alunos os interesses, a cultura, a política e a convivência com o semi-árido, construindo com eles conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento local. Para tanto, fundamentado no Relatório da Reunião Internacional da UNESCO sobre Educação para o Século XXI (1999), admitiu ele as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos, como aquelas que a educação deve responder:

- Aprender a Conhecer
- Aprender a Fazer
- Aprender a Conviver
- Aprender a Ser

Tais aprendizagens supõem desenvolver a capacidade dos aprendizes para assimilar mudanças tecnológicas, adaptar-se a novas formas de vida e trabalho e serem coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a LDB, organizados sob três paradigmas: Sensibilidade, Igualdade e Identidade, onde a estética da sensibilidade e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das regiões e grupos sociais locais, acolhe a diversidade, oportunizando trocas de significados. A política da igualdade é praticada na garantia de tratamento humanista para alunos e professores, onde cada um é

estimulado a produzir a sua própria cultura, suas representações, sua arte e sua palavra, mas sobretudo percebendo-se como parte de um processo que se enraíza no passado e se projeta no futuro.

Na experiência do IRPAA com as escolas rurais estão sendo retomadas matrizes da tradição pedagógica com ampla valorização da memória coletiva onde os educadores mostram que o campo ao se renovar pode ser um local aprazível para se viver e trabalhar. Vale ressaltar que educação aqui está sendo considerada como um conjunto de práticas da qual resulta a formação de indivíduos portadores de um repertório de saberes, de habilidades, de valores conscientemente mobilizados para a ação transformadora, estabelecendo-se assim um forte vínculo entre educação e desenvolvimento local.

A necessidade da criação desse novo ambiente educacional no campo é sugerido por Veiga (2001), quando ele diz:

“Pode-se afirmar que o nível educacional será o principal triunfo, tanto do sucesso dos agricultores que conseguirem saltar todos os obstáculos impostos pela corrida tecnológica e se manter sempre acima do tal patamar de renovação, quanto ao sucesso dos que forem obrigados a transmitir para ocupações externas à agricultura, sejam elas rurais ou urbanas”.

Indo mais além, Guattari (1990) informa que as intervenções educacionais para a sustentabilidade exigem a desdogmatização, a construção de uma postura voltada à mediação e à produção de um discurso onde a comunidade se reconheça na história, na realidade e no destino partilhados, reconstruindo dessa forma o tecido social para a criação e ou fortalecimento de espaços de convívio que facilitem o enfrentamento da realidade. Embora o contexto deva ser o ponto de partida, a elaboração do pensamento e o desenvolvimento da capacidade de abstração são fundamentos para a apreensão do conhecimento sistematizado. O conhecimento das ciências e o domínio das linguagens são imprescindíveis, não como acúmulo puro e simples de fatos e habilidades, mas como recursos intelectuais a serem mobilizados para agir, produzir, sobreviver e conviver em situações concretas, o que requer mais do que entender conceitos, compreender relações e fazer extrapolações. Isto exige senso de pertinência, sensibilidade para a oportunidade e julgamento de valor,

permitindo ao aluno descobrir porque se aprende e para que serve o aprendizado. Afinal, a escola faz parte do conjunto social em que está inserida e deve se comprometer também com os seus projetos. Sem nunca esgotar-se em si mesma, a dimensão local pode ser uma dimensão importante do planejamento educacional, integrada a um projeto social comprometido com a melhoria da qualidade de vida de toda população. A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade, tais como o afeto, a criatividade, a solidariedade, a confiança e a responsabilidade social dentre outras, é o desafio que as tarefas da vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re) pondo à educação e à escola na esperança da preservação da integridade pessoal. Diante da violência, do desemprego, da corrupção, da falta de ética, revigoram-se as aspirações de que a escola contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, superando a segmentação social.

Segundo Castro (2002), para que a escola possa dar conta dessa expectativa, a organização curricular deve ser orientada por alguns pressupostos, tais como:

- Visão orgânica do conhecimento, afinada com as mutações que o acesso à informação está causando no modo de abordar, analisar, explicar e prever a realidade.
- Abertura e sensibilidade para identificar as relações que existem entre os conteúdos do ensino e das situações de aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal, de modo a estabelecer uma relação ativa entre o aluno e o objeto do conhecimento e a desenvolver a capacidade de relacionar o aprendizado com o observado, a teoria com suas conseqüências e aplicações práticas.

Esta sugestão de Castro, está contemplada na atual LDB, que neste particular apresenta um caráter inovador, quando:

1. Assume que a educação básica deve atender as peculiaridades da vida rural e de cada região, em relação aos conteúdos, organização escolar e adequação à natureza do trabalho rural.
2. Coloca os aprendizes na condição de protagonistas.
3. Incorpora os movimentos sociais como avaliadores da qualidade do ensino.
4. Rompe com o urbanocentrismo e passa a pensar o campo como espaço promotor do desenvolvimento sustentável.
5. Inscreve a necessidade de formação continuada dos docentes, que inclui uma visão sempre mais aprofundada da própria realidade camponesa.

De acordo com a Lei 9.394/96, à exceção de conteúdos mínimos para o ensino fundamental como previsto na Constituição Federal, art. 210, não cabe à União legislar sobre a parte diversificada do currículo da educação básica (ensino fundamental e médio), devendo esta tarefa ficar a cargo dos sistemas de ensino e escolas, sempre em sintonia com as necessidades, aspirações, interesses e limitações das comunidades onde as escolas estão inseridas, como também em consonância com as diretrizes e disposições orientadoras do MEC. É lamentável que os gestores educacionais não se utilizem dessa autonomia que a própria lei lhes confere para buscar no próprio coletivo escolar as respostas para as indagações que todos fazem e que poderiam definir a identidade do ensino em contextos rurais, tais como: Que tipo de educação a escola rural deve oferecer? Quais conteúdos devem ser priorizados e qual a melhor metodologia para trabalhá-los? O que fazer na escola para que os aprendizes compreendam a sua participação no processo de transformação da sociedade?

Respostas prontas parece não existir, até porque, dado a diversidade hoje verificada na zona rural onde as atividades não são apenas agrícolas, a educação ao definir princípios pedagógicos que garantam a multiculturalidade de cada região, já dá o toque de qualidade pretendido. Mas esta ação se esbarra menos na má vontade em fazê-lo e mais na formação deficiente dos profissionais da educação para tecer uma ação educativa que desenvolva capacidades para a tomada de decisões e que propicie aos aprendizes e aos próprios professores uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, onde as teorias, conceitos, procedimentos e costumes da comunidade sejam o ponto de partida para a compreensão de como a sociedade se organiza.

Analisando esta situação, Paulo Freire (1983) com muita propriedade explica como a ação deformadora da educação rural estabelece, no plano de relações entre cidade-campo, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o rurícola da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Na forma como o ensino rural está sendo praticado hoje no sistema formal de educação, o êxodo é estimulado, na medida em que os professores fantasiam uma realidade dos centros urbanos que não corresponde à situação deplorável da vida dos pobres e miseráveis nas grandes periferias.

Sud Menucci (1946) aprofundando a discussão sobre política educacional no campo afirma:

“A conseqüência mais dolorosa desse sistema foi a escola acabar sofrendo a repulsa de todos: do mestre, que a aceita como castigo inicial de sua carreira e que a ela se resigna como a um pesado fardo (...); do aluno, que a ela não se afeiçoa e menos ao mestre, enfadado pelos conhecimentos fora do ambiente que lhe ministram; do pai do aluno (...) que a pressente um dissolvente social(...)porquanto o professor, diante da hostilidade do meio (...) desenvolve a campanha constante de decantar as belezas da cidade e a superioridade dos aglomerados citadinos”.

As falas a seguir, de alunos, professores e diretora de uma escola rural do sistema municipal de educação localizada no Perímetro Público de Irrigação Mandacarú, constituem evidências dessa afirmação. Nessa escola, dos 34 alunos entrevistados, nenhum demonstrou interesse em permanecer na área trabalhando nos lotes dos seus familiares.

A professora T.A.S, pedagoga, já atuando em educação há muitos anos, afirma:

“Aqui na escola a gente estimula os alunos a estudar e ir para os centros maiores, porque ficar aqui é parar no tempo e isto a gente não deseja para eles. Seria uma crueldade, dizer a eles que deveriam ficar aqui e trabalhar na agricultura. Este projeto está morto e muita gente não se deu conta. Não, aqui não estimulamos a

permanência dos jovens no projeto, porque o melhor está na cidade, não aqui. Trabalhamos com eles os mesmos conteúdos que as escolas urbanas trabalham, para eles não sentirem dificuldades quando forem para lá”.

O aluno da 7ª série F.V.R, 18 anos, filho de agricultor, ao ser perguntado sobre o seu sentimento em relação ao local onde vive e estuda foi categórico:

“Quando eu vou a uma festa em Juazeiro e consigo uma “menina”, eu nunca digo que moro no projeto, porque tem muito preconceito com quem não mora na cidade. Eu dou o endereço da minha tia que mora lá. E eu só vou ficar aqui até o ano que vem, porque vou estudar em Juazeiro. Quero ser qualquer coisa, não sei ainda direito. Só não quero ser colono, nem trabalhar na agricultura. Meus pais também não querem que eu fique aqui. Eles tão dando um jeito de alugar ou comprar uma casa pra gente sair daqui.”

Nada mais natural que isto aconteça, já que são preparados para atuar no meio urbano, daí porque, Arroyo (1982) continua insistindo que a educação rural deve ser tratada como uma área específica da política educacional, propondo como saída a adaptação de programas e conteúdos à especificidade cultural e à satisfação das necessidades básicas das populações carentes do campo. Sobre os conteúdos de ensino, Libâneo (1987) nos esclarece dizendo que eles devem ser vivos, concretos, para ter ressonância na vida dos alunos. Stedile (1997) nos diz que o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra tem reivindicado do Estado que a escola pública do meio rural seja pensada e organizada para o trabalho do campo, dando-se a mesma ênfase para o trabalho manual e o trabalho intelectual, rompendo assim a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra. Nessa perspectiva, o MST considera relevante que as escolas rurais ensinem aos aprendizes:

1. Se organizar para trabalhar em grupo.
2. Tomar decisões por conta própria e assumir as conseqüências da sua decisão.
3. Planejar e avaliar as ações no coletivo dos alunos e professores.
4. Controlar o trabalho e a produtividade.
5. Superar os desvios e oportunismos dos colegas.

Já Saviani (1985) apresenta uma proposta de conduta metodológica que aponta na direção de concretizar a relação entre educação e sociedade através dos momentos:

1. A prática social como ponto de partida.
2. A problematização, detectando as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social.
3. A instrumentalização, que se volta para a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas.
4. A catarse, entendida como expressão elaborada da nova forma de percepção da prática social.
5. A prática social compreendida como ponto de chegada, diferente da prática como ponto de partida, por ter ela passado por uma assimilação qualitativa.

Marx (1995) analisando as implicações do avanço científico e tecnológico da sociedade capitalista nas condições históricas do seu tempo, mostra que o desenvolvimento do capital produz a escola de que necessita para a produção daquele momento, ou seja, a escola produz exatamente o saber que a sociedade precisa para viabilizar a sua reprodução. Assim sendo, em um país essencialmente agrícola e, mais especificamente em uma região onde a atividade econômica mais forte é a agricultura, o razoável seria que o grande investimento realizado em educação se dirigisse para o meio rural.

Se de um lado, constata-se em muitos educadores como Carneiro Leão (s.d.), Raimundo Pastor (1943), Menucci (1946), Ary Lex (1973), Anísio Teixeira (1976) e Arroyo (1982) um exagero quanto aos poderes da educação na transformação da sociedade e na promoção do desenvolvimento do seu povo, e, de outro, o ceticismo de Neto (2003) que coloca as condições econômicas e políticas implantadas para o setor rural como as únicas capazes de prender o homem à terra, negando qualquer influência da educação nas condições favoráveis da sua sobrevivência nas atividades agrícolas, não se pode deixar de reconhecer que embora a educação não possa resolver todos os problemas do campo, pode instrumentalizar os aprendizes para a compreensão do real e do seu papel no mundo.

É possível trazer à tona, exemplos de países como Dinamarca, França, Chile, que tendo adotado o campo como espaço econômico importante, optou por investimentos na área da educação rural, com retornos significativos para a qualidade de vida da sua população. Sobre a Dinamarca, Carneiro Leão (s.d.) afirmava:

“Foi a educação rural, foram suas escolas rurais que a salvaram da ruína. Mas não a salvaram apenas, transformaram -na de nação deficitária, pobre, num país em que não há miséria (...). Todos vivem com dignidade e altivez do trabalho da sua inteligência e dos seus braços. E o milagre foi feito pela renovação da sua escola.”

Quanto ao Chile, afirma ele que os investimentos feitos no setor rural pelo Estado, foram responsáveis pelos benefícios obtidos pela população daquele meio. Ali, a educação rural contém um sistema pedagógico composto por vários itens, dos quais pode-se destacar os seguintes:

- Escolas Elementares Complexas - destinadas a crianças de 07 a 13 anos, cujos planos, programas e métodos se vinculam estreitamente com as necessidades da vida rural regional.
- Cursos Vocacionais Rurais - dirigidos a adolescentes e ao aprendizado de artes, ofícios, indústrias e técnicas que os ajudam a melhorar a vida, usando melhor o trabalho do homem e os recursos naturais.
- Missões Ambulantes - que ajudam os adultos a serem empreendedores e gestores dos seus próprios negócios.
- Escolas Normais - que preparam professores para o meio rural.

No Brasil, como esta formação docente para atuar no meio rural não é observada, os conteúdos curriculares, como diz Arroyo (1982), estão violentando os aprendizes, por não estarem prioritariamente voltados para a satisfação dos seus interesses e por vivenciarem uma cultura que não é a sua. O relatório do INEP (1950) já chamava atenção para este assunto, ao afirmar:

“O professor urbano não é eficiente no meio rural, não conhece a cultura do lugar; sente-se inferior e desajeitado quando tenta entrar em competição com o homem do campo, porque não sabe fazer as mesmas coisas que este faz; não é considerado um líder pela população local, que o observa como um estranho; não pode interpretar a sociedade para pessoas com quem pouco ou nada tem em comum.”

Diferentemente das agências estatais, o IRPAA vem promovendo programas permanentes de capacitação para pequenos produtores e para professores que atuam nas escolas da zona rural, no sentido de proporcionar-lhes além dos conhecimentos específicos relativos aos processos produtivos, cursos de curta duração em cooperativismo, administração e gestão de propriedades, mercado, comercialização mecanização rural e outros, que cada um frequenta de acordo com o seu interesse. Os professores são levados a utilizar o meio rural como quadro pedagógico de observação e reflexão, utilizando jardins, hortas, plantações, criação de animais e a própria paisagem, como complementos específicos de aprendizagens.



Figura 17 – Agricultores em Capacitação



Figura 18 – Agricultores em capacitação na COOPERCUC

Para se chegar à construção de cisternas para o aproveitamento da água de chuva, fala-se antes da própria chuva, para desmistificar a seca como desígnio de Deus. A demonstração da assimilação dessa e de outras informações, pode ser constatada através da fala do Sr. Adilson Ribeiro dos Santos, 59 anos, casado, dois filhos, natural da cidade de Uauá-Bahia e presidente da Associação dos Agricultores de Testa Branca.

“O IRPAA não foi importante na minha vida apenas porque me ensinou a plantar outras culturas que antes eu nem imaginava. Ele foi importante porque me deu a certeza de que eu posso aprender muitas coisas que eu ignoro sem sentir vergonha disso, porque hoje eu sei que ninguém sabe tudo e que mesmo quem não estudou na escola pode ensinar o que a vida lhe fez aprender na marra. Do que a gente era antes e do que somos hoje, a diferença é grande.

Podemos dizer que nascemos de novo com o IRPAA, porque antes a gente era só o corpo, a figura de gente; depois do IRPAA, renascemos como cidadãos e cidadãs, conhecedores dos nossos direitos. A comunidade Testa Branca hoje possui uma roça de Fundo de Pasto com 2375 ha, que dá sustentação a cinquenta famílias. Nesta área há uma roça comunitária com cinco hectares onde quatorze famílias trabalham, uma aguada onde se planta milho, feijão, mandioca, batata doce e hortaliças na vazante da barragem. Toda a renda e a produção são repartidos entre as quatorze famílias. O nível de organização dessa comunidade é alto e conseguimos isto com o IRPAA.

Aqui 100% das famílias possuem cisterna nas casas, o que significa que ninguém passa sede durante o ano. A saúde melhorou em mais de 80%, porque as crianças bebem água boa, de chuva. Além do que, tomam todas as vacinas. As mulheres fazem o preventivo todo ano. Os homens são mais desleixados, mas também vão ao médico pelo menos uma vez ao ano. A comunidade tem poço artesiano e aguada comunitários, casa de farinha, três forrageiras a motor. A Associação tem sede própria que é uma beleza. Todas as atividades da comunidade são feitas em mutirão e as reuniões acontecem rigorosamente às quintas feiras. Aqui a gente trata desta questão com muito rigor. Ou todo mundo participa de tudo, ou cai fora. Esta consciência coletiva o IRPAA nos deu em cinco anos de trabalho duro. Agora estamos em outra fase de trabalho. O IRPAA está trabalhando conosco na criação de cabra leiteira para a produção de doce, queijo e iogurte que serão comercializados através da COOPERCUC – Cooperativa Agropecuária Familiar de Canudos, Uauá e Curaçá. Os recursos para este projeto foram conseguidos com a CESE - Coordenadoria Ecumênica de Serviços através do IRPAA, num valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), sendo R\$ 12.000,00 (doze mil) financiados pela CESE para a construção de apriscos, compra de matrizes, construção de galpão para armazenamento do feno, construção de duas cisternas, uma cacimba e capacitação para aprendermos a

lidar com esta nova situação. Os R\$ 8.000,00 (oito mil reais) são a nossa contrapartida com mão de obra. Trabalhar em comunidade não é fácil, porque cada cabeça é um mundo, mas quando chega a compreensão do seu valor, compensa. Das cinquenta famílias da comunidade, vinte e três já melhoraram as suas casas, construindo novas dependências, banheiro e sanitário, o que fez uma diferença danada na nossa qualidade de vida. Todos fazemos plantios diversificados, o que nos assegura uma renda durante todo o ano. Quando termina o dinheiro de uma colheita, tem outra começando para garantir o sustento e a dignidade da família. Antes a gente só plantava feijão e milho e a colheita mau dava para cobrir os gastos. Na seca, o animal morria quase todo porque a caatinga ficava sem folha verde. Hoje, mesmo na seca os animais ficam sadios, gordos, porque plantamos sorgo, melancia de cavalo, capim e outras forrageiras. Sem soberba, posso afirmar que a miséria acabou, mas acabou sobretudo a escravidão, a dependência do político.”

A cooperativa mencionada pelo senhor Adilson Santos, surgiu da articulação dos trabalhadores e trabalhadoras que receberam assessoria sócio-educativa do IRPAA nos municípios Canudos, Uauá e Curaçá, a partir da compreensão de dois conceitos básicos: convivência com o semi-árido e desenvolvimento sustentável local. A discussão iniciada em 1994 tinha como foco a criação de uma instituição ampla fundada nos princípios cooperativistas capazes de articular promoção econômica, preservação ambiental e participação social, aliada a práticas modernas de gerenciamento e que os fortalecessem para o enfrentamento da economia de mercado, surgindo daí a COOPERCUC, sociedade cooperativa de natureza civil, regida pela lei 5746 de 16/12/1971 e a legislação complementar, pelas diretrizes de auto-gestão e pelo seu estatuto.

Embora abrangendo produtores dos três municípios mencionados, a sua sede é no município de Uauá, à rua São Paulo, número 409. A sua constituição legal se deu no dia 28 /06/2004 e o seu objetivo é melhorar a qualidade de vida dos associados através da produção, beneficiamento e comercialização dos seus produtos.



Figura 19 – Unidade de Beneficiamento de Frutas



Figura 20 – Produtos Beneficiados pela COOPERCUC

No trabalho sócio-educativo de convivência com o semi-árido desenvolvido pelo IRPAA junto aos agricultores, além da valorização da captação da água de chuva para os consumos humano e animal, as atividades agropastoris e a roça como produtora de alimentos com a introdução de culturas até então praticamente desconhecidas para eles como o sorgo, o milheto, o capim buffel, a melancia de cavalo, houve uma preocupação com a valorização da mulher no trabalho produtivo, especialmente no processamento das frutas locais como o umbú, maracujá, acerola, goiaba e outras, para o fabrico de doces, geléias, sucos, licores e polpas.

Na análise do papel da mulher enquanto geradora de bens e serviços e reprodutora da força de trabalho, constatou-se que as atividades femininas não

eram consideradas como trabalho produtivo o que a colocava num papel secundário junto à família. Entretanto, o trabalho doméstico que pela macroeconomia vem ao longo dos anos sendo relegado ao mundo do não trabalho, do não rentável e, conseqüentemente, sem valor, é, paradoxalmente, segundo Neto (1982), peça fundamental à manutenção da economia formal, graças a uma característica especial que possui: “cria valor mas não está sujeito à lei do valor”, daí a preocupação do IRPAA em inserir a mulher no contexto do desenvolvimento local, para reduzir as desigualdades de gênero e buscar o equilíbrio da sustentabilidade na igualdade dos membros da família.

Um novo paradigma da informação está surgindo das conexões que se formam entre os saberes outrora marginalizados, mas a racionalidade conforme Morin (2001), evolui a partir de encontros entre homens, mulheres e a sua subjetividade com o cotidiano, subvertendo as convenções antes estabelecidas. O conhecimento nas comunidades estudadas se constrói pelo fazer-fazendo, errando e acertando, experimentando, ousando, duvidando, opinando e criticando. Analisa-se o que existe, identifica-se os problemas que devem ser abordados com maior urgência, elenca-se as possibilidades e escolhe-se coletivamente as soluções que se apresentam como mais viáveis, respeitando-se os princípios sociais, democráticos, de justiça e de igualdade. Exemplo dessa experimentação de novos saberes é o que aconteceu com o agricultor Isaías Ribeiro da Silva, 59 anos, casado, sete filhos, quatro dos quais morando em São Paulo e três trabalhando na sua propriedade, localizada na comunidade Bela Vista no município de Uauá. Trata-se de um agricultor orgânico, com habilidade especial para detectar água no subsolo pela técnica da hidroestesia. A virada na sua vida se deu no ano de 1990, quando na Romaria de Canudos assistiu a uma palestra proferida por Aroldo Schistek sobre agricultura sustentável, onde ele dizia que a propriedade modelo deveria ficar perto da estrada, ter água e a família morar nela, para aproveitar melhor o tempo. Aquilo lhe tocou fundo e logo depois houve um curso com duração de quinze dias oferecido pelo IRPAA sobre convivência com o semi-árido do qual ele participou. Diz ele:

“No curso descobri que eu vivia num recanto do céu e tinha um véu que me impedia de ver o quanto eu poderia viver bem nos meus 52ha de terra. Assim que retornei do curso comecei a construir a minha casa na propriedade, plantar palma, fazer aprisco, construir a primeira cisterna, com a consciência de que eu não deveria mais queimar a terra e nem colocar veneno nas plantações. Aqui tudo é natural. Crio cabra e ovelha de forma orgânica. As vacinas são naturais, uso a fitoterapia. Vermífugos, cicatrizantes, tudo é à base de ervas. E a transformação das frutas em doces, geléias e sucos é também natural, não uso nenhum conservante químico.”

Também é hidroestesista, ou seja, tem a capacidade de, com o uso da vara de madeira, perceber a existência de água no subsolo. Sobre o assunto ele revela:

“Desde menino tenho esta sensibilidade. Eu saía com minha mãe para procurar água pra nós e pros animais. Aí, não tinha água à vista mas eu dizia: mãe, vamos cavar aqui que vai sair água. Ela não acreditava, achava que era besteira minha. Aí eu insistia, começava a cavar e a água aparecia. Quando comecei a fazer os cursos no IRPAA, fiquei sabendo que lá tinha dois especialistas para isso, então fiz dois cursos lá para me desenvolver melhor no assunto. Eu tenho acertado de 75% a 80% na marcação do lugar onde a água está e graças a Deus, tenho ajudado a muita gente. Pelos estudos da EMBRAPA, a pessoa precisa de 100 ha para sobreviver no semi-árido. Eu tenho 52 ha e vivo muito bem. Tenho duas cisternas, duas barragens, um barreiro e um caxio, que é um poço redondo e profundo para evitar a evaporação da água. Possuo 75.000 litros de água boa em cisterna só para beber e outras cacimbas para uso doméstico e dos animais. Tenho 200 caprinos e ovinos, galinhas e porcos. Planto milho, feijão de corda, abóbora, melancia, manga, goiaba, pinha e hortaliças. Possuo esta casa boa, com móveis e vivo no conforto, tudo depois que conheci o IRPAA. Agora estou dando um vôo mais alto. Estou em processo de certificação de carne orgânica de caprino e ovino. Veja o que o conhecimento pode fazer da pessoa...”

Para entender melhor o fenômeno da hidroestesia, vale observar a figura 22, que é uma gravura reproduzida do livro de Georgius Agrícola, De

remetallica (sobre os metais), citado por Gnadlinger (2001), publicada pela primeira vez no ano de 1556. No centro da figura se encontra uma pessoa cortando uma árvore e outros dois homens (A) usando forquilhas para localizar um lugar de minérios, onde outros mineiros logo começam a cavar o mineral (B).



Figura 21– Buscando água e minérios no subsolo

Segundo Gnadlinger, supõe-se que vários materiais que se encontram embaixo da terra como minérios, petróleo, água, emitem raios que pessoas sensíveis a eles podem detectar. O termo hidroestesia usado pelo IRPAA para detectar água embaixo da terra, vem do grego “hydor” = água e “aisthesis” = sensibilidade, que significa sensibilidade para sentir a água. Pesquisadores da Universidade de Munique na Alemanha, levantam a hipótese do ser humano possuir uma sensibilidade biológica para reagir a campos magnéticos que se encontram na natureza, atribuindo assim explicação científica para o fenômeno da hidroestesia. A vara, na visão do autor é como um ponteiro que ligado ao corpo humano indica onde se encontra a água.

Dos vários tipos de varas existentes, as mais usadas pelo IRPAA, são:

- a. forquilha de madeira, que mede meio metro de comprimento e um dedo de grossura, não podendo ter mais de um ano de vida;

- b. vara de ganchos, que consiste em dois ganchos retangulares com 13 cm, mais 48,5 cm de comprimento, com 3 a 5 milímetros de diâmetros, feitos de arame de ferro, cobre, alumínio ou plástico.
- c. vara de laço, feita de material elástico de mais ou menos 3 milímetros de grossura e comprimento de 90 cm. O laço deve juntar-se no meio com um anel ou uma arruela.

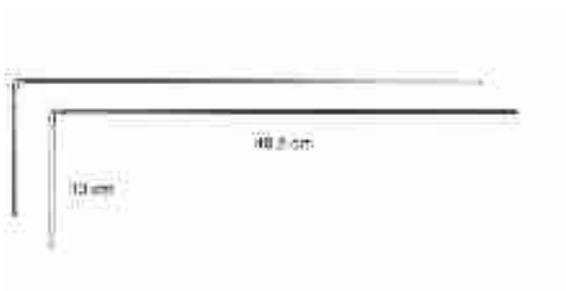


Figura 22 – Vara de Ganchos

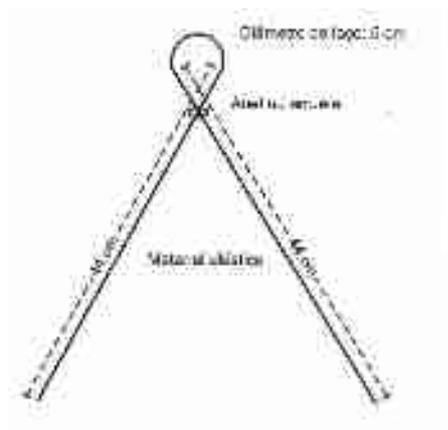


Figura 23 – Vara de Laço

O IRPAA trabalha desde 1991 com a hidroestesia. Primeiro buscou-se entre os agricultores do semi-árido aqueles com sensibilidade para detectar água embaixo da terra, com forquilha de goiabeira. Nessa busca, apenas 3% da população testada demonstrou tal sensibilidade. Em outubro de 1993, os engenheiros alemães Hans Schoter e João Guadlinger organizaram o primeiro curso para hidroestesistas. De lá para cá muitos cursos foram ministrados, com a socialização de um saber tão importante para a população rural que tem na água o seu bem mais precioso.

No ano 2000 através de projeto apresentado por esta ONG à Caritas dos Estados Unidos, a população do município de Uauá ganhou uma fábrica para processamento de frutas, no valor de R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais), estando hoje com trinta e cinco comunidades envolvidas no beneficiamento de frutas regionais em forma de doces, sucos, geléias, compotas e polpas, sendo as mais importantes o umbú, manga, maracujá, goiaba, acerola, além do leite de cabra, que começa a despontar no mercado como produto voltado para nichos das classes A e B. No primeiro ano foram produzidos mil quilos de produtos

acabados, vendidos rapidamente na região. A partir daí, a produção vem aumentando, com significativos ganhos para os cooperados, conforme figuras 25 e 26.

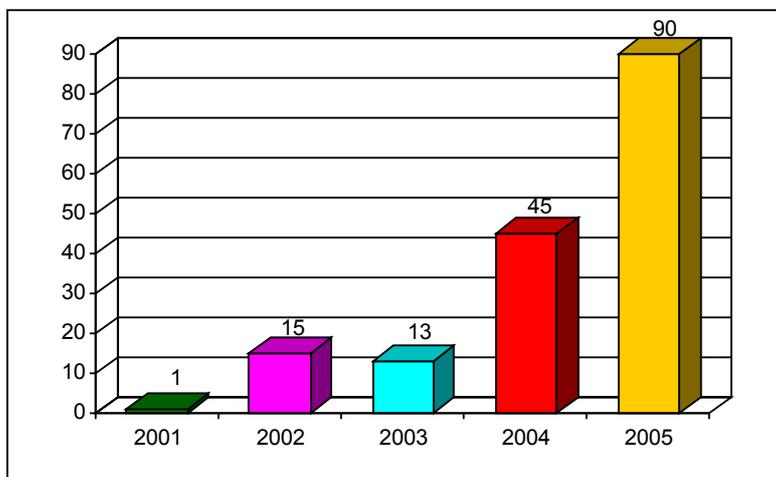


Figura 24 – Frutas Processadas na COOPERCUC em toneladas – 2001-2005.

Fonte: COOPERCUC

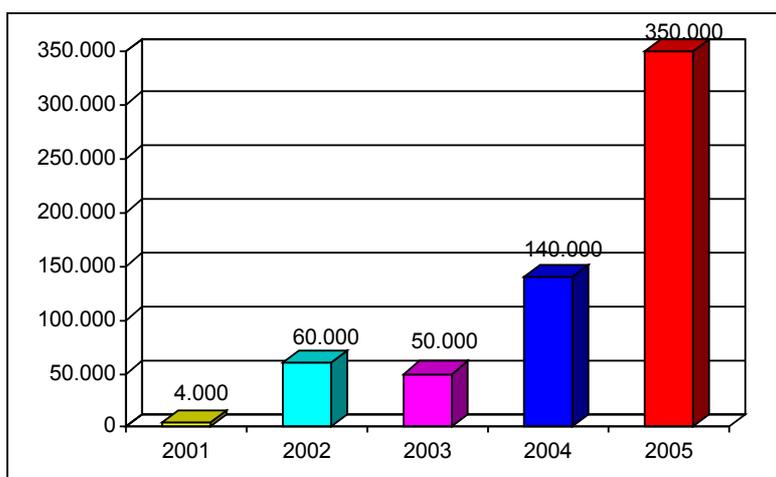


Figura 25 – Vendas dos Produtos processados pela COOPERCUC – 2001-2005
(Em R\$)

Fonte: COOPERCUC

A COOPERCUP conta com a consultoria de dois técnicos alemães disponibilizados pela ONG austríaca Horizont 3000, sendo um Engenheiro Agrônomo e uma Especialista em Marketing e Comercialização. A presença desses dois profissionais tem sido de fundamental importância para a visibilidade dos produtos em outros Estados brasileiros e também nos mercados externos, através da sua exposição em feiras e eventos semelhantes, e do trabalho educativo para consolidação da cooperativa. A natureza orgânica dos produtos facilita a sua aceitabilidade em nichos especializados do mercado, o que tem despertado o interesse dos agricultores em desenvolver práticas de manejo do umbuzeiro mais adequadas com vistas à preservação das plantas adultas e o plantio de novas mudas.

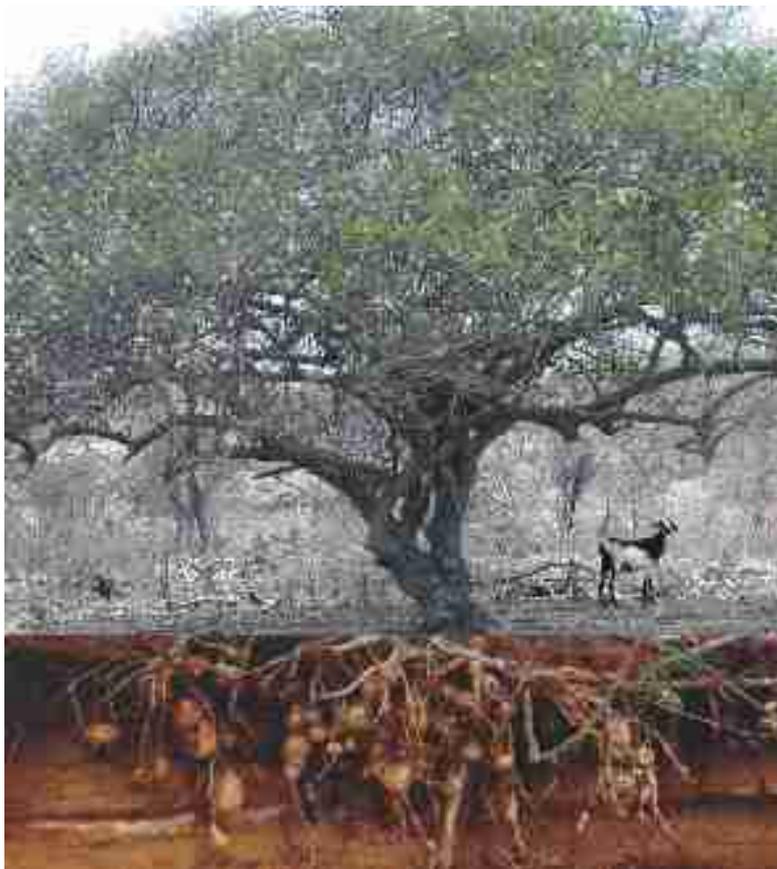


Figura 26 – Umbuzeiro



Figura 27– Frutos do Umbuzeiro

Na fala de dona Tereza da Conceição, 60 anos, 15 filhos, 30 netos, moradora da comunidade Baixa da Areia, fica evidenciado o crescimento da sua família no contexto do desenvolvimento sustentável, proporcionado pelo IRPAA e a COOPERCUC.

“A ação da Igreja católica, do IRPAA e da COOPERCUC, foi muito importante pra minha consciência política, pra minha sobrevivência, pra sobrevivência digna e decente da minha família. Antes a gente morava numa casinha pequena que mal dava pra gente mexer dentro. Pra pegar água eu caminhava 9Km na ida e 9Km na volta. Era 18Km pra panhá um balde d’água na cabeça. Com esta água eu enchia o pote pra cozinhar e o resto era pra dá banho em dez minino. Eu fazia assim pra água render. Botava água na bacia tirava o lodo de todos dez. Depois botava o resto da água na bacia e enxaguava todos dez. Era difíce, sofrido, mas eu num tinha medo de carregá água. Eu tinha medo era de faltá água. As roça era fraca, o marido alugava dia de serviço pros outro, pra ganhá uma besteira. Cum dez ano de idade, os minino tudinho ia trabalhar nas roça alheia, pra ajudá nas dispesa da casa. Nenhum istudava, porque num tinha escola perto e também porque eles tinha de trabalhar. Com o trabalho da Igreja e do IRPAA, construimo a cisterna para captar água da chuva e nossa vida começou a mudar. Aí fomo fazendo curso, aprendeno coisas nova, melhorano de vida. Hoje tenho energia solar em casa, planto palma, melancia de cavalo, crio bode, cabra, galinha, porco, umas duas vaquinhas e para o consumo planto abóbora, melancia, milho, feijão de corda, hortaliças algumas fruteiras. Em casa são duas aposentadorias, e aquela vida de miséria eu nem lembro mais. No tempo do umbú, temos uma renda a mais, porque entregamo pra cooperativa o que colhemo, pra produção de doces e geléias. Não fiquei rica, mas adquiri o respeito por mim mesma. Não dependo dos favores dos político, não passo nicissidade, vivo numa casa boa e tiro tudo daqui mesmo, do meu lugá. Isto foi a coisa mais maravilhosa que aprendi no IRPAA.”

Como diz Santos (1996), “toda a nossa história é a história de um povo agrícola e é no campo que se forma a nossa raça e se elaboram as forças íntimas de nossa civilização”, daí a incompreensão da atitude dos governos em relegar a educação rural a planos inferiores. Os exemplos aqui relatados deixam à mostra que a população responde positivamente aos investimentos colocados à sua disposição, desde que participem da sua elaboração. Por mais paradoxal que possa parecer, globalização e regionalização são tendências que não apenas coexistem, mas se reforçam, colocando a imperiosa necessidade de se pensar em uma nova concepção de desenvolvimento que materialize elementos como cidadania, democracia, justiça e liberdade, rompendo com os constructos do

passado representados pelo clientelismo, assistencialismo, corrupção e nepotismo. Para tanto, o empoderamento da comunidade local é essencial.

A OCDE define local “como um espaço possuidor de uma identidade, de uma dinâmica própria e de especificidades que mantêm as relações de interdependência com áreas mais vastas”. Na França se fala de um meio de pertença que permite a uma população reconhecer em si traços característicos e mesmo, laços de solidariedade. No Québec, compreende-se desenvolvimento local como uma estratégia estruturada e elaborada, como expressão de uma solidariedade oriunda de diferentes parceiros, desejosos de valorizar os recursos humanos, financeiros e físicos do seu meio. Em síntese, como afirma Zapata (1977):

“Busca-se a melhoria da qualidade de vida da população, maior participação nas estruturas de poder, ação política com autonomia e independência, compreensão do meio ambiente e construção de novos paradigmas éticos que apontem para modelos de desenvolvimento mais sustentáveis, que contribuam para a felicidade e realização humana.”

Para a mesma autora, o desenvolvimento local pressupõe um novo paradigma de desenvolvimento humano que se orienta por resultados em quatro dimensões:

1. Econômica – capacidade de usar e articular fatores produtivos endógenos para gerar oportunidades de trabalho e renda, fortalecendo as cadeias produtivas locais e integrando redes de pequenas empresas;
2. Sociocultural – maior participação do cidadão nas estruturas de poder, tendo como referência a história, os valores e a cultura do território;
3. Político-Institucional – construção de políticas territoriais negociadas entre os agentes governamentais, do mercado e da sociedade civil para as transformações da sociedade;
4. Ambiental – compreensão do meio ambiente a partir do princípio da sustentabilidade em qualquer opção transformadora.

É nessa perspectiva que as comunidades estudadas operam sob a orientação do IRPAA, buscando o desenvolvimento local através de um conjunto de ações interdependentes que se articulam e reforçam-se mutuamente, de forma que o capital humano influi no capital social, ampliando a participação e transformando o sistema produtivo com respeito ao meio ambiente. Como afirma Lacki (2002), “a eficiência deixou de ser uma vantagem competitiva para transformar-se em um requisito para poder sobreviver na atividade agrícola”. E esta eficiência dado a crise do Estado terá de ser conseguida, por mais injusto que seja, com menos crédito, menos subsídios, menos Estado. São as regras impostas pela globalização que, se por um lado acentua o abismo entre pobres e ricos, por outro lado oferece oportunidades de inclusão ao permitir que novas

regiões manifestem suas especificidades, sua criatividade e dinamismo. Como diz Castells (1999), “as economias locais se revivem diante da articulação mundial”.

O depoimento de Dona Analice Cordeiro de Moraes, 53 anos, casada, sete filhos, é revelador dessa realidade:

“Até 1986 a gente tinha uma tradição de mutirão, na cobertura de uma casa, na limpadura de uma fonte, mas eram coisas que não aconteciam sempre. A partir do trabalho de conscientização feito pela Igreja e pelo IRPAA, o trabalho comunitário se tornou freqüente. Antes foi criado aqui em 1973 o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, mas era uma instituição fraca que não representava a classe trabalhadora. As pessoas se associavam sem saber para quê. Eu buscava água na cabeça numa distância de 4Km para dar banho nas crianças. A roupa era lavada a uma légua e meia de distância e a água era tão barrenta que mais sujava a roupa do que lavava. Era um tempo ruim demais que custou a acabar. Só no ano de 1989 com o MEP – Movimento de Educação Popular até 1992, é que começamos a mudar a nossa visão de mundo. Começamos a ver que se nós não determinasse o que ia querer pra nossas vidas, íamos ficar a vida toda na mão dos político corrupto. Foi uma descoberta. Após 1994 com o IRPAA, aí tudo aconteceu. Encabeçamos um movimento junto ao Governo do Estado e conseguimos com nossa força de comunidade organizada, prédio escolar, contratação de professores formados para dar aulas aos nossos filhos e netos; barreiros, barragem e cisternas. Hoje, aqui não falta água porque cada família tem pelo menos uma cisterna. Somo criador de caprinos e ovinos. Plantamos pouca coisa, ainda não conseguimos bom resultado com a leucena e o sorgo, mas vamos chegar lá. O importante é que aprendemos a respeitar o meio ambiente e a conviver com o semi-árido, tirando dele o necessário para viver sem ter de promover a sua morte. A nossa força vem da nossa organização. Todo político hoje nos respeita, porque sabe que não somos mais massa de manobra. Só vamos para onde queremos ir, de acordo com a nossa consciência. Isto nós devemos ao IRPAA.”

O estudo efetuado nas comunidades assistidas pelo IRPAA apresenta fortes evidências da relação implícita entre educação e sustentabilidade, o que requer das instituições de ensino, de extensão e de desenvolvimento, uma

releitura das suas atribuições. Toda intervenção do homem na história exigiu dele um conhecimento prévio da realidade antes da sua ação, e o grande questionamento colocado pelos especialistas em educação é como introduzir esta dimensão na escola para torná-la mais exitosa. As tentativas no sistema oficial quase sempre têm fracassado, mas a experiência do IRPAA nas escolas rurais tem sido no sentido de transformá-las em espaços de produção e reconstrução do conhecimento, mas sobretudo num lugar onde se reflita criticamente a respeito desse conhecimento e das estruturas sociais que oprimem as classes trabalhadoras, com vistas a elaborar estratégias e linhas de ação capazes de torná-las eficientes e eficazes, com resultados bastante animadores.

Para essa organização não governamental, não é mais possível dissociar o modelo de desenvolvimento econômico sustentável das políticas públicas, que no caso da educação devem estar voltadas para a qualificação profissional, a formação dos professores, a avaliação do desempenho escolar dos alunos, maior participação da comunidade e um profundo sentimento de cidadania. Como afirma Tenani (2002) citado por Cabello (2004), “não há melhor maneira de um país crescer de forma sustentada, senão por meio da acumulação conjunta dos dois insumos de produção: capital físico por meio de poupança e investimento e capital humano pela educação”. Pela análise do discurso dos entrevistados, a educação rural pleiteada pelo IRPAA, quer nas escolas formais, quer junto aos agricultores, se fundamenta na possibilidade de inclusão dos aprendizes, onde o professor/animador é tão somente o orquestrador de todos os sons que vêm das vivências, dos sentimentos e das diferenças que a cristalização dos estereótipos produz nas subjetividades de cada um.

b) APAEB – ASSOCIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SOLIDÁRIA DA REGIÃO SISALEIRA.

Trata-se de uma organização sem fins lucrativos criada em 1980 sob a denominação Associação dos Pequenos Agricultores do Estado da Bahia, com a missão de promover o desenvolvimento social e econômico sustentável, visando a melhoria da qualidade de vida do agricultor familiar da região sisaleira, que até o ano de 1970 não tinha qualquer organização política, plantava individualmente e vendia o sisal para atravessadores que determinavam o preço a ser pago pela

tonelada “in natura”, do produto, sem levar em conta a sua sobrevivência. Para a reprodução da sua família plantava feijão de corda, milho, abóbora, aipim, batata doce e criava pequenos animais como cabra, ovelha, porco e galinha, em propriedades que não ultrapassavam a vinte hectares. A partir de 1973, a Igreja Católica em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e o MOC – Movimento de Organização Comunitária, iniciaram no município a formação das Comunidades Eclesiais de Base com a ideologia de organizar a população rural sob os princípios da Teoria da Libertação disseminada pelo educador Paulo Freire, o que lhe deu a consciência do significado de ser cidadão e cidadã portadores de direitos e deveres, percebendo, a partir daí, o quanto era explorada ao pagar ISS pelo mesmo produto inúmeras vezes. O fato ocorria assim: Ao trazer os seus produtos para serem comercializados na feira livre os agricultores pagavam o imposto cobrado. Em não comercializando toda a mercadoria esta era levada de volta para a propriedade. Nas semanas seguintes, pela mercadoria cujo imposto já tinha sido pago, eles eram obrigados a pagar novamente ao colocá-la para venda, reduzindo sobremaneira a sua margem de lucro. Algo precisava ser feito para corrigir tal distorção e o caminho foi a criação de um Posto de Vendas que recebesse a produção dos agricultores em consignação, evitando assim os custos repetidos com o transporte das mercadorias, agregando dessa forma mais valor a elas. As discussões estabelecidas nas reuniões comunitárias apontavam para a necessidade de se criar uma instituição associativista forte que desse suporte legal ao processo de desenvolvimento que já despontava entre eles e no dia 02 de julho de 1980 foi criada a APAEB com trinta sócios e o envolvimento de cinco municípios a saber: Feira de Santana, Serrinha, Araci, Ichu e Valente, que sediou a organização. O poeta popular e agricultor Neilton Ezequias de Oliveira, hoje Diretor Administrativo da APAEB, assim descreve a instituição:

Lá pelos anos setenta

Teve aqui uma revolução.

Algumas comunidades

Começaram a chamar atenção

Pra mudar a realidade

De Valente e região.

*Organizaram entre eles
Um grupo selecionado
Que teve assessoria
Dos padres recém chegados
Que vieram da Itália.
Pra lutar do nosso lado
Estava a altura o sindicato
Que nós já tínhamos conquistado
Tomamos do poder público
Pois era seu controlado
E fizemos o presidente
Eleito do nosso lado.
Foi a primeira conquista
Mas não parou por aí.
Em prol dos agricultores
Começamos a interferir
Contra a cobrança de impostos.
Dos nossos produtos aqui
Produtos de subsistência
Milho, farinha e feijão.
Pagava ICMS
Antes da comercialização
Vendendo ou não no outro dia
Torna a pagar sem perdão.
Então por estas e outras
Chegamos a uma situação
Tínhamos que buscar saída
Para escoar a produção.*

*Com integração e parceria
Fundou-se a Associação.
Mas a APAEB mãe
Foi fundada lá em Serrinha
Em julho dos anos oitenta
Era o futuro que vinha
Com posto em Feira e Araci
Também Ichu e Valente tinham.
Isso é apenas
O processo histórico
de gestação.
Esta criança nasceu e cresceu
Chamando atenção.
O mais vocês já conhecem
É coisa aqui do sertão.*

À época, esse sistema organizativo na modalidade “cluster” por agrupar geograficamente pessoas e municípios inter-relacionados entre elementos comuns e complementares, alicerçados numa estrutura social baseada no interesse comum, na colaboração e na solidariedade, fruto de uma forte identidade histórica, se constituiu em algo bastante inovador, mas as dificuldades não tardaram a aparecer. O fato da diretoria da instituição ser formada por representantes de todos os cinco municípios que a integravam, a distância entre eles e a inexistência de meios de comunicação mais eficazes, dificultava a tomada de decisões importantes, criando situações desfavoráveis ao fortalecimento dos princípios democráticos que deveriam nortear o seu funcionamento, o que determinou a necessidade de se modificar a estrutura, mantendo-se a marca existente, mas cada município tendo personalidade jurídica própria e diretoria autônoma, daí surgindo as várias APAEB, ou seja, APAEB de Feira de Santana, APAEB de Valente, APAEB de Serrinha, etc. Esta decisão contribuiu para o aperfeiçoamento da instituição e fortaleceu os agricultores na

sua diversidade regional. No final do ano 2004 a APAEB de Valente passou a se chamar Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira, em função das atividades que atualmente desenvolve. Como o seu produto economicamente mais viável sempre foi o sisal, até o ano de 1983 toda a produção era vendida para os atravessadores. A partir de 1984 a APAEB implantou a sua primeira Batedeira Comunitária de sisal para receber a fibra “in natura”, beneficiá-la e classificá-la, pagando o melhor preço de mercado ao produtor, já que o seu objetivo não é acumular lucro, mas distribuir lucro, como disse o Senhor Luiz Mota, vice-presidente da instituição.



Figura 28 – Máquina Desfibradora em Teste na APAEB

Em 1989, já eram três máquinas movidas a energia elétrica e dado o enorme volume de fibra recebida, veio o desejo de exportá-la diretamente para outros países, sempre na perspectiva de valorizar o trabalho dos pequenos sisaleiros. Uma nova batalha foi travada com os órgãos oficiais que não autorizavam a operação, sob a alegação de que era impossível para eles exportar, sem contudo explicar os motivos. Após reiterados pedidos de justificativa para o impedimento alegado, foi-lhes dito que a taxa de exportação era muito alta, tendo sido estipulado um valor considerado exorbitante pela Associação, até pelo fato de não ter ficado claro ser aquele valor o oficial, cobrado de todos os exportadores.

Com a ajuda de uma ONG belga, que doou o valor da referida taxa e o apoio institucional do MOC, que já tinha experiência com transações internacionais, a primeira exportação da fibra do sisal beneficiada foi feita para

Portugal, cujos compradores satisfeitos com a qualidade do produto, encaminhou à APAEB uma carta elogiosa sobre o mesmo, comprometendo-se a indicá-lo a outros possíveis compradores da Europa e Estados Unidos. Esta carta e as indicações feitas pelos empresários portugueses abriram as portas para a fibra de sisal dos produtores de Valente, melhorando consideravelmente os seus rendimentos e, conseqüentemente a sua qualidade de vida.

Foi um grande avanço, mas a falta de capital de giro continuava sendo impedimento ao maior desenvolvimento e crescimento da instituição, porque as taxas pagas pelos empréstimos bancários de curto prazo corroía os lucros dos agricultores, que ainda eram pequenos. Então, a idéia foi a de criar uma poupança, onde cada poupador colocava as suas economias, sendo por elas remunerado com taxa igual ou superior àquela paga pelos bancos oficiais. Esta ação foi objeto de muitas desconfianças da população e de muitos questionamentos das instituições bancárias, que se encarregavam de alertar à população sobre os riscos que corriam ao entregar o seu dinheiro a “aventureiros amadores”.

Vale ressaltar, conforme chamou atenção Luiz Mota, que até companheiros, pequenos agricultores associados da APAEB vacilaram em muitos momentos na sua crença e na seriedade da instituição. Muitos chegaram mesmo a retirar a sua poupança ali depositada. Mas a persistência e a determinação em transformar a realidade, fez do empreendimento um sucesso e em pouco tempo membros da sociedade local não agricultores já tinham aderido ao projeto, ampliando o número de poupadores e o capital circulante da poupança.

O negócio tomou proporções tão gigantescas que em 1993 foi criada a cooperativa de crédito SICOOP – COOPERE, hoje com sede própria e 7313 associados. Entre os agricultores entrevistados há uma decepção com a Cooperativa porque na compreensão de todos, os juros e taxas por ela cobrados estão muito próximos daqueles praticados por outras instituições financeiras, contrariando os propósitos da sua criação. A explicação para o fato dada pelo Senhor Ismael Ferreira, Diretor Executivo da APAEB é que as regras das instituições creditícias como a COOPERE são estabelecidas pelo Banco Central, não podendo estas adotar um procedimento diferenciado para os seus associados sob pena de ser punida pelo órgão controlador e fiscalizador do Governo Federal.



Figura 29 – Visão Externa da SICOOP – COOPERE



Figura 30 – Visão Interna da SICOOP – COOPERE

Com ela veio parte do capital necessário para se pensar na industrialização da fibra que até então era apenas beneficiada. Para tanto contrataram uma consultoria especializada para fazer estudo no mercado externo que apontou grande aceitação de tapetes e carpetes feitos com fibra natural. Os membros da Diretoria da APAEB, apesar de, na sua maioria possuírem baixa escolaridade, têm muita clareza da necessidade de contar com profissionais habilitados e qualificados em nível médio e superior, que juntamente com eles, e, preferencialmente tendo suas origens sociais ligadas à agricultura familiar, pensem, planejem e executem a produção, a educação, a saúde, a moradia e a organização voltados para os seus interesses.

Os resultados da pesquisa estimularam a APAEB a elaborar o projeto de construção da fábrica, orçado em R\$ 6.000.000,00 (seis milhões), que foi apresentado ao Banco do Brasil para financiamento e por ele indeferido. Segundo membros da diretoria da APAEB, ficou evidente a pressão sofrida pelo Banco para a não liberação dos recursos, como forma de frear o poder político da associação, que ameaçava as lideranças locais. Só após a reapresentação do projeto com o parecer da consultoria contratada é que a instituição bancária decidiu pela aprovação de 60% do seu valor. Uma ONG internacional belga doou a fundo perdido 30% do valor previsto e os 10% restantes foram assumidos pela cooperativa.

Em 1996 os tapetes e carpetes já estavam sendo exportados, tanto que em 1998 se fez necessário a ampliação das instalações para o atendimento dos pedidos e em 2002 a mesma ONG belga que financiou parte da implantação da fábrica, financiou a sua ampliação com a aquisição de novos equipamentos.



Figura 31 – Máquina da Indústria de Carpetes e Tapetes

Em 2004 a APAEB contratou onze estagiários, noventa e oito prestadores de serviços temporários, chegando a novecentos e cinco empregados fixos, totalizando hum mil e quatorze ao todo. No mesmo ano os seus gastos foram:

- Com Pessoal:
 - Salários e Serviços:..... R\$ 4.592.160,00
 - INSS e FGTS:..... R\$ 1.398.790,00
- Compra de Matéria Prima:..... R\$
 - 6.142.340,00
 - Juros e Despesas Bancárias:..... R\$ 2.957.510,00
 - ICMS e IPI:..... R\$ 1.023.350,00

A compra de fibra de sisal em 2004 foi feita em doze municípios da região a cento e oitenta e um produtores, atingindo mais de mil famílias, já que em cada motor trabalham em média seis pessoas. Num investimento de R\$ 5,2 milhões foram comprados e beneficiados na bateadeira comunitária 4,7 mil toneladas de sisal, das quais 61% foram consumidas pela fábrica de tapetes e carpetes e 39% foram vendidas no mercado interno. A bateadeira da APAEB empregou em 2004 trinta e um homens e quatorze mulheres. 16% da produção beneficiada veio de duas bateadeiras prestadoras de serviços à Associação que emprega mais de sessenta e cinco pessoas. No total, as três bateadeiras têm cento e dez empregados, sendo sessenta e quatro homens e quarenta e seis mulheres.

O Posto de Vendas teve aumento de 6,32% no faturamento em relação ao ano de 2003, ampliou a oferta de emprego de vinte e nove para trinta e quatro postos de trabalho e os itens para serem comercializados subiram de quatro mil e setecentos para nove mil e oitocentos.



Figura 32 – Posto de Vendas

Em paralelo, a APAEB sentiu a necessidade de investir na área educacional, afim de formar quadros qualificados para assumir as atividades que esse processo de desenvolvimento começava a demandar. Com recursos da Misereo alemã foi criada a Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha, cujo nome foi uma homenagem dos agricultores à catequista que com eles iniciou o processo de discussão sobre cidadania e valorização humana.

Trata-se de uma escola de ensino fundamental de 5^a à 8^a série, com capacidade para cem alunos e metodologia da alternância. Esta pedagogia aplicada pela primeira vez em 1934 no sudoeste da França, povoado de Lot et Geronne, foi trazida para o Brasil em 1969 pelo padre Humberto Pietrogrande para o povoado de Olivânia localizado no vale do Corindiba, a 12 Km da BR 101 e 75 Km de Vitória, capital do Espírito Santo, no município de Anchieta, com os mesmos objetivos:

- oferecer ao jovem formação técnica que considere as necessidades do meio rural sem privar a família do seu trabalho;
- expandir o seu campo de conhecimento geral, possibilitando-lhe a ultrapassagem da sua realidade, através de um currículo contextualizado e multirreferencial;
- proporcionar-lhe uma formação humana sólida que contemple valores como a cooperação, confiança, amizade, solidariedade, respeito ao meio ambiente, na

perspectiva de que a vida no campo pode atender as expectativas individuais e tornar a vida plena de realizações.



Figura 33 – Escola Família Agrícola de Olivânia-ES

Aprende-se realmente quando se reconhece o outro como um ser singular e se estabelece com ele vínculos de entendimento e compreensão que contextualizam, humanizam e criam laços entre o objeto e o sujeito do conhecimento. A quebra das barreiras que impedem a integração da escola com a vida não a fragiliza nem a desconstrói, pelo contrário, possibilita o encontro de diversos sujeitos com saberes diferenciados que ao aprender, ensinam e ao ensinar, aprendem.

Além da grade curricular aprovada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, a escola desenvolve um conjunto de outras atividades voltadas para a preparação do jovem para a vida do campo, tais como:

- origem da família;
- convivência familiar;

- família-educação-escola;
- o jovem e a sua comunidade;
- cultura;
- água;
- alimentação;
- solos;
- vegetais;
- manejo da caatinga;
- sisal: produção, comercialização, industrialização;
- planejamento da propriedade;
- culturas de subsistência;
- plantas forrageiras;
- criação de animais de pequeno porte;
- meio ambiente;
- educação popular;
- política;
- sindicalismo;
- associativismo e cooperativismo;
- agricultura familiar.

A escola mantém atividades econômicas com fins didáticos que também contribuem para cobrir os seus custos de manutenção como a apicultura, suinocultura, caprinocultura de leite e corte, coturnicultura, horticultura, avicultura de postura, minhocultura e criação de avestruz. Está integrada à REFAISA – Rede de Escolas Agrícolas Integradas ao Semi- Árido e à UNEFAB – União das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia.



Figura 34 – Tanque para Criação de Peixes na EFA



Figura 35 – Abrigo para Caprinos e Ovinos na EFA



Figura 36 – Criação de Coelhos na EFA

Constituem instrumentos pedagógicos importantes na EFA:

1. PE - Plano de Ação.
2. FO - Folha de Observação.
3. CR - Caderno da Realidade.
4. VVE - Visitas e Viagens de Estudo.
5. VF - Visitas às Famílias.
6. ES - Estágios e Serões.

O Plano de Estudo é o instrumento da alternância onde se obtém a interação da vida familiar com a escola, gerando no aluno o hábito de se vincular a reflexão à ação. É elaborado com base num tema gerador que pode ser desdobrado em outros, provocando tarefas que devem ser cumpridas pelo aluno.

O Caderno da Realidade consiste na organização dos resultados obtidos no PE e compõe-se de um retrato da realidade vivenciada pelo aluno na sua propriedade e na escola.

O CR, segundo Zamberlan (1995), representa nos aspectos didáticos:

- uma tomada de consciência da vida cotidiana do aluno;
- a história do meio familiar, da localidade, da moradia, da terra que trabalha.
- os elementos da orientação profissional, porque as reflexões são frutos do trabalho do jovem e da vida profissional e social da família.

A Folha de Observação é gerada da realidade e das necessidades dos alunos e ajuda na sua compreensão dos aspectos técnicos do curso, facilitando a relação entre os conhecimentos adquiridos e aquilo que existe no seu contexto agrícola.

No período noturno são realizados serões onde alunos e professores determinam os temas a serem debatidos, oportunizando assim, novas vertentes de análises para as abordagens feitas, através de vídeos, fitas, teatro, encontro com líderes comunitários e membros da comunidade. Da necessidade de ampliar os conhecimentos e confrontar as suas informações com as realidades distintas são feitas Visitas e Viagens de Estudo, com a finalidade de ampliar horizontes e complementar conhecimentos, além de globalizar a visão de fatos e fenômenos, convertendo os saberes construídos em novo juízo da realidade.

As Visitas à Família são instrumentos pedagógicos importantes na metodologia da alternância realizadas pelos monitores, que avaliam o desempenho do aluno a partir do seu envolvimento com as práticas na propriedade da sua família.

Também junto aos agricultores foi iniciado um trabalho sócio-educativo, para melhorar a sua produtividade e aprimorar o seu capital social. Para isso foram contratados educadores, técnicos agrícolas, engenheiros agrônomos, veterinários comprometidos com a sua construção cultural, a sua formação integral e o desenvolvimento da comunidade. Muitos desses agricultores se transformam em Agentes de Convivência com o Semi-Árido, discutindo com os seus pares princípios de cidadania e as formas de desenvolvimento local por eles apropriadas, numa parceria da APAEB com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais que no município de Valente é atuante.

Nas áreas produtoras de cabra para corte, foi incentivado a criação de cabra leiteira para a instalação de um laticínio que agregasse valor ao produto. A expansão da caprinocultura leiteira, com a viabilização de produtos de qualidade vem resultando em um aumento do nível de sua aceitabilidade com conseqüente ampliação da agroindústria regional, contribuindo desta forma para a melhoria do nível de vida e fixação do homem ao meio rural, mas sobretudo, influenciando positivamente na Segurança Alimentar e Nutricional da população. O atual conceito de Segurança Alimentar e Nutricional significa segundo Medeiros et al (1994):

“Garantir a todos, condições de acesso a alimentos básicos de qualidade, em quantidade suficiente, de modo permanente e sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, com base em práticas alimentares saudáveis, contribuindo assim, para uma existência digna, em um contexto de desenvolvimento integral da pessoa humana”.

A caprinocultura leiteira encontra-se inserida neste contexto visto que está diretamente relacionada a fatores determinantes de desenvolvimento, como crédito, adoção de tecnologias, cooperativismo, manejo sustentado, etc.

Hoje o laticínio produz queijo, iogurte, doce e leite pasteurizado, distribuídos em mercados diversificados. Recentemente a APAEB firmou convênio com a CONAB para entrega desses produtos ao Programa Fome Zero e à Merenda Escolar, ambos do Governo Federal.



Figura 37 – Visão Externa do Laticínio “DACABRA”.

O Laticínio da Cabra tem sido um importante instrumento de geração de renda, dado às capacitações continuadas oferecidas aos produtores, que vão da produção à comercialização. Diferentemente da maioria dos criadores do semi-árido cujo sistema produtivo é ultra extensivo, não emprega práticas de reprodução controlada e de vermifugação estratégica, nem vacina sistematicamente os animais a fim de assegurar a qualidade do rebanho, a APAEB montou um laboratório para realização de exames de verminoses nos

animais, que é uma das principais causas de redução dos índices de parição, de crescimento dos animais, de produção de leite e, sobretudo, do aumento da mortalidade no rebanho. No ano de 2004 foram realizadas 141 análises, 337 consultas e 82 visitas a propriedades, após a contratação de um veterinário para atendimento aos produtores.

A consequência de todos esses cuidados é que a produção de leite aumentou significativamente, passando de 203.888 litros/dia em 2003 para 253.568 litros/dia em 2004 e com ela a renda das famílias que ficou entre R\$ 357,00 e R\$ 2.713,00, além da queda na taxa de mortalidade do rebanho que caiu para 4,5%.

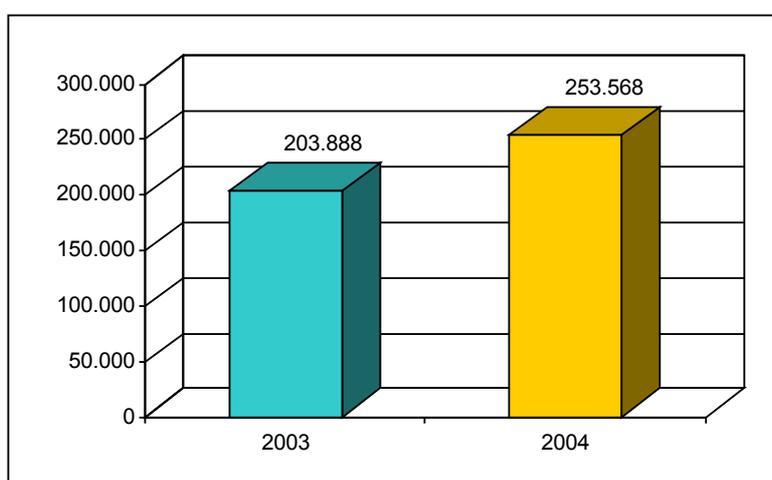


Figura 38 – Produção de Leite de Cabra no Município de Valente – 2003 - 2004

Fonte: APAEB

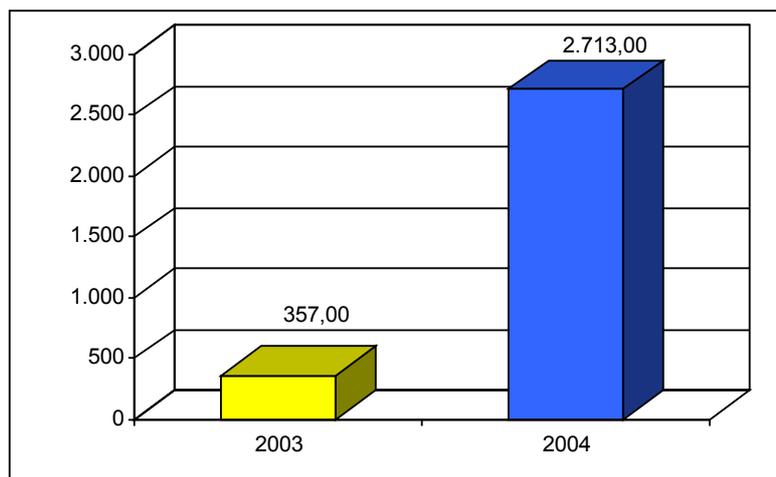


Figura 39 – Renda dos Produtores de Cabra Leiteira no Município de Valente: 2003 - 2004

Fonte: APAEB

Inter-relacionado ao laticínio foi criado o curtume para beneficiamento de peles caprinas e ovinas, com o objetivo de remunerar melhor o produtor. Antes do curtume uma pele de ovelha era vendida por U\$ 1,00 e a de bode por U\$ 0,80. Depois do curtume os produtores passaram a receber U\$ 3,40 na de ovelha e U\$ 2,80 na de bode.

Por ser uma atividade nova na região e por falta de maquinário adequado, ainda não foi possível à APAEB fabricar produtos de couro para competir com a indústria calçadista do sul e sudeste do país. O couro é beneficiado e vendido para ela, mas investimentos em capacitação estão sendo feitos nesse sentido, com resultados animadores na produção artesanal de artefatos de couro, como bolsas, cintos, chuteiras, botas, porta-óculos, luvas, etc. Em 2004 foi firmado um contrato de venda de bolsas para a Itália através do “Comércio Justo”, favorecendo a renda das artesãs.

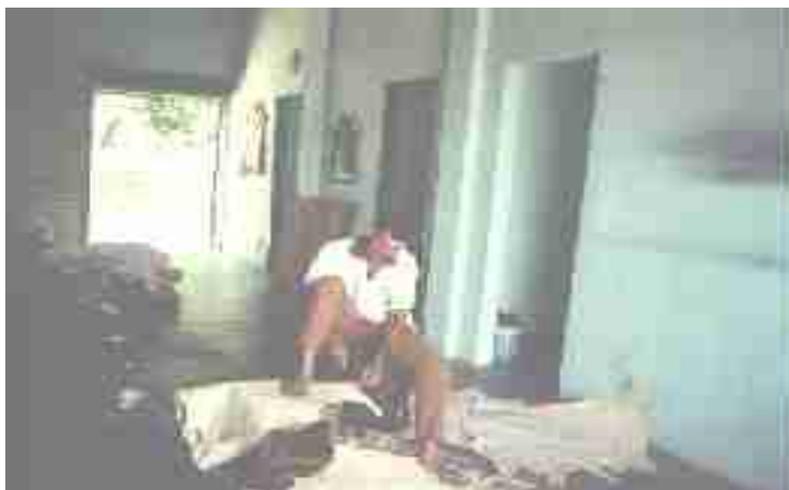


Figura 40 – Operário Trabalhando o Couro no Curtume

O Curtume e o Couros Valente, geraram juntos em 2004 treze empregos diretos.

A região nordeste representa menos de 20% da área territorial brasileira e concentra aproximadamente 93% do rebanho ovinocaprino nacional com oito milhões de cabeças, representando 1,2% do total mundial. A Bahia lidera a produção com um efetivo aproximado de 4,5 milhões de cabeças, o que representa mais de 50% da produção nacional (FAO: 1995).



Figura 41 – Rebanho Caprino de Criadores Familiares

As alternativas de mercado que se abrem para a carne, o leite e a pele de caprinos e ovinos, vêm despertando interesse pela exploração dessa espécie animal em outros estados do sul e centro-oeste do país, mas é no nordeste que essa cultura milenar encontra espaço para o desenvolvimento. A diferenciação do produto pela qualidade, custos reduzidos, regularidade na produção e a demanda direcionada que abre espaços para a criação de nichos comerciais que revalorizam formas tradicionais de exploração, leva aos consumidores em potencial as importantes vantagens nutricionais desses produtos, assegurando um retorno econômico e social para a região.

A ovino-caprinocultura talvez seja a mais importante das alternativas para a região seca, em virtude da sua adaptabilidade no espaço semi-árido nordestino e pela sua expressiva participação na formação da renda familiar. Esses animais por serem mais resistentes, sobrevivem melhor à estiagem e apresentam maiores facilidades na comercialização, além de, no espaço físico que se cria uma vaca, poder serem criados oito caprinos. A área de pastagem deveria ter um banco de proteínas com leguminosas como leucena, feijão guandu e outras para atender aos animais nos períodos mais críticos do ano, mas esta preocupação ainda não é verificada, porque para isto, necessário se faz uma ênfase em capacitação sobre o assunto, com prioridade para a alimentação, sanidade, manejo, melhoramento e gerenciamento da produção. Os caprinos e ovinos estão entre os primeiros animais domesticados pelo homem a fim de fornecer recursos de subsistência, cuja ocorrência se deu provavelmente cerca de 9000 a.C (Silva:1995).

Muito embora seja ressaltada a habilidade caprina de sobreviver livremente sobre as formações vegetais do semi-árido, a exploração desses animais é questionada em virtude da estreita relação existente entre sobrepastoreio e impacto ambiental. A sustentabilidade ambiental sustentada por Sachs (1993), serve de ilustração a um questionamento envolvendo a caprinovinocultura, visto que a destruição de ecossistemas frágeis, mas vitalmente importantes, por processos de colonização descontroladas é uma preocupação que tem exigido reflexões acerca do repovoamento do campo no Brasil, sobretudo no semi-árido nordestino, onde a prática pecuária tem destaque efetivo. Preocupação semelhante encontramos em Mendes (2001), quando destaca que:

“Em virtude das características físicas do Polígono das Secas e solos inadequados para as atividades agropecuárias tradicionais, o repovoamento definitivo do sertão regional só poderá ser feito, se for redirecionada a maneira de usar a terra seca com atividades agropecuárias. Agricultura irrigada, cultivo de plantas xerófilas, criação de animais silvestres, aqüicultura e apicultura devem substituir as atuais práticas agropecuárias atualmente praticadas na região. Os caprinos são animais capazes de sobreviver em condições de alimentação escassa e de baixa qualidade, entretanto, nessas condições, o seu desempenho é pouco satisfatório. É necessário, portanto, que os caprinos disponham de alimento de boa qualidade e em quantidade que satisfaça suas necessidades, resultando em aumento de produção e gerando mais lucros à atividade.”

Em 2004 através de convênio firmado com o Ministério do Desenvolvimento Agrário no valor de R\$150.000,00, mais de dois mil agricultores freqüentaram os cento e um cursos sobre silagem, raleamento da caatinga, planejamento da propriedade, caprinocultura de corte e de leite, uso da água, artesanato, cooperativismo e outros, voltados para a convivência com o semi-árido e o desenvolvimento local sustentável, cujos laboratórios práticos são as comunidades rurais Cabrochard, Boa Fé e Vargem Funda. Em Cabrochard o projeto desenvolvido com jovens articula a criação de cabras com a produção orgânica de hortaliças através do sistema de irrigação “Água no Ponto certo”, produção de pimenta para molhos, fabricação de sabonetes de leite de cabra e produção de artesanato com fibras de sisal. Na comunidade Boa Fé, as mulheres desenvolvem atividades diversificadas como a criação de abelhas, artesanato e a produção de doces e compotas de frutas regionais. Em Vargem Funda a comunidade implantou um pomar para exploração comercial, arborizou todas as residências e criou uma biblioteca móvel para incentivar a leitura entre as crianças e os jovens, melhorando o seu rendimento escolar. Esses projetos são acompanhados pelos Agentes de Convivência com o Semi-Árido formado por um grupo de dez agricultores que foram capacitados para tal, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da região e por engenheiros agrônomos e técnicos agrícolas contratados pela APAEB.

Desenvolver a ruralidade só é possível quando se pensa em aproveitar e fomentar a participação dos grupos existentes em suas mais variadas formas de organização, oportunizando a reflexão e a ação sobre a sua realidade.

Para valorizar a produção artesanal especialmente das mulheres, foi instalado o Projeto “Riquezas do Sertão”, que é uma loja na rodovia BA 120 que margeia o município de Valente, cujo objetivo é comercializar a produção da região. O faturamento mensal fica em torno de R\$ 9.000,00, gera dois empregos diretos e beneficia centenas de famílias. Neste caso o que a APAEB faz é dar um apoio logístico e financeiro aos artesãos e artesãs, já que os mesmos foram incentivados a criar a sua própria Cooperativa, hoje denominada Cooperativa Regional de Artesãos Fibras do Sertão. O depoimento da cooperada Maria José de Macedo, 56 anos, é bem representativo do significado dessa Instituição para a materialização dos sonhos de homens e mulheres, que antes trilhavam as suas vidas no caminho da desesperança.

“Eu tenho 56 anos de idade, mas tenho na verdade só cinco anos de vida. Comecei a viver de verdade, com o meu aprendizado para ser artesã do sisal e do couro. Depois veio a Cooperativa Regional e Artesãos Fibras do Sertão, porque além da renda que passei a ter com a produção dos artesanatos, ganhei uma importância na comunidade e até a minha relação com a família se modificou. O sentimento de conformismo que eu tinha, de aceitação da miséria como único jeito de viver, morreu. Hoje eu sei que a cada ano minha vida será melhor, diferente, com mais poder. Eu e as outras mulheres a cooperativa é que vamos dizer onde vamos chegar, quanto vamos ganhar. Esta segurança que hoje tenho, nenhum dinheiro paga. A ignorância é a pior pobreza. Quando a gente vence esta inimiga, tudo fica mais fácil. A APAEB abriu uma janela e deixou uma luz iluminar a minha consciência. A porta dessa consciência eu mesma abri e hoje sei que tenho ainda um caminho longo a percorrer, mas a diferença, é que hoje eu faço as escolhas.”



Figura 42 – Visão Interna do Artesanato “Riquezas do Sertão”.



Figura 43 – Visão Interna do Artesanato “Riquezas do Sertão”.

A compreensão da APAEB é que a sustentabilidade da economia local depende do grau de articulação e de eficiência na produção interna dos seus sistemas e na construção de uma infra estrutura básica vinculada ao acesso democrático de distribuição da riqueza. O artesanato é uma manifestação popular onde a criação de objetos utilitários dispensa máquinas sofisticadas, traduzindo mediante sua criatividade a religiosidade, os valores e as tradições de um povo. Entre as cadeias produtivas vocacionadas, o artesanato contempla uma diversidade que vai de imagens sacras, esculturas, utilitários para o lar, brinquedos, até doces e bebidas típicas.

Dentre os principais desafios para o setor estão:

- A adoção de modernas práticas de estratégias mercadológicas.
- Incentivar a exportação.
- Divulgar o artesanato regional em feiras, aeroportos, shopping centers do centro sul do país.
- Disseminar informações sobre o setor.

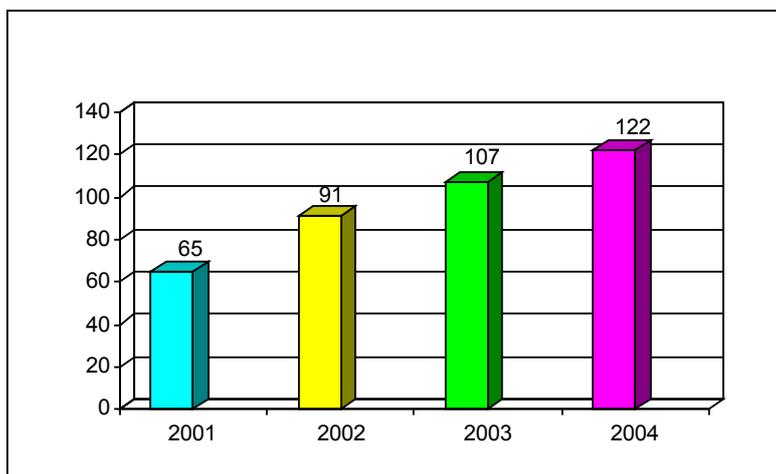


Figura 44 – Número de Artesãos no Município de Valente-Ba: 2001-2004.

Fonte: APAEB

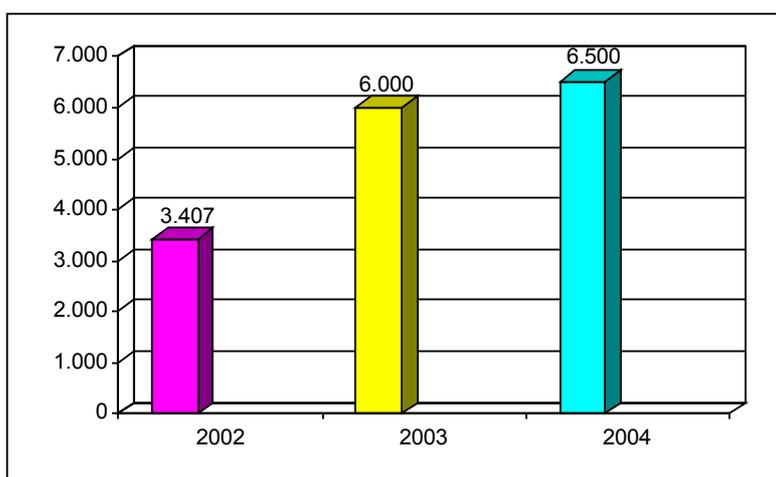


Figura 45 – Evolução de Vendas do Artesanato no Município de Valente-Ba: 2001-2004

Fonte: APAEB

Segundo Wanderley (2000), do ponto de vista do desenvolvimento profissional, parece evidente que neste novo contexto, a importância e o significado que os agricultores assumem no meio rural dependem, em grande parte, de duas ordens de fatores: por um lado, sua capacidade de adquirir a competência cada vez mais complexa, exigida pela própria atividade agrícola e, por outro lado, sua capacidade de ocupar os espaços não agrícolas que se expandem no meio rural.

Um novo quadro se apresenta, redefinindo o espaço rural que deixa de ser sinônimo de agrícola e passa a ser espaço multifuncional, em que se torna imperioso equilibrar as funções clássicas de produção agrícola com as novas demandas que vão surgindo a cada dia, reconfigurando o rural. Na APAEB, as atividades agropecuárias não explicam sozinhas a dinâmica de produção e de ocupação dos espaços no meio rural, como uma contradição típica da globalização, que traduz relações sociais opostas, porém interdependentes. Assim é que a APAEB mantém um serviço de comunicação com seus associados e com a comunidade regional, formado por rádio FM, TV, jornais “Folha do Sisal” e “Folha de APAEB”, um provedor de internet, Casa de Cultura Brasil, além de inúmeras publicações técnicas, no entendimento de que na sociedade contemporânea, também chamada de sociedade da informação, processos de aquisição do conhecimento assumem papel fundamental no pensar, no aprender a aprender, no trabalho coletivo da produção e no resgate das suas tradições culturais, numa referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões de formas distintas. A cultura dirige a atenção para o significado simbólico dos aspectos racionais da vida de organização, podendo dessa forma melhor interpretar a sua ideologia.

Na APAEB, a comunicação se divide em duas vertentes: uma, a institucional, para divulgar o que é e o que faz a Associação. A outra, motivada pela própria missão organizacional transmite informações úteis à população para aprender a melhor conviver com o semi-árido, através das seguintes ações:

- Programa de rádio “Conversa da Gente”, funcionando dois dias na semana em horário nobre, objetivando divulgar as atividades da associação para o público externo e para o agricultor familiar; oferecendo informações técnicas resultantes de experiências já vivenciadas.
- Folha da APAEB, é um informativo semanal de circulação no município que inclui dicas para o agricultor, opiniões da comunidade sobre a APAEB, perfil de funcionários e notícias da instituição, possibilitando constante atualização sobre as suas atividades.



Figura 46 – Informativo Semanal Folha da APAEB

- Folha do Sisal, com tiragem mensal de 4 mil exemplares, é um informativo que circula em toda a região sisaleira, entre as Organizações Não Governamentais de todo o Brasil e as do exterior com quem a APAEB mantém relação, sendo também um importante instrumento pedagógico na Escola Família Agrícola, auxiliando alunos e professores no aprimoramento do espírito crítico, no respeito pela diversidade de opiniões e no interesse pela atualidade dos fatos.



Figura 47 – Informativo Mensal Folha do Sisal

A escola quando inserida num projeto pedagógico que inclui a leitura de jornais, possibilita a articulação da notícia com o conjunto sócio-político-econômico nacional, contribuindo para que cada aluno reconstrua a realidade, indo além da interpretação trazida pelo veículo informativo. Na sua pluralidade, o jornal contribui para incentivar metodologias ativas, onde os alunos participam da construção do conhecimento; torna a aprendizagem mais motivadora, ao ligar os objetivos programáticos aos assuntos que fazem a atualidade; introduz matérias pertinentes para as várias áreas do conhecimento difíceis de serem abordadas pelos livros didáticos; reflete e aprofunda questões essenciais para o amadurecimento humano, a partir dos problemas e os sonhos que as notícias traduzem.

A estes aspectos deve-se juntar o interesse e o hábito da leitura, problema crônico entre os jovens, sem desconsiderar que as práticas de cidadania tendem a ser mais efetivas por parte de quem compreende o seu contexto e avalia o tipo de ação que pode realizar.

- Televisão Itinerante desde 2001, que consistia na exibição semanal de vídeos de 15 a 20 minutos sobre situações do município. Em 2003 entrou no ar um programa diário com 60 minutos de duração na TV Cultura do Sertão, no município de Conceição do Coité, sobre assuntos de interesse da comunidade. A importância da televisão na educação foi percebida na década de 1960 quando a TV Cultura de São Paulo com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criaram a experiência pioneira do ensino através do TELECURSO para preparar candidatos ao então exame de admissão ao ginásio (5^a à 8^a série), num reconhecimento de que a televisão é produtiva para a elaboração do conhecimento escolar por fazer parte do cotidiano dos alunos e por somar-se a outros recursos como o livro didático na facilitação do ensino aprendizagem.

O aperfeiçoamento dos meios de veicular informações está relacionado à necessidade do homem se comunicar mais eficazmente, impulsionado pelo desejo de interação e descoberta. Depois da escrita veio o rádio e a televisão e com ela novos conceitos, valores e saberes, incompatíveis com o atual sistema educacional que permanece fechado, linear e que vem sendo questionado interna e externamente à escola. É grande a influência da televisão sobre a cultura do povo brasileiro, razão pela qual a escola deve com ela fazer pontes, utilizando o seu conteúdo como ponto de partida para os assuntos a serem estudados. O seu espaço, os papéis que desempenha ou que lhe são atribuídos, demonstram a sua importância no contexto social.

Desde a década de 1980 do século passado, os governos se preocuparam em colocar TV e Vídeo nas escolas, no intuito de torná-las mais modernas. Porém, não basta fornecer os equipamentos, é necessário formar os professores para utilizá-los como ferramentas de construção do conhecimento. De há muito a escola perdeu o posto de local onde se concentram as informações. Para Eisner (1980), não se faz um professor em quatro ou cinco anos de

universidade, mas em toda a sua carreira e, para tal, é importante que se criem atividades de autoformação centradas na prática pedagógica, onde os professores possam partilhar e avaliar as suas experiências, e a televisão é um recurso valioso para esta finalidade. Os textos da LDB, das Diretrizes Curriculares e dos Novos Parâmetros Curriculares Nacionais incluem os meios de comunicação social no espaço escolar, propondo ao educador trabalhá-los interdisciplinarmente, mas isto não vem ocorrendo com frequência. Como diz Nidelcoff (1991), “um outro ver, compreender e interpretar a sociedade globalizada é necessário”.

- Valente FM, Rádio Comunitária com programação 24 horas no ar, funcionando de acordo com a Lei 9612 / 98, regulamentada pelo decreto 2615 de 03/06/1998, que institui o serviço de radiodifusão comunitária, cujos objetivos de acordo com o Art.3º são:
 - I. Dar oportunidade à difusão de idéias, elementos da cultura, tradições e hábitos sociais da comunidade.
 - II. Oferecer mecanismos à formação e integração da comunidade, estimulando o lazer, a cultura e o convívio social.
 - III. Prestar serviços de utilidade pública, integrando-se aos serviços da defesa civil, sempre que necessário.
 - IV. Contribuir para o aperfeiçoamento profissional nas áreas de atuação dos jornalistas e radialistas, de conformidade com a legislação profissional vigente.
 - V. Permitir a capacitação dos cidadãos no exercício do direito de expressão, da forma mais acessível possível.

Denomina-se Serviço de Radiodifusão Comunitária segundo o Art.1º da referida lei, a radiofusão sonora em frequência modulada, operada em baixa potência e cobertura restrita, outorgada a fundações e associações comunitárias sem fins lucrativos, com sede na localidade da prestação do serviço, entendendo-se por baixa potência aquela limitada a um máximo de 25 Watts ERP e altura do sistema irradiante não superior a trinta metros, com cobertura apenas local.

A rádio cumpre sua missão de difundir cultura e educação com uma programação criativa, inteligente e de reconhecida qualidade, além de oferecer importantes serviços à comunidade, segundo os depoimentos a seguir, cumprindo o que estabelece o Art. 4º da Lei 9612, que diz:

Art.4º – As emissoras do Serviço de Radiodifusão Comunitária atenderão, em sua programação, os seguintes princípios:

- I. Preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas em benefício do desenvolvimento geral da comunidade.
- II. Produção das atividades artísticas e jornalísticas na comunidade e da integração dos membros da comunidade atendida.
- III. Respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família, favorecendo a integração dos membros da comunidade atendida.
- IV. Não discriminação de raça, religião, sexo, preferências sexuais, convicções político-ideológico-partidárias e condição social nas relações comunitárias.

Sobre a programação da Rádio FM Comunitária o agricultor Dilmário de Araújo Machado, 35 anos, casado, dois filhos, residente na propriedade de nome Prosperidade no município de Valente, assim se pronuncia:

“Quase não estudei, porque desde pequeno estou na luta pela sobrevivência. Sempre na terra. Primeiro ajudando meus pais, agora para manter a minha própria família. Tenho 42 tarefas. A minha terra não tem água, mas o carro pipa da Associação passa deixando a água para a nossa necessidade. O sisal murcha mas não morre com a falta d’água, é uma planta abençoada. Fora o que eu aprendi com meu pai, foi a APAEB que me abriu os olhos para o que faço hoje na minha propriedade, tanto nos cursos que ela promove, quanto nos ensinamentos passados na rádio e na televisão. Hoje, a minha maior fonte de renda é a venda do leite de cabra. Quem acreditava nisto antes da APAEB? Quem bebia leite de cabra? Só doente. Foi ela com os ensinamentos que nos convenceu a adotar outra alternativa de vida além do sisal. Eu continuo plantando o sisal, e também o

feijão, milho, a batata, a abóbora, a mandioca, para a subsistência da família, mas é do leite de cabra que o dinheiro entra semanalmente. Minha renda mensal em média hoje é de três salários mínimos. Minha família não passa necessidade. A cabra nos deu dignidade”.

Na mesma linha de raciocínio, foi a fala do agricultor Edésio Lopes de Araújo, 61 anos, casado, seis filhos, cuja propriedade fica no município de Valente:

“Comecei a trabalhar na roça com sete anos. Nunca botei os pés numa escola. Quando meus filhos aprenderam a ler e escrever eu pedi a eles pra me ensinar a fazer o nome. Agora já faço, não assino com o dedo, não. Tenho 25 tarefas e planto milho, feijão, abóbora, batata. Mandioca não planto mais, porque as bocas ficaram poucas, os filhos estão fora e não compensa mais. Só pra mim e a mulher é mais negócio comprar a farinha no comércio. Também agora a gente se civilizou e come pouca farinha, uma besteirinha mesmo, que cabe na palma da mão. Planto palma e crio mais de 60 animais nestas 25 tarefas. Tem gente que não acredita, mas eu nunca tomei prejuízo desde que me associei a APAEB. Tudo meu é planejado. No final de cada ano faço um balanço de tudo o que gastei e do lucro que apurei. Comparo com os quatro anos que se passaram e faço o plano para os quatro anos que virão com base nos números que tenho. Aprendi a fazer isto na APAEB. Eu não estudei, mas dou valor a quem sabe. Eu não deixo o animal solto no pasto acabando com tudo. Faço os “curraisinhos” e vou deixando os animais ali. Quando aquela área acaba a comida, boto os animais em outro curral e começo a plantar aquele pedaço onde os animais estavam. E vou mudando. Quando chega o último curral, o primeiro já tá no ponto. Vacino meus animais, cuido, zelo, faço tudo como aprendo. Eu analiso assim: O importante para o animal é o que come, não o que caminha. Se eu não comer e for caminhar eu morro. Se eu ficar queto nun canto eu agüento. Assim é o animal.

Com tudo que aprendo nos programas da radio e nos cursos que faço, não tomo prejuízo, tudo dá certo e eu vivo bem. Não aderi ao projeto de cabra de leite porque analisei e vi que na minha idade não era negócio. Já não tenho mão

de obra familiar e a propriedade é distante. O custo para entregar o leite diariamente não compensaria.

Daqui tiro mensalmente três salários mínimos. Ta bom demais, porque tenho também a minha aposentadoria que ajuda muito”.

A qualidade dos serviços é assegurada através do Conselho Comunitário, composto por pessoas representantes de entidades locais que acompanham a programação da emissora com vistas ao atendimento do interesse exclusivo da comunidade e dos princípios anteriormente mencionados.

O rádio faz parte do cotidiano da população de Valente, como de resto, de toda a população brasileira. Segundo a PNAD 2004, o percentual de domicílios com rádio em 2003 era de 87,8%, independente da classe social. As pessoas passam mais tempo ouvindo rádio do que vendo televisão, lendo jornais ou revistas. A classe de baixa renda, segundo Marplan (1992), ouve rádio cerca de três horas diárias em média. Esta proximidade com a população mais carente faz com que o rádio seja utilizado nas campanhas de saúde, educação e outras de caráter social, para disseminar informações de utilidade pública.

Desde o começo rádio e educação sempre estiveram associados. Na década de 20 do século passado, Roquete Pinto, fundador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro - a primeira emissora do Brasil, colocou no ar palestras científicas e literárias acessíveis a um público pequeno que podia ter rádio em casa. Na década de 40, a Rádio Nacional veiculava o programa “Universidade no Ar” e entre 1957 e 1963, os cursos do Sistema Educativo Nacional – SIREN. Nos anos 60, o MEB – Movimento de Educação de Base criou escolas radiofônicas com a participação de animadores populares para alfabetizar e conscientizar a população (Del Bianco:2000).

O Escola Brasil faz parte da nova geração de programas educativos do MEC em parceria com o Terceiro Setor, cujo objetivo é mobilizar comunicadores para informar a população sobre a situação da educação nos municípios e assim, estimular a participação da comunidade na vida escolar e na fiscalização dos recursos para o ensino público.

- Clube Sócio Recreativo que proporciona lazer, esporte e integração entre os empregados, sócios da APAEB e a comunidade. Com uma quadra poliesportiva, campo de futebol, piscinas e serviço de bar e restaurante, o clube conta com 2.075 associados. Apóia a cultura promovendo semanalmente show com artistas locais, além de abrigar campeonatos e competições esportivas de nível local e regional.

Para melhor utilização do tempo das crianças e jovens, na faixa etária de 8 a 14 anos, o clube desenvolve os “Projeto Descobrir” e “Bola da Vez”, como parte do programa Esporte e Lazer, do Ministério dos Esportes, ministrando aulas de Educação Física, com prática de esportes como Futsal, Handebol, Voleibol, Basquetebol, Futebol, Karatê e Natação, além de atividades recreativas e culturais como o Teatro e o aprendizado de instrumentos musicais, como Violão, Cavaquinho, Pandeiro, Timbau, Tamborim e Sanfona, valorizando as brincadeiras tradicionais infantis.



Figura 48 – Ginásio Municipal de Esportes

A necessidade interna do uso da Internet e os altos custos pela contratação desse serviço levaram a APAEB a implantar sua própria estrutura para acesso à Rede Mundial de Computadores, abrindo espaço, inclusive, para a comunidade, de duas maneiras: fornecendo acesso discado às residências e ao comércio e abrindo uma sala onde as pessoas que não possuem computador possam acessar a internet a baixo custo. Nesse serviço, a média de usuários/dia é de sessenta, isto sem considerar que um laboratório de informática foi montado na Escola Família Agrícola mantida pela Associação, para uso exclusivo de professores e alunos, dando-se assim um salto de qualidade no ensino através da interligação da escola com os demais espaços de conhecimentos hoje existentes e incorporando os recursos tecnológicos e a comunicação via redes como mecanismos de desenvolvimento econômico, social e cultural.



Figura 49 – Net Sala Gratuita – Casa Brasil

O computador passou a fazer parte do cotidiano das pessoas e das instituições a partir de 1969, quando o Departamento de Defesa dos Estados Unidos, através de pesquisas conduzidas pela ARPA – Advanced Research Project Agency, desenvolveu um projeto para interconectar uma rede de quatro nós, daí o nome InterNetwork, com um sistema seguro de conexão sem um centro físico definido (Pretto: 1995).

No Brasil, segundo o mesmo autor, no ano de 1988 a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio de Janeiro passaram a interligar-se diretamente com os Estados Unidos integrando-se às grandes redes internacionais. Em 1990, foi lançado o Projeto da Rede Nacional de Pesquisa da

Secretaria de Ciência e Tecnologia executado pelo CNPQ, numa articulação envolvendo as Universidades, Centros de Pesquisa, Governos Estaduais e Municipais, para atender as necessidades da comunidade acadêmica do país. Hoje, a internet aparece como forma de linguagem que incorpora elementos comunicativos de diversas mídias, operando com textos e imagens que são relacionados de forma simultânea na tela e segundo os movimentos do usuário, proporcionando troca de informações e auxiliando os processos de pesquisa, podendo ser utilizada como ferramenta auxiliar do professor, na mediação da apreensão, produção e difusão do conhecimento, já que os diversos tipos de softwares oportunizam a professores e alunos crescerem conjuntamente, considerando que a sua utilização requer operações intelectuais que vão desde o uso da leitura e da escrita, da atenção e abstração até a organização do pensamento e da ação.

Diante disso, a internet traz um potencial inovador para o campo educacional, rompendo as paredes da sala de aula com os intercâmbios, as pesquisas em banco de dados e o compartilhamento das experiências. Entretanto, essas possibilidades precisam de fato serem implementadas para qualificar o ensino, porque, se são muitas as escolas que já possuem computadores, poucas são as que os utilizam como recurso pedagógico, iniciando por exemplo uma pesquisa em sala de aula com os alunos sobre peixes, levantando hipóteses, anotando seus hábitos alimentares, suas camuflagens, os predadores, podendo analisar e avaliar as informações coletadas e dando aplicação prática a elas.

Indo mais além Pretto (2000) propõe que a escola seja algo mais que um posto de informações e passe a oferecer à comunidade carente o acesso aos recursos tecnológicos de comunicação e ainda se transforme em um espaço de discussão e de sistematização das informações às quais os alunos têm acesso dentro e fora da escola. Como analisa Dantas (2004), para que as escolas recuperem sua função emancipatória precisam organizar-se segundo a lógica comunicativa, onde professores e alunos coloquem seus saberes em cheque.

Nessa linha de raciocínio, a formação do professor para lidar com essa tecnologia tem sido uma constante por parte da APAEB com a oferta de cursos de capacitação na área, acreditando que, com essas inovações, novas formas de aprender e de ensinar são exigidas e novas formas de realizar o trabalho pedagógico são necessários, para inserir esta nova linguagem no currículo

escolar. Como afirma Mercado (2002), “o que se espera do professor neste século é que ele ajude os aprendizes a tecer a trama do desenvolvimento individual e coletivo e que saiba manejar os instrumentos que a cultura irá indicar como representativos dos modos de viver e de pensar civilizados, específicos dos novos tempos”.

Em dezembro de 2003 foi concluída a Casa do Mel com capacidade para processar 300 quilos de mel por dia, todo comercializado para a Itália. O projeto funciona na Fazenda Madeira, próximo à Escola Família Agrícola, onde os alunos desenvolvem atividades práticas na apicultura. Durante o ano de 2004 o número de apicultores teve um aumento de 30% em relação a 2003 e de 51% na produção de mel, cujo preço por litro é R\$ 4,00.

Os apicultores recebem acompanhamento permanente de um técnico que se dedica com exclusividade a esta área, promovendo cursos, encontros e visitas técnicas. Segundo avaliação da APAEB, 50% dos apicultores introduziram melhoramento no manejo o que lhes possibilitou aumentar a produtividade, além de estarem formando “pasto apícola”, com seleção de plantas adequadas à atividade. A apicultura é um ramo do agronegócio que não agride o meio ambiente e possui um grande potencial a ser explorado, porque não exige grandes investimentos, o manejo é de fácil cultivo e não necessita de modificações no meio natural. Contudo, a principal contribuição das abelhas é na reprodução dos vegetais, através da polinização cruzada, que significa a visita de uma abelha a uma flor onde o pólen existe. Os impactos mais emergentes advindos dessa atividade são:

- Desenvolvimento Social, com fixação do homem no campo, emprego de mão de obra familiar e melhoria da sua alimentação.
- Desenvolvimento Econômico, pela geração de renda, reduzindo a dependência da agricultura de subsistência; ativação do comércio local, além da ampliação da base de exportação para a economia e o Estado.
- Desenvolvimento Ambiental, através da preservação da flora nativa, garantindo também a preservação de espécies animais dependentes desta flora.
- Desenvolvimento Humano, propiciando ao produtor rural e sua família a oportunidade de maior participação social, dignidade e qualidade de vida.

Registros relatam que a apicultura e o uso de produtos apícolas já eram utilizados pelos egípcios há cinco mil anos.

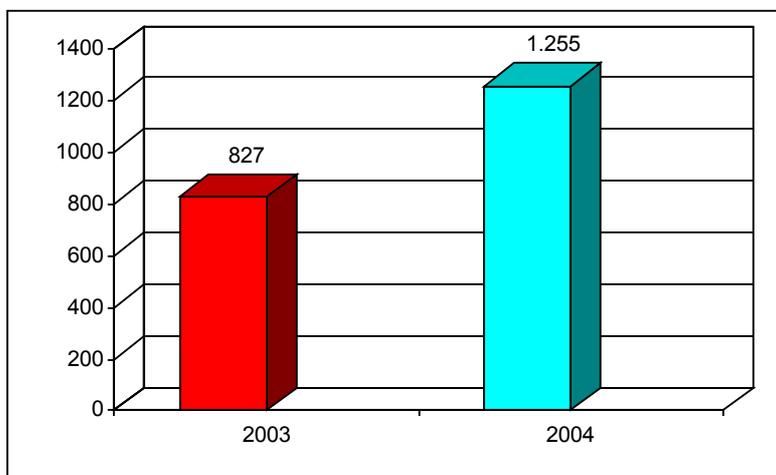


Figura 50 – Produção de Mel em Quilos na APAEB: 2003-2004

Fonte: APAEB

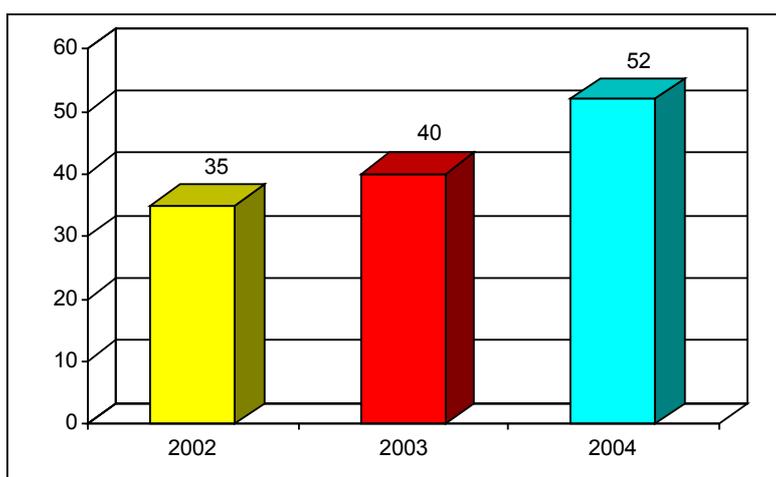


Figura 51:- Evolução dos Apicultores no Município de Valente-Ba: 2002-2004.

Fonte: APAEB

O semi-árido apresenta condições favoráveis à apicultura, principalmente a orgânica, baseada em essências florestais e vegetação não contaminada por agrotóxico, além de ter vantagens sobre outras culturas por dispensar os custos com alimentos, exigir pequenas áreas para instalação, requerer pouca mão de obra e o seu preço no mercado ser constante, dado o interesse da população mundial por produtos naturais, favorecendo ainda a preservação da flora nativa e das espécies animais dela dependentes. Vale ressaltar que a importância da atividade apícola no contexto da agricultura familiar

não está apenas no incremento da renda, mas também na melhoria do nível nutricional da família pelo consumo do mel., que ainda é insignificante. A maioria das famílias usam o mel como remédio e não com substituto do açúcar nas refeições, sendo necessário um trabalho educativo para a mudança de hábito.



Figura 52 – Equipamento para Tratamento do Mel

Para o desenvolvimento das atividades os pequenos agricultores conseguiram crédito do BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Fundo Rotativo da APAEB, conforme tabela 05.

TABELA 08 – Distribuição dos Recursos por Atividade

Origem dos Recursos	Objetivo	Famílias Beneficiadas	Valor em R\$
Fundo Rotativo	Energia Solar	25	56.219,98
Fundo Rotativo	Criatório	47	131.659,46
BID	Custeio e investimento nas propriedades	227	550.824,53

Fonte: APAEB

A APAEB incentiva o uso de energia solar por razões ambientais e pela melhoria da qualidade de vida do agricultor. Com placas fotovoltaicas de energia solar o agricultor consegue a baixo custo obter energia para lâmpadas, rádio e uma TV de 12 Watts, além de instalar cerca elétrica para o rebanho, reduzindo

em dez vezes a madeira que seria utilizada no sistema convencional. Energia solar fotovoltaica é a conversão da energia solar radiante em energia elétrica corrente contínua. O seu aproveitamento vem sendo estudado desde o século XX, quando foi pela primeira vez observado o fenômeno de fotosensibilidade de determinados materiais, ou seja, o aparecimento de corrente elétrica na superfície de materiais que eram expostos à radiação solar. O nascimento da primeira célula solar na década de 50 representa um marco na indústria eletrônica segundo Silva (1999), e teve contribuição relevante no programa espacial dos Estados Unidos e da antiga União Soviética, onde foi utilizada em aplicações reais para energizar os primeiros satélites lançados no espaço.



Figura 53 – Placas Fotovoltaicas de Energia Solar na EFA de Valente-Ba

Com a crise mundial de energia na década de 1970, a preocupação em estudar novas formas de produção de energia fez com que a utilização de células fotovoltaicas não se restringisse aos programas espaciais, mas fossem utilizadas no meio terrestre para suprir o fornecimento de energia. No caso do Brasil que dispõe de um dos maiores potenciais do mundo para uso de energias renováveis, o aproveitamento da energia gerada pelo sol, tanto como fonte de calor quanto de luz, é uma das alternativas mais promissoras para o enfrentamento deste desafio. As projeções mostram que até 2020 o petróleo ainda será a principal fonte de energia, mas a médio e longo prazos o gás natural, o carvão mineral, a energia solar e outras deverão ocupar espaço no mercado, tanto pela exaustão dos recursos naturais fósseis, quanto pela crescente preocupação da sociedade com o acúmulo de gás carbônico na atmosfera e os seus danos para a saúde do planeta.

Embora a utilização da energia solar ainda seja muito insipiente no Brasil, com destinação basicamente residencial e comunitária, é importante o seu incentivo em atividades industriais e comerciais urbanas, como hotéis, hospitais, indústrias, escolas, creches, edifícios e no setor agrícola em estufas solares, secadores, usinas de purificação, dessalinização de águas, etc., e especialmente na eletrificação rural, que por ser uma atividade menor dentro do sistema elétrico comum, não desperta interesse comercial. Entretanto, alguns programas já estão sendo implementados como o PIER – Programa de Incentivo a Energias Renováveis, aprovado pela Comissão de Infra Estrutura do Senado em 26/06/2001, como forma de incentivar a produção de energias alternativas no país, com financiamento do BNDES e o PROINFA – Programa de Incentivo às Fontes Alternativas de Energia Elétrica, criado em 2004 pelo Governo Federal com o objetivo de estimular as fontes energéticas mais limpas, viabilizando a geração de energia através de biomassas, eólica e pequenas centrais hidrelétricas.

A Bahia já tem mais de quinhentos sistemas de energia solar implantados em equipamentos comunitários através do PRODEEM – Programa de Desenvolvimento Energético de Estados e Municípios e do PERSISAL – Programa de Eletrificação Rural da Região do Sisal, um convênio do Governo do Estado com o Governo Francês, no qual o município de Valente está contemplado. Estudos de Silva (1999) aponta o custo do equipamento para a implantação da energia solar como o maior impedimento à sua expansão, assim, investimento em pesquisa pode ser a saída para viabilizar a sua difusão no país, especialmente entre a população de menor poder aquisitivo e aquela que habita em locais onde a energia convencional não chega.

No ano de 2004 a APAEB inaugurou dois importantes espaços culturais: o CAIS – Centro de Aprendizagem e Intercâmbio de Saberes Lúcia Gonçalves de Oliveira e a Casa da Cultura. O CAIS custou U\$140 mil dólares custeados pela Fundação Kellog, e destina-se à formação de jovens e adultos para as atividades locais sustentáveis. Possui auditório, dormitórios individuais e coletivos com capacidade para 104 pessoas. A Casa de Cultura com capacidade para abrigar 300 pessoas, possui palco para apresentações de peças teatrais, eventos musicais e projeções de filmes, biblioteca e um salão para exposições. Ali também funciona a Net Sala, cujo objetivo é incluir no mundo digital jovens que não possuem computador. Foi erguido com recursos próprios e apoio do BNDES.



Figura 54 – Casa da Cultura Brasil

Outro projeto importante é o de reflorestamento, com a distribuição de mudas nativas ou adaptadas ao semi-árido, frutíferas e forrageiras, que podem contribuir para a recomposição de áreas degradadas, bem como para a alimentação humana ou dos animais. A remoção da cobertura vegetal no município tem se mostrado desastrosa para o solo já naturalmente frágil, permitindo que a água da chuva remova as partículas e dissolva as substâncias que o constitui, além de provocar o ressecamento do húmus e a eliminação dos seus nutrientes e comprometendo a sobrevivência dos animais nativos da região.

O Brasil é o sexto maior país em termos de área reflorestada no mundo (COFO: 2001), detendo em 2000, 4,98 milhões de hectares. No entanto, o estoque de área reflorestada vem caindo desde 1995, o que tem preocupado os órgãos ambientalistas e os formuladores de política econômica. A escassez futura de madeira já havia sido alertada pela SBS (2000), Bacha (2001) e Juvenal e Mattos (2002), o que fez com que o Governo Federal desde 2002 oferecesse aos agricultores programas de crédito rural como o PROPFLORA e o PRONAF florestal para estimular o plantio de florestas, o que demonstra a pertinência do trabalho desenvolvido pela APAEB.

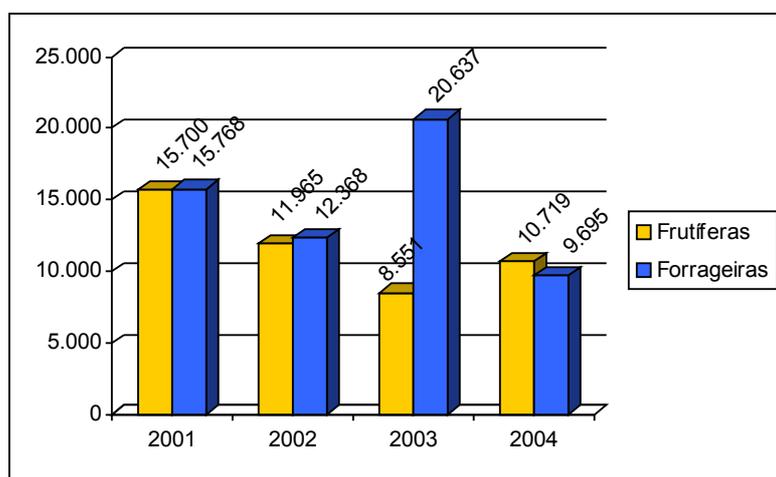


Figura 55 – Distribuição de Mudanças pela APAEB para a População de Valente-Ba: 2001-2004

Fonte: APAEB

Mais recentemente a APAEB em consonância com as recomendações dos técnicos, vem estimulando o turismo entre os seus associados como uma estratégia para ampliação da renda e valorização do campo, contribuindo dessa forma para a proteção do meio ambiente e para a conservação do patrimônio natural, histórico e cultural do meio rural, beneficiando prioritariamente a população local.

A EMBRATUR (2003) define turismo rural como, “o conjunto de atividades comprometidas com a produção agropecuária, agregando valor a produtos e serviços, no sentido de resgatar e de promover o patrimônio cultural e material da comunidade”. No Brasil, por ser esta uma atividade muito recente e desenvolvida de forma ainda pouco profissionalizada, os resultados em termos financeiros são pequenos, precisando para alteração do quadro atual de políticas públicas que incentivem a sua organização e que envolvam a comunidade em todas as etapas do processo, a exemplo do PNMT – Programa Nacional de Municipalização do Turismo, que permite aos próprios municípios aplicarem as Diretrizes Básicas do Programa, envolvendo todos os atores diretamente interessados na área. Como afirmam Silva, Vilarinho e Dale (1998), “o turismo rural deve, antes de tudo, ser um turismo local, de território, gerido pelos próprios residentes”.

Nessa visão, essa modalidade de turismo parece ser uma via natural para o desenvolvimento de zonas marginalizadas como a caatinga, pois permite a diversificação das atividades agrícolas, a prática de novos serviços e a valorização das suas produções, além das melhorias na infra-estrutura, como estradas, energia, água potável, postos de saúde, estabelecimentos comerciais,

pousadas, hotéis e outros, razão pela qual o seu estímulo deve estar voltado aos arranjos produtivos locais e a noção de território a partir do município, envolvendo a sociedade civil organizada, o poder público e a iniciativa privada, com ênfase na participação das associações, das cooperativas, dos conselhos de turismo, das instituições de ensino, pesquisa e extensão, tendo como principal estratégia a constituição de redes de parcerias em diferentes níveis de atuação, que assegurem a fluência permanente de informações e o planejamento integrado das ações.

Se o planejamento constitui-se em ferramenta importante para o sucesso de qualquer atividade humana, no turismo rural ele assume papel preponderante porque a sua ausência quase sempre gera impactos negativos com degradação e descaracterização do ambiente, afugentando o turista que ao buscar esse espaço deseja encontrar natureza e modo de vida diferentes da paisagem e do ritmo urbano a que está acostumado. Por outro lado, as diretrizes definidas pela EMBRATUR (2003) para o segmento devem ser observadas, porque nelas estão contidas as orientações básicas para que os proprietários rurais possam melhorar os seus rendimentos pela diversificação de atividades, valorizar os modos tradicionais da vida do campo e o contato harmonioso com a natureza, reduzir o êxodo rural, promover intercâmbios culturais e possibilitar o reencontro dos cidadãos com suas origens. São elas:

- 1 - Ordenamento – O turismo rural está sujeito a legislações que envolvem os aspectos ambientais, trabalhistas, comerciais, previdenciários, sanitários, tributários, fundiários e agrícolas nos níveis municipal, estadual e federal, sendo necessário que se faça um levantamento de toda documentação legal antes do início de qualquer atividade no ramo, para evitar ilegalidades que inviabilizem o processo.
- 2 - Informação e Comunicação – A qualidade do turismo rural depende do desenvolvimento da pesquisa e da interação de diversas áreas do conhecimento com vistas à aplicação de novas tecnologias, envolvendo a área acadêmica na realidade do mundo rural.
- 3 - Articulação – O desenvolvimento ordenado da atividade depende do poder de união dos envolvidos em organizações, as quais devem trabalhar pelos interesses comuns, prestando assistência e orientação, fiscalizando e

também criando, acompanhando e disseminando novas tecnologias e informações.

- 4 - Incentivo – Faz-se necessário que sejam destinados recursos para os setores público e privado, a fim de que seja criada uma adequada infra estrutura básica e de apoio ao turismo rural, condição essencial para viabilizar o desenvolvimento do segmento.
- 5 - Capacitação – Verificar as diferentes necessidades de qualificação nos empreendimentos, nas comunidades e as respectivas competências e habilidades profissionais que cada função requer é o primeiro passo para a prestação de serviços de qualidade, considerando as características específicas de cada arranjo produtivo, aqui considerado de acordo com o SEBRAE (2003) como:

“a aglomeração de empresas localizadas em um mesmo território, que apresenta especialização produtiva e mantém vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais(...), a partir de uma determinada habilidade ou necessidades identificadas, obtidas da adaptação local de uma tecnologia existente, ou da adoção de uma inovação que permita atingir mercados normalmente próximos, sem grandes estratégias mercadológicas”.

- 6 - Envolvimento das Comunidades – O planejamento do turismo rural deve ser desenvolvido sempre com base local, valorizando as características e necessidades das comunidades autóctones e do território de forma integrada e participativa, contando com o suporte de profissionais que possuem conhecimento técnico e experiência sobre o assunto, objetivando reduzir as possibilidades de insucesso.
- 7 - Infra-estrutura – Na implantação e adequação de infra-estrutura turística e de apoio ao turismo rural deve ser definido o que compete ao setor público e quais as atribuições do setor privado, enfatizando-se a responsabilidade de cada um para que as ações se desenvolvam de forma harmoniosa.

Segundo Fucks (2001), os desequilíbrios e impactos resultantes do processo de globalização da economia e da revolução tecnológica impõe a necessidade de se buscar novas alternativas ao desenvolvimento local e,

particularmente para a agricultura, uma vez que, desde a década de noventa o comportamento adverso dos preços dos produtos agrícolas vem causando uma queda generalizada na renda agrícola, perpetuando a situação de pobreza e de degradação dos recursos naturais na zona rural. Em virtude disto o cenário nos pequenos municípios aponta para a busca da multifuncionalidade desse espaço com a inserção de atividades não agrícolas capazes de proporcionar um desenvolvimento endógeno onde o turismo desponta como possibilidade de transformação das relações de produção econômica no campo com a introdução do setor de serviços nesta área. Dados da OMT – Organização Mundial do Turismo (2002), dão conta que esse segmento emprega 250 milhões de pessoas em todo o mundo e é o maior gerador de receitas de impostos, equivalendo a U\$ 802 bilhões de dólares.

No Brasil, essa atividade vem apresentando um crescimento expressivo para a economia com uma receita por ano de U\$ 3,68 bilhões de dólares, podendo ser ampliado na medida em que os empreendedores se profissionalizarem para atender as expectativas dos clientes. No caso do turismo rural, deve-se contemplar com a maior autenticidade possível os fatores culturais por meio do resgate das manifestações regionais como o folclore, os trabalhos manuais, a gastronomia e a conservação do meio ambiente, considerando que o que as pessoas da cidade buscam nesse tipo de turismo é uma interação com o *modus vivendi* rural, incorporando elementos peculiares a este meio para sair da realidade estressante do cotidiano dos grandes centros urbanos. Quando planejado adequadamente, o turismo rural pode trazer como benefícios para a comunidade, geração de renda, animação da economia local, redução do êxodo rural, preservação dos valores culturais, mas sobretudo o resgate da auto-estima do seu povo.

Além das atividades produtivas para geração de trabalho e renda, a APAEB permanentemente faz investimentos em pesquisas e experiências técnicas apropriadas para o semi-árido. Está em andamento uma pesquisa sobre produção de cogumelos comestíveis, com o uso do sisal para adubação, mas muitas outras já foram concluídas. Uma nova máquina desfibradora está em fase de teste para beneficiamento da fibra do sisal que evita os riscos de mutilação.

Valente é hoje a cidade da região sisaleira com maior IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, conforme tabela 9.

Tabela 9 – Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 1970, 1980, 1991 e 2000 na Região Sisaleira da Bahia

Município	1970	1980	1991	2000	% aumento de 1970 a 2000
Valente	0,247	0,447	0,424	0,657	266
Jaguarari	0,259	0,445	0,442	0,647	250
Santaluz	0,278	0,405	0,435	0,646	232
Retirolândia	0,264	0,420	0,398	0,625	237
Conceição do Coité	0,295	0,417	0,413	0,611	207
Araci	0,239	0,310	0,329	0,557	233
Campo Formoso	0,279	0,292	0,389	0,526	188

Fonte: Censo 2000.

CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL: análise comparativa entre os modelos experienciados na zona rural dos municípios Juazeiro, Uauá e Valente no semi-árido nordestino da Bahia, a partir das transformações neles ocorridas.

A educação de qualidade é cada vez mais percebida como indispensável ao desenvolvimento local sustentável, por ser requisito para uma adequada inserção na sociedade, além de, por seu intermédio, as pessoas passarem a exercitar a sua cidadania nos âmbitos econômico, social e político. O processo de globalização expandiu o uso de novas tecnologias relativas à transferência de informações, objetivando facilitar o estabelecimento de modelos novos de gerenciamento para acompanhar as tendências do mercado e, acima de tudo, estabelecer outros horizontes para o conceito de desenvolvimento sócio-econômico. Nessa perspectiva, a sociedade não pode mais conviver com sistemas educacionais obsoletos se quiser alcançar o desenvolvimento desejável, donde se infere que sustentabilidade não é mais apenas uma questão estratégica, mas um instrumento político capaz de aumentar a eficácia dos resultados a longo prazo em todas as dimensões existentes no planeta.

A palavra sustentabilidade, segundo Cunha (1994), “tem forte conotação valorativa”, refletindo mais uma expressão dos desejos de quem a exprime do que algo concreto, de aceitação geral. Em razão disso, as definições correntes são vagas e amplas o suficiente para englobar o máximo de condições que se possam requerer do processo de desenvolvimento, o mesmo ocorrendo com o termo local, cuja ênfase concentra-se na busca pela particularização do processo de construção dessa mesma sustentabilidade. O que é consenso para os teóricos, na visão de Fischer (2002), é que desde a sua origem, o conceito de desenvolvimento sempre esteve relacionado ao emprego de estratégias para produzir mudanças.

Nos últimos cinqüenta anos, o mundo tem vivido diversos ciclos de desenvolvimento. Até a década de 40, esse fenômeno era sinônimo de ocidentalização, onde os movimentos de cooperação e assistência internacional

eram os principais veículos para levar os processos de modernização para as sociedades tidas como tradicionais. Para a autora, nos anos 50 e 60, as ações de desenvolvimento no Brasil eram implementadas pelo Estado, o grande agente de mudança. Essa idéia é compartilhada por Brose (2000), que caracteriza o predomínio de modelos de desenvolvimento tecnicista até meados dos anos 90, embasados nos pressupostos de que só o Estado era capaz de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento, construindo vultosas obras de engenharia através da iniciativa privada, com subsídios governamentais.

A partir daí, esse conceito tradicional de desenvolvimento passou a ceder lugar ao novo conceito de desenvolvimento local, associado ao adjetivo sustentável. Novo, porque incorpora as noções de desenvolvimento humano e de desenvolvimento social, traduzidos através dos seus respectivos componentes, o capital humano e o capital social, sem abandonar a importância da dimensão econômica, cujo componente é traduzido pela expressão capital produtivo. O conceito de capital humano parte do princípio que as pessoas representam um potencial de desenvolvimento endógeno, um ativo econômico, um agente nato de mudanças que, se melhor qualificado mobiliza este potencial, influenciando diretamente o processo de desenvolvimento.

Para Zapata (2000), a ampliação do acesso à informação e ao conhecimento através de processos contínuos de capacitação, promove mudanças de comportamento, transformando as pessoas em agentes produtivos, atores sociais e sujeitos da sua existência. Nessa perspectiva, a formação do capital humano é um dos pontos de partida para a transformação produtiva dos territórios e para o estabelecimento de relações mais simétricas nos processos de tomada de decisões.

Além da dimensão humana, a dimensão social passa a ser amplamente incorporada ao conceito de desenvolvimento, a partir dos estudos de Putnam (1996), para quem o desenvolvimento tem por base não o crescimento econômico, nem as obras públicas, mas a lenta e gradual formação do capital social. Quanto maior a capacidade das pessoas se associarem em torno de valores e interesses comuns, de construir acordos, redes e sinergias, de desenvolverem relações de confiança e de cooperação entre si e com outros grupos, melhores as condições de desenvolvimento.

Para Silveira (2001), o capital social precisa associar o processo político ao processo pedagógico, de modo a permitir que os atores locais sejam

os interlocutores e os negociadores das soluções para as suas próprias necessidades. Franco (2001), diz que o investimento em capital social ocorre através do incentivo à formação de redes e inter-redes, da ampliação da esfera pública não estatal, da descentralização da gestão, da distribuição do poder e da democratização dos procedimentos. Já De Paula (2001), observa que nas experiências bem sucedidas de desenvolvimento local existe um elevado nível de cooperação e parceria entre Estado, Mercado e Sociedade. Esta cooperação, na sua visão, é fruto da adoção de estratégias de gestão compartilhada com o objetivo de desenvolver o protagonismo local, permitindo:

- Identificar potencialidades, oportunidades, vantagens comparativas e competitivas, problemas, limites e obstáculos ao seu desenvolvimento.
- Escolher vocações, estabelecer metas, definir estratégias e prioridades, monitorar e avaliar resultados.
- Se capacitar para planejar e gerenciar, de forma compartilhada, o processo de desenvolvimento.

Por serem participativas, as estratégias de gestão compartilhada contribuem para o fortalecimento do capital humano e do capital social, ampliando as possibilidades de empoderamento da população local e facilitando a conquista da “boa governança”, que é uma exigência do processo de desenvolvimento.

Os fatores responsáveis por esta mudança de paradigma são múltiplos e estão situados tanto no contexto nacional como no internacional, abrangendo variáveis econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais. Foi também nos anos 90, que o PNUD revolucionou o debate internacional sobre o desenvolvimento humano, baseado nos estudos de Amartya Sen, marcando o caminho para a construção do conceito e das práticas de desenvolvimento local, associando-o à globalização, como dois pólos de um mesmo processo complexo e contraditório, exercendo forças de integração e desagregação, dentro do intenso jogo competitivo mundial. Ao mesmo tempo que a economia se globaliza, surgem novas iniciativas do nível local, com ou sem integração na dinâmica internacional, que viabilizam processos diferenciados de desenvolvimento, criando um efeito contraditório sobre a organização do espaço. De um lado, a globalização demanda e provoca um movimento de uniformização dos produtos,

como condição para a integração dos mercados; de outro lado, com a flexibilização das economias, cria e reproduz diversidades, decorrentes da interação dos valores globais com os padrões locais, articulando o local ao global. Como diz Chaisnais (1996), “O global se alimenta do local, se nutre do específico”.

Para Bocayuva (2001), um dos efeitos da globalização é a redefinição do poder e das relações entre os lugares. Diz ele: “Os espaços nacionais deixam de apresentar mobilidade e capacidade ativa de resistência ao processo de esvaziamento das estruturas produtivas do desenvolvimento tradicional, gerando efeitos perversos para as sociedades”. Sendo assim, para esse autor, o desenvolvimento local é um conjunto de respostas e conflitos diante dos diversos tipos de pressões colocadas no território pelo processo de globalização, podendo daí emergir um conjunto de oportunidades e a criação das iniciativas voltadas para a possibilidade de outras vias de desenvolvimento.

Na visão de Coelho (2001), a globalização provoca um desenvolvimento fragmentado no qual os fluxos econômicos passam por redes de competitividade que excluem social e territorialmente, e as iniciativas de desenvolvimento local aparecem como um “contramovimento à fragmentação territorial”. Afirma ele:

“A análise de cenários e a necessidade de políticas públicas nacionais que se apresentam a esse processo perverso de globalização é que nos sustenta a pensar o desenvolvimento de um território como resultado de esforços endógenos no qual a globalização não aparece como uma leitura ameaçante, mas como oportunidade de surgimento de novos sujeitos sociais, no qual o território organizado se constitui um objeto de construção social e política que se transforma em sujeito”.

Miranda & Magalhães (2001), apontam que o conceito e as práticas do desenvolvimento local sustentável em suas múltiplas formas e formatos, buscam tanto responder aos danos, como criar possíveis oportunidades no contexto econômico e social definido pela globalização. Idéia semelhante tem Silveira (2001), ao associar o surgimento e proliferação das políticas de desenvolvimento local a uma resposta ou busca de alternativas e caminhos à globalização, o que lhe dá um potencial transformador. A idéia força de que o crescimento econômico

é necessário mas não suficiente para gerar desenvolvimento, está na base maior das atuais definições de desenvolvimento local.

Sen (2000), vê o desenvolvimento como um processo que fortalece a liberdade daqueles envolvidos na busca dos seus objetivos individuais, enfatizando que é preciso entender o desenvolvimento como uma combinação de distintos processos e não apenas pela intensificação da produção e da renda. Nesse sentido, a expansão da capacidade humana pode ser descrita como a característica principal do desenvolvimento. A idéia central nessa linha de argumentação, conforme Brose (2000), preconiza desenvolvimento como qualidade de vida. A dimensão do desenvolvimento humano também é encontrada em Zapata (2001), quando ela diz:

“Desenvolvimento local é um processo orgânico, um fenômeno humano, portanto não padronizado. Envolve os valores e os comportamentos dos participantes. Suscita práticas imaginativas, atitudes inovadoras e espírito empreendedor”.

Na mesma linha de raciocínio, Franco (2000), informa que “desenvolvimento só é desenvolvimento mesmo se for humano, social e sustentável”. Ele define o desenvolvimento local como “o fenômeno pelo qual tornam-se dinâmicas as potencialidades locais por meio da interação de fatores humanos, sociais, econômicos, físicos e ambientais”, coincidindo, com o ideal de De Paula (2001), para quem:

“Pensar o desenvolvimento humano, social e sustentável, significa pensar um novo conceito de desenvolvimento que articula a dinamização do crescimento econômico com outros fatores, entre os quais: o crescimento do capital humano, do capital social, a conquista da boa governança e o uso sustentável do capital natural”.

Na compreensão de Buarque (1994), o desenvolvimento local sustentável *“é o processo de mudança social e elevação das oportunidades na sociedade, compatibilizando no tempo e no espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, partindo de um claro compromisso com o futuro e a solidariedade entre gerações”.* Este conceito, segundo o autor, contém três grandes conjuntos interligados e com características e papéis diferentes no processo de desenvolvimento:

- A. A elevação da qualidade de vida e a equidade constituem objetivos centrais do modelo de desenvolvimento, orientação e propósito final de todo esforço no curto, médio e longo prazos.
- B. A eficiência e o crescimento econômico constituem pré-requisitos fundamentais, sem os quais não é possível elevar a qualidade de vida com equidade, representando uma condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento sustentável.
- C. A conservação ambiental é um conhecimento decisivo para a sustentabilidade do desenvolvimento e da sua manutenção no longo prazo, sem a qual não é possível assegurar qualidade de vida para as gerações futuras e equidade social de forma sustentável e contínua no tempo e no espaço.

Bourdin (2001) desmistifica a idéia de local como oposta ao mundial, apresentando o local como espaço onde convergentes e divergentes se manifestam no conjunto das redes estabelecidas entre os grupos sociais que o compõe, gerando sentimento de pertença facilitador de ações coletivas. Delgado (1985) o entende como uma forma planejada de organização dos espaços, promoção e utilização racional de técnicas de ocupação e direção dos serviços

operacionalmente articulados, objetivando uma exploração eficiente ou uma equidade social no tratamento de um determinado público alvo. Para Caliari (2002), o desenvolvimento é um processo de transformação mediante a participação da coletividade, envolvendo crescimento econômico, redução das desigualdades e preservação cultural e ambiental.

Barbatti Jr. (2004) diz que o desenvolvimento local deve convergir para as pessoas, considerando sua lógica e estratégias, procurando ampliar a capacidade da sociedades resolver seus próprios problemas. Nesse processo, a comunicação é apontada como fundamental para que a população forme juízo de valor, ao afirmar que:

“ No âmbito local, a falta de comunicação adequada é um dos principais elementos que divide o sucesso do fracasso. Os beneficiários dos projetos de desenvolvimento local, bem como a população em geral, precisam saber o que ocorre para que possam formar consenso e daí gerar capital social”

Mas, para que haja comunicação conforme Freire (1977) e Sen (2000) é imprescindível que haja liberdade e diálogo, fatores condicionados a educação de qualidade, centrada no sujeito como responsável pela transformação na sua realidade cotidiana.

Dentro das condições contemporâneas de globalização e intenso processo de transformação, o desenvolvimento local representa também alguma forma de integração econômica que gera e redefine oportunidades e ameaças, exigindo competitividade e especialização. Está associado normalmente, a iniciativas inovadoras e mobilizadoras de coletividades, articulando as potencialidades locais nas condições dadas pelo contexto. Como sugere Haveri (1996), “as comunidades procuram utilizar suas características específicas e suas qualidades superiores e se especializar nos campos em que têm uma vantagem comparativa com relação às outras regiões”.

O desenvolvimento local sustentável é, portanto, um processo que leva a um continuado aumento da qualidade de vida com base numa economia eficiente e competitiva, com relativa autonomia das finanças públicas, combinando com a conservação dos recursos naturais e do meio ambiente.

A visão do desenvolvimento local como um novo caminho para a construção de políticas públicas é compartilhada por muitos estudiosos. Para Zapata (2001), o fomento às atividades produtivas, um dos objetivos do desenvolvimento local, exige um processo de concertação interinstitucional, de modo a propiciar a articulação de políticas públicas específicas e adequadas aos sistemas locais. Com essa compreensão, a educação para o desenvolvimento local sustentável passa então a ser um processo dinâmico construído com as iniciativas existentes focado no ambiente, na economia produtiva e na sociedade saudável, envolvendo uma pedagogia que coloca a compreensão da vida como seu ponto central. Trata-se de uma educação para a cidadania, que reconhece e valoriza as diferenças, a interdependência e a complementaridade entre as pessoas, requerendo para tal, o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação, na perspectiva da formação integral, da conscientização e compreensão das causas dos problemas, das desigualdades, da vivência da interculturalidade e do compromisso com a ação transformadora alicerçada na cidadania, que na visão de Hannah Arendt (1993), é o sentimento de pertencimento a uma comunidade disposta e capaz de lutar pelos direitos dos seus integrantes, como o “direito de ter direitos”. Como bem define o PNUD no Relatório de Desenvolvimento Humano (2004), “o desenvolvimento humano tem a ver com a possibilidade das pessoas viverem o tipo de vida que escolheram e com a provisão dos instrumentos e das oportunidades para fazerem as suas escolhas.”

Todavia a crise educacional tem raízes estruturais históricas e se manifesta de formas diversas em conjunturas específicas. Há trinta anos, pouco mais de 30% da população viviam nas cidades e a demanda por educação era pequena, porque os que habitavam a zona rural não tinham condições de organização para reivindicar do poder público tais serviços. O modelo implantado no país a partir de 1964 privilegiou a produção capitalista industrial, contribuindo para o êxodo rural já que as oportunidades de trabalho estavam nos grandes centros urbanos. Entretanto, como os investimentos nos setores sociais não acompanharam aqueles efetuados para as grandes obras de infra estrutura como estradas, comunicações, hidrelétricas e outras, o colapso nessas áreas logo se manifestou, mas na educação os efeitos foram mais desastrosos porque a explosiva procura por matrículas numa rede física depauperada, educadores sem

formação apropriada e salários defasados, favoreceram o enfraquecimento da escola pública. Como afirma Azevedo (1994):

“A expansão das oportunidades nos vinte anos de ditadura militar, foi feita através de um padrão perverso. A ampliação das vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação das classes multisseriadas e unidocentes, pelo achatamento dos salários dos professores e pela absorção de professores leigos”.

Com a Lei 5692 de 11 de novembro de 1971, instituiu-se a profissionalização do ensino de 2º grau para atender as exigências do sistema capitalista. O esgotamento da ditadura militar nos anos 80, aliado ao descontentamento dos profissionais da educação com a deterioração da gestão das redes públicas e a elevação das despesas escolares pela ampliação da escolaridade sem aumento dos recursos, levaram a sociedade civil a propor ações políticas concretas a partir de 1982 com as eleições que deram a vitória ao PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro, o principal opositor dos militares e, ao mesmo tempo, sugerindo ao legislativo a extinção da referida Lei, que resultou na Lei 7044/82.

O início do governo do presidente Fernando Collor de Mello em 1990, coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, promovida pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a educação nos países do terceiro mundo, especialmente a universalização do ensino fundamental. Com o seu afastamento, assumiu o governo o seu vice, Itamar Franco, cujo programa educacional foi condensado no documento “Plano Decenal de Educação para Todos”, ignorado pelo seu sucessor Fernando Henrique Cardoso, cujas metas passaram a ser: descentralização da administração das verbas federais; elaboração do currículo básico nacional; educação à distância; avaliação nacional nas escolas; incentivo à formação de professores; parâmetros de qualidade para o livro didático entre outras, acompanhando as tendências internacionais de alinhamento à política neoliberal e as orientações dos órgãos financiadores internacionais. Foi nesse contexto que ocorreu a elaboração e promulgação da LDB, do Plano Nacional de

Educação, das Diretrizes Curriculares, normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação. No ano 1995, o ensino fundamental foi assumido como prioridade, definindo-se cinco pontos para as ações: aporte de Kits eletrônicos para as escolas; livros didáticos melhores e distribuídos mais cedo; avaliação externa; currículo nacional e recursos financeiros enviados diretamente às instituições escolares.

Em 1996, a política incluiu instauração da TV Escola; cursos para professores de ciências; formação para os trabalhadores e reforma no ensino profissionalizante. Dessas, a única ação efetivamente voltada para a descentralização foi a destinação dos recursos financeiros diretamente para as escolas, todavia, a política oficial para a educação rural até a penúltima década do século XX era orientada para estimular a aquisição de conhecimentos que instrumentalizassem a melhoria da produção e a adaptação do campo às estruturas de natureza econômica, sem se preocupar com a formação integral do aluno. O PNE – Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172 de 20 de janeiro de 2001, definiu vinte e seis metas prioritárias, dentre elas, alfabetizar em cinco anos dois terços da população analfabeta, de forma a erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar em cinco anos, a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de quinze anos que tenha concluído a etapa precedente; dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos, o atendimento de Jovens e Adultos no Ensino Médio. Para as escolas rurais na parte do Ensino Fundamental o PNE prevê um tratamento diferenciado a fim de que possa ele chegar a todos os recantos do país, bem como, a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes unidocentes considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade, apontando como objetivos e metas para esse segmento:

- Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.
- Associar as classes unidocentes remanescentes às escolas de, pelo menos, quatro séries.
- Prover de transporte escolar as zonas rurais quando necessário, com a colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a

garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

- Prover formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade dos alunos e as exigências do meio.

Implementar esses objetivos e metas implica um sistemático e bem orientado investimento na qualidade do ensino considerando diversas dimensões, tais como, as condições de funcionamento das escolas, a capacitação e a valorização dos professores, a operacionalização de práticas educativas eficientes em sala de aula, além de maior destinação de recursos do PIB para o ensino público nos próximos dez anos, em função da ampliação prevista das matrículas em todos os níveis. No que se refere a formação de professores para a educação básica no Brasil, a LDB no seu título VI, Art. 61 a 67 e 87, trata do assunto, estabelecendo no Art. 62 que:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”

Art. 87, § 4º - “Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Em 08 de maio de 2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, pelo Parecer 9/2001. Com esse parecer, a formação de professores é feita em curso de licenciatura, de graduação plena, a partir das referidas diretrizes. Em 02 de setembro de 2001, as disposições desse parecer, relativas ao estágio curricular supervisionado, foram alteradas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação número 27/2001 de 06 de agosto de 2001, segundo o qual esses cursos devem ter uma carga horária mínima de 2800 horas, sendo 2000 de

atividades científico-acadêmicas, das quais 200 horas são atividades de enriquecimento, 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso. As 2.800 horas devem ser cumpridas em, no mínimo, três anos letivos.

Tais exigências legais contudo, não asseguram a qualidade da educação, porque os professores se defrontam com desvalorização social e salarial, jornadas seqüenciais de trabalho como forma de sobrevivência que são impeditivas de tempo para leitura e estudo, além de uma formação pautada pela descontextualização da realidade dos alunos com os quais trabalham. Segundo Nóvoa (1997), urge a educação “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Nesse sentido, o processo de formação tem de considerar os saberes que os professores constroem no seu dia a dia de atividade docente e no enfrentamento da sala de aula, onde encontram saídas de acordo com as condições que dispõem.

Para Schön (1992), o papel desses professores é serem reflexivos, para superar o saber institucionalizado e alienante, em favor de formas coletivas de organização centradas na cidadania. Essa mesma visão é defendida por Kramer (1989), ao afirmar que “(...) a efetiva formação do professor se dá através do confronto entre a reflexão sobre os conhecimentos advindos da sua prática e as teorias que explicam, questionam, lançam conflitos e indagações e permitem melhor compreender esta mesma prática”. Garcia (1992) defende que um modelo de formação de professores deve basear-se “(...) numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes”, além disso, uma política de formação continuada de professores através do trabalho reflexivo e coletivo do corpo docente, deve permitir um processo de construção/reconstrução permanente da identidade profissional e do pensamento autônomo de um processo interativo e dinâmico. Ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo, mas ensinar a aprender, onde os educandos penetram no discurso do professor e se apropriam da sua significação. Por isso é um ato crítico e não mecânico. Assim, a formação dos professores para educar e ensinar, deve pautar-se nas seguintes perspectivas, segundo Nóvoa (1997):

- investimento em sólida formação teórica nos campos que constituem os saberes da docência;
- formação voltada para a profissionalização e a construção da identidade docente;
- valorização da docência como atividade coletiva, intelectual, crítica e reflexiva.

Quanto aos gastos, pelas estimativas do MEC/INEP (2004), em 2011 o custo com aluno deve subir de R\$ 950,00 para R\$ 2.300,00. Também um farto investimento deverá ser feito na Educação Infantil para o atendimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade. Na creche, a estimativa é de um crescimento de 470%, com a matrícula crescendo de 756.000 para cerca de 4,3 milhões de crianças. Os investimentos irão de 0,07% do PIB para 0,56%, e o gasto com aluno /ano aumentará de R\$ 1.188,00 para R\$ 2.469,00. Na pré-escola a estimativa é de um crescimento de 3,8 milhões para 6,2 milhões de alunos com gastos que passarão de 0,26% para 0,60% do PIB. O gasto com aluno/ano na pré-escola mudará de um patamar de R\$905,00 para R\$1873,00.

De acordo com o mesmo estudo, os recursos necessários para atendimento das metas do PNE até 2010, são como os apresentados na tabela 7.

Tabela 10 -: Recursos Necessários para Atendimento das Metas do PNE

Recurso/Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total (R\$bilhões)*	96.385	109.570	118.941	131.760	131.760	159.390
% PIB	5,21	5,75	6,06	6,52	6,97	7,44

Fonte: INEP / MEC

*Valores atualizados conforme estimativa para o PIB em 2005 e com previsão de crescimento a 3% ao ano.

Em 2002, reconhecendo que o desenvolvimento local sustentável é a mais urgente necessidade social e ecológica para o equilíbrio do planeta e que a educação é indispensável para isso, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a DEDS – Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, designando a UNESCO como principal agência para a sua promoção, que elaborou o PII, visando estabelecer o relacionamento da DEDS com outras iniciativas globais (Educação para Todos, Marco da Ação de Dakar, Década da Nações Unidas para a Alfabetização, etc.), declarando que a educação para o desenvolvimento deve enfatizar fundamentalmente valores, com especial atenção para o “respeito pelos outros, das gerações de hoje e futuras; pela diferença e diversidade; pelo meio ambiente e pelos recursos do planeta que habitamos”. (UNESCO: 2002).

No mesmo documento, a Educação para o Desenvolvimento Local Sustentável abrange: interdisciplinaridade e holismo, onde o ensino do desenvolvimento sustentável é atrelado ao currículo como um todo, não como matéria separada, rompendo com as fronteiras das disciplinas, na compreensão de que, integrar conteúdos não basta. É preciso uma atitude de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento, superando a dicotomia entre ensino e pesquisa a partir das contribuições das diversas ciências. Articular saber, conhecimento, escola, comunidade, meio ambiente, etc., tornou-se ultimamente o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática, por um trabalho coletivo, num sentido progressista e libertador; método múltiplo, com o uso de diferentes pedagogias para modelar o processo; tomada de decisão participativa, envolvendo a comunidade; pensamento crítico e resolução dos problemas; relevância local, onde os espaços de instrução podem ser o ensino formal, as organizações comunitárias, o lugar de trabalho, a educação informal, os sindicatos e a sociedade civil como um todo, com o entendimento de que a sustentabilidade de qualquer processo se consolida sobre três pilares interdependentes – desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental.

Assim, a dialogicidade entre as diversas esferas do saber é necessário para a integração dos conteúdos das disciplinas que só ocorre num regime de co-participação e reciprocidade, possibilitando que o professor em sua ação social, seja agente de transformação comprometido com o avanço das condições do contexto onde atua. Para Paulo Freire (1979), “a educação no horizonte da

interdisciplinaridade, tem um compromisso marcado com a permanente releitura do real enquanto momento privilegiado de apreensão significativa da totalidade em contínuo processo de construção”. Nesse mundo em que tende à globalização, somos na visão de Fazenda (1999), cada vez mais confrontados com os desafios da complexidade: ao invés da unidade, o mundo mostra-se cada vez mais múltiplo, colocando em crise o conhecimento fechado, único, abalando as certezas e progredindo na capacidade do sujeito contextualizar e englobar.

Esse paradigma reconhece a complexidade e o interrelacionamento de questões críticas como pobreza, degradação ambiental, violência e desigualdades, razão pela qual uma das estratégias da DEDS é reforçar a idéia de que a melhor forma de progresso requer uma educação que cultive o respeito pela diversidade e maior responsabilidade social e ecológica dos homens e mulheres que compõem o planeta. Isso exige uma nova visão de educação e uma releitura do papel das instituições formadoras, onde o contexto local seja priorizado.

A qualidade do ensino consiste em desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade para resolver problemas com criatividade e capacidade crítica, com vistas não apenas à redução da evasão e da repetência escolar, mas ao exercício da cidadania, onde ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do país. E a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, já que, como organização política, ideológica e cultural reúne indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade, mobilizando poderes e elaborando processos de negociação, pactos e enfrentamentos entre os vários atores. A partir dessa visão, o Projeto Político Pedagógico da escola apresenta-se como uma proposta prevista na LDB (artigos 12, 13 e 14) para superação do modelo tradicional de gestão escolar, tornando toda a equipe co-responsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica.

Leite (1988), na década de 70, apontava duas características do projeto pedagógico na escola democrática:

- a. a idéia de que, o trabalho do corpo docente de uma escola deveria ser planejado e desenvolvido em torno de diretrizes pedagógicas comuns;

- b. a idéia de que, para tanto, dever-se-ia repensar a organização dos docentes na escola, no sentido de abrir concretamente um espaço de planejamento e contínua reflexão sobre as práticas desenvolvidas, ambas as atividades numa perspectiva coletiva.

No mesmo sentido Malavazi (1988) afirma que "(...) uma escola não pode caminhar bem se não construir um projeto político-pedagógico envolvendo todos os que dela participam, ainda que de formas variadas". Assim, é possível afirmar que este instrumento pedagógico baseia-se na organização do trabalho coletivo de professores e profissionais da educação, possibilitando que os mesmos discutam, decidam, executem, acompanhem e controlem as atividades, possibilitando maior integração entre todos os setores e uma crescente autonomia entre os seus membros.

Apesar da universalização do ensino fundamental para crianças e jovens de 07 a 14 anos, o Brasil ainda convive com grandes deficiências na área de educação, como o elevado índice de analfabetismo entre adultos e idosos, a baixa escolaridade média da população, o acesso restrito aos níveis de ensino não obrigatórios, a baixa qualidade do ensino básico e a desarticulação da escola rural com o cotidiano dos seus alunos, explicitada nas falas de professores, diretores, alunos e pais durante a pesquisa e reproduzidas nos capítulos anteriores.

Os dados da PNAD (2003), apontam para a existência de 14,6 milhões de pessoas de quinze anos ou mais analfabetas em todo o país, o que corresponde a 11,6% da população, sendo a região nordeste a mais atingida, embora, na média nacional o analfabetismo tenha declinado em 30% entre os anos 1993 e 2003 e o nordeste em 27% com variação entre os Estados. A conclusão da escolaridade obrigatória estabelecida pela Constituição Federal de 1988 ainda é uma utopia porque, dos quase 100% de crianças e jovens de 07 a 14 anos matriculadas no ensino básico, menos de 70% conseguem concluir a 8ª série e fica abaixo de 41% os matriculados no ensino médio, enquanto apenas 37,7% da população de até seis anos de idade recebem ensino pré-escolar. Se a média de escolaridade do brasileiro aumentou para 6,4 anos, na zona rural a população de quinze anos ou mais tem cerca de três anos a menos de estudo que a da área urbana.

Segundo o Relatório “Situação da Infância e Adolescência Brasileiras” (2004) do UNICEF, uma criança que nasce no campo tem quase três vezes mais possibilidade de não frequentar a escola do que uma criança que nasce na cidade. Dos meninos e meninas que vivem em áreas rurais, 10,6% não estão na escola, contra 4% dos que vivem na cidade. Entre os adolescentes com faixa etária de 12 a 17 anos, 10,1% não estão alfabetizados. Na área urbana esse percentual é de 2,7%. Nas áreas rurais, o trabalho precoce é mais acentuado do que nas áreas urbanas. De 1,8 milhão de crianças e jovens de 10 a 17 anos ocupados nas áreas rurais, 37,6% começam a trabalhar com menos de dez anos de idade, conforme a tabela 11.

Tabela 11– Crianças e Adolescentes de 5 a 17 Anos de Idade Ocupados por Grupos de Idade, Atividade Principal e Sexo, Segundo as Grandes Regiões – 2003.

Grandes Regiões	Crianças e Adolescentes de 5 a 17 Anos de Idade Ocupados, por						
	5 a 9 Anos						
	Total	Agrícola			Não Agrícola		
Total		Homen	Mulhere	Total	Homen	Mulhere	
Brasil ⁽¹⁾	208.931	155.828	67,7	32,3	53.103	63,8	36,2
Norte ⁽²⁾	7.249	1.410	100,0	0,0	5.839	72,9	27,1
Nordest	111.090	88.232	69,1	30,9	22.858	53,6	46,4
Sudeste	43.353	27.036	61,8	38,2	16.317	76,7	23,3
Sul	39.473	34.159	67,3	32,7	5.314	74,0	26,0
Centro-	6.303	3.508	54,6	45,4	2.795	34,2	65,8
Grandes Regiões	Crianças e Adolescentes de 5 a 17 Anos de Idade Ocupados, por						
	10 a 15 Anos						
	Total	Agrícola			Não Agrícola		
Total		Homen	Mulhere	Total	Homen	Mulhere	
Brasil ⁽¹⁾	2.494.10	1.308.01	74,3	25,7	1.186.09	59,6	40,4
Norte ⁽²⁾	137.651	21.979	87,2	12,8	115.672	56,7	43,3
Nordest	1.188.95	782.209	75,8	24,2	406.747	57,2	42,8
Sudeste	586.504	188.967	78,3	21,7	397.537	61,2	38,8
Sul	434.868	264.603	64,4	35,6	170.265	62,7	37,3
Centro-	133.241	37.368	80,7	19,3	95.873	61,0	39,0
Grandes Regiões	Crianças e Adolescentes de 5 a 17 Anos de Idade Ocupados, por						
	16 e 17 Anos						
	Total	Agrícola			Não Agrícola		
Total		Homen	Mulhere	Total	Homen	Mulhere	
Brasil ⁽¹⁾	2.368.31	731.268	77,2	22,8	1.637.04	57,7	42,3
Norte ⁽²⁾	138.630	20.252	94,6	5,4	118.378	57,3	42,7
Nordest	813.021	413.771	79,2	20,8	399.250	56,6	43,4
Sudeste	840.729	136.350	76,8	23,2	704.379	59,1	40,9
Sul	404.951	122.819	65,4	34,6	282.132	54,9	45,1
Centro-	164.208	31.747	83,9	16,1	132.461	59,8	40,2

Fonte: IBGE/PNAD 2003

(1) Exclusive a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

(2) Exclusive a população rural.

Os educadores do campo também apresentam níveis mais baixos de escolaridade. Mais de 18.000 sequer completaram o ensino médio e só 9% dos que atuam na zona rural possuem curso superior, conforme tabelas 12 e 13.

Tabela 12 – Ensino Fundamental 1ª a 4ª série. Percentual de Docentes por Grau de Formação: Brasil e Grandes Regiões – 2002.

Regiões Geográficas	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	0,8	8,3	61,1	82,9	38,1	8,8
Norte	1,0	11,6	87,9	87,6	11,1	0,8
Nordeste	1,5	9,8	76,3	84,7	22,1	5,4
Sudeste	0,5	2,5	52,9	78,9	46,6	18,6
Sul	0,5	3,7	48,8	73,5	50,6	22,8
Centro-Oeste	0,6	8,8	52,5	77,3	46,9	13,9

Fonte: MEC/INEP

Tabela 13 – Ensino Fundamental 5ª a 8ª série. Percentual de Docentes por Grau de Formação: Brasil e Grandes Regiões – 2002.

Regiões Geográficas	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	0,2	0,8	20,7	56,8	79,1	42,4
Norte	0,5	1,2	44,6	79,7	54,9	19,0
Nordeste	0,3	0,6	38,8	71,0	60,9	28,4
Sudeste	0,1	0,1	8,9	37,4	90,9	62,5
Sul	0,3	1,1	11,3	26,5	88,3	72,4
Centro-Oeste	0,2	2,2	28,4	58,7	71,3	39,1

Fonte: MEC/INEP

O nível de formação dos docentes de nível médio também reforça a questão da desigualdade entre a educação básica oferecida à população da zona rural e da zona urbana, como mostra a tabela 11.

Tabela 14– Ensino Médio. Percentual de Docentes por Grau de Formação: Brasil e Grandes Regiões – 2002.

Regiões Geográficas	Percentual de Docentes por Grau de Formação					
	Até Fundamental		Médio Completo		Superior Completo	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	0,1	0,2	10,4	21,8	89,5	78,0
Norte	0,0	-	15,3	19,3	84,6	80,7
Nordeste	0,1	0,1	19,4	34,0	80,5	65,9
Sudeste	0,0	-	4,7	7,1	95,3	92,9
Sul	0,1	0,1	8,0	13,0	91,8	86,9
Centro-Oeste	0,1	1,5	20,4	30,5	79,6	68,0

Fonte: MEC/INEP

Em relação à infra-estrutura, as escolas rurais também estão em desvantagem. Enquanto na área urbana, 58,6% das escolas possuem biblioteca, essa é a realidade em apenas 5,2% das escolas do campo, o mesmo ocorrendo quanto a laboratório de informática (27,9% e 0,5%), microcomputador (66% e 4,2%) e laboratório de ciência (18,3% e 0,5%). (UNICEF: 2004). Todavia, todos os grupos etários cresceram na frequência escolar do ponto de vista quantitativo, permanecendo todavia a distorção idade/série, especialmente na zona rural, conforme figura 56.

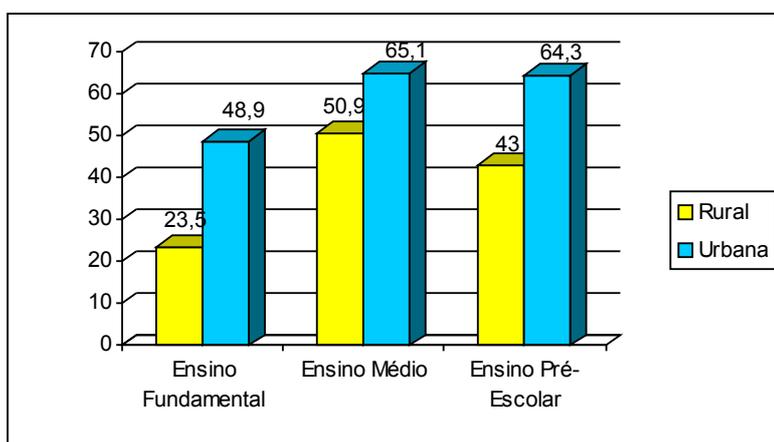


Figura 56 – Taxa de Distorção Idade Série por Nível de Ensino e Localização.
Brasil: 2002.

Fonte: MEC/INEP

Em 2003, 20,4% dos estudantes com 18 a 24 anos, ainda estavam no ensino fundamental e quase 42% ainda estavam no ensino médio, segundo tabela 16, quando poderiam estar na universidade. No nordeste, quase 80% dos jovens nessa idade estavam defasados, embora essa defasagem esteja sendo reduzida no grupo etário de 07 a 14 anos nos últimos três anos, em função dos programas específicos de reforço escolar e outros.

Tabela 15 – Estudantes de 18 a 24 Anos de Idade e Sua Respectiva Distribuição Percentual por Nível de Ensino Frequentado, Segundo as Grandes Regiões – 2003.

Grandes Regiões	Estudantes de 18 a 24 Anos de Idade				
	TOTAL (1)	Nível de Ensino Frequentado. (%)			
		Fundamenta	Médio	Pré-	Superior (2)
Brasil (3)	7.945.747	20,4	41,8	5,3	31,7
Norte (4)	578.913	27,2	49,7	5,6	16,7
Nordeste	2.583.518	33,9	44,2	4,8	15,4
Sudeste	3.148.700	12,5	40,5	5,7	41,0
Sul	1.072.104	9,2	36,1	5,4	48,6
Centro-Oeste	552.379	16,1	41,3	3,9	38,1

Fonte: IBGE/PNAD 2003

(1) Inclusive a população dos cursos de alfabetização de jovens e adultos. (2) Inclui graduação, mestrado e doutorado. (3) Exclusive população de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (4) Exclusive a população rural.

De 1993 a 2003 houve melhoria acentuada no nível de escolarização, mas as desigualdades regionais permanecem. No nordeste, o percentual de crianças de 07 a 14 anos que não freqüentavam escola foi reduzido de 16,6% para 4%, enquanto na região sudeste passou de 7,8% para 1,9%. Para o total de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, o percentual dos que não freqüentavam escola passou de 21,8% para 8,8% em todo o Brasil, conforme Tabela 16.

Tabela 16 – Percentual de Pessoas Que Não Freqüentavam Escola na População de 5 a 17 Anos de Idade, por Grandes Regiões e Grupos de Idade. Brasil 1993 – 2003.

Anos	Grandes Regiões				
	Norte Urbana	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
TOTAL					
1993	16,8	25,2	18,6	24,3	22,2
1998	13,1	15,3	11,4	14,4	14,2
2003	11,2	9,5	7,8	10,0	9,5
5 ou 6 ANOS					
1993	33,2	38,7	41,2	53,7	48,0
1998	33,4	27,2	29,4	38,6	37,8
2003	27,4	19,0	17,3	29,6	30,0
7 a 14 ANOS					
1993	11,4	16,6	7,8	10,1	10,6
1998	5,5	7,7	3,8	4,2	4,3
2003	4,1	4,0	1,9	2,0	3,0
15 a 17 ANOS					
1993	28,5	40,9	34,5	44,9	38,0
1998	20,8	27,5	19,9	25,7	25,5
2003	19,0	20,0	15,4	18,4	17,1

Fonte: IBGE

Nota: Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

Tomando por base os dados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (2004), sobre desempenho escolar, reforça-se a desigualdade entre a educação do campo e da cidade. A proficiência média dos alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental nas disciplinas de língua portuguesa e matemática é inferior ao da área urbana em torno de 20%.

A mudança desse quadro depende da ação do Estado na definição de políticas públicas para o rural que respeitem todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de trabalho, mas sobretudo pelo sentimento de pertença da sua população. Enquanto os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo, não podem desenvolver suas competências e valores, ficando impossibilitados de defender suas idéias e recriar novas formas de convivência que os façam reconhecer-se como integrantes da comunidade onde vivem.

Como diz Milton Santos (2001): “O lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”. A sua concretização, exige a implementação de ações que compreendam a educação e a escola do campo, a partir dos princípios estabelecidos pela DEDES (2002):

- I. A educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo, porque através dela fortalece-se a sua identidade rural, estabelece-se uma práxis de vida e de organização social na busca de alternativas para o desenvolvimento sustentável.
- II. A educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por eles produzido, que pode ocorrer tanto em espaços escolares como fora deles, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados.
- III. A escola do campo, no campo, sensibilizando as pessoas para os problemas existentes na sua comunidade e promovendo sujeitos aptos a tornarem-se oportunidades e não apenas sujeitos que vislumbrem as oportunidades.
- IV. A educação no campo enquanto produção de cultura, possibilitando a interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos alternativos de agricultura, da produção econômica e de relações de trabalho e de vida a partir de estratégias solidárias.
- V. A educação do campo na formação dos sujeitos, onde o elemento que transversalize o currículo seja prioritariamente a terra, e com ela, as relações com as questões ambientais, sociais, econômicas e políticas.

- VI. A educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável, na perspectiva de que todo processo educativo deve possibilitar ao aprendiz a possibilidade de se constituir um ser social responsável e livre para tomar decisões sobre assuntos que impactam a sua vida.
- VII. A educação do campo e o respeito às suas características, compreendendo que é na sua heterogeneidade que se constrói o desenvolvimento sustentável.

Como afirma Gadotti (1996), não se pode negar a atualidade de certas categorias freireanas e marxistas como dialogicidade e dialeticidade, contudo novas categorias faz-se necessárias para explicar a realidade, como: sustentabilidade, globalização, virtualidade, transdisciplinaridade, endogenia e outras. O aprendizado da sustentabilidade é um processo comunitário, ativo, complexo, experimentado localmente mas situado globalmente, já que o local e o global não se excluem. Conforme já descrito nos capítulos anteriores, a maioria das escolas rurais tendem a ser a típica escola urbana tradicional, com objetivos alheios à sua realidade, produzindo-se assim uma disfuncionalidade com o seu meio, decorrente de um modelo educativo que serve mais à cidade do que ao campo.

O tipo de formação dos professores – fortemente marcado pela cidade, pelo seu despreparo no que concerne aos interesses da população rural, distancia a escola da comunidade e vice-versa, entretanto, mesmo pontuais, existem nesta área experiências educativas inovadoras que permitem descobrir as possibilidades de implementar uma educação que supere a divisão entre estudo e trabalho, a exemplo do Projeto Escola Rural Ativa, que visa garantir a melhoria da qualidade de ensino, combater a evasão nas escolas de 1ª a 4ª série em classes multisseriadas, valorizar a comunidade e respeitar o ritmo do aluno. Trata-se de uma metodologia de ensino voltada para as escolas rurais das regiões norte, nordeste e centro-oeste, introduzida no Brasil pelo professor francês Michel Luney em 1974, inspirada nos princípios do também educador francês Célestin Freinet para quem a escola é um elemento ativo de mudança social que permite todos os sentimentos e onde se aprende a democracia pela participação cooperativa, tendo como meta proporcionar a melhoria do desempenho dos alunos por meio do trabalho em grupo, ensino modular, livros didáticos especiais, participação da comunidade, auto-aprendizagem, gestão

participativa, cantinhos da aprendizagem e capacitação em serviço dos professores.

Para estimular a criação e a expressão longe das instruções impostas pela escola tradicional, Freinet costumava sair com as crianças para passeios e ao voltar pedia a cada um que contasse a sua visão da experiência. Ao invés de se preocupar com a perfeição e a correção gramatical do material produzido, dava grande ênfase à criatividade, assim, uma borboleta vista pelo aluno era o ponto de partida para uma aula sobre insetos; a conversa que os alunos tinham estabelecido com o agricultor durante o passeio era o pretexto para estudar sobre a terra, o tipo de solo daquela região, as culturas ali produzidas, a produtividade por hectare, a importância dos alimentos para os seres vivos e a significação do trabalho para a dignidade humana.

Os textos elaborados eram selecionados pelas próprias crianças para serem divulgados com a comunidade e logo após eram corrigidos, ilustrados, impressos e distribuídos com os pais, amigos e demais habitantes da cidade. À medida que suas idéias foram sendo difundidas, outros professores se interessaram por elas e as classes passaram a trocar resultados e experiências, dando origem às técnicas que ainda hoje subsidiam o método: aula-passeio, texto livre, imprensa escolar, correção, livro da vida, fichário de consulta, plano de trabalho, correspondência inter-escolar e auto-avaliação. A partir desses pressupostos, a Escola Ativa propõe-se a assegurar:

- Aprendizagem dos alunos.
- Gestão descentralizada, onde alunos e pais participam da administração escolar mediante governo estudantil.
- Respeito ao universo da criança, mediante atividades prazerosas que resgatam a cultura local e regional.
- Respeito ao currículo escolar nacional, estadual e municipal.
- Fortalecimento da relação escola e família.

Por meio de estratégias vivenciais os alunos aprendem com a experiência dos pais a lidar com a terra, o plantio, a colheita e a preservar o meio ambiente em que vivem, porque o calendário agrícola pode ser adaptado aos períodos de pecuária, de pesca, de mineração, do artesanato, etc., de acordo com o trabalho da comunidade, de forma que o professor possa prever o afastamento temporário dos alunos podendo estes voltar a estudar a partir do ponto onde pararam sem perder o ano.

Na escola ativa os alunos recebem livros didáticos especiais e manuais próprios para o ensino modular que estimulam a auto-aprendizagem. Os livros indicam atividades a serem feitas dentro e fora da sala de aula, a exemplo de excursões para analisar o meio ambiente e são supervisionadas pelo professor que registra em ficha se o aluno atingiu os objetivos previstos. Técnicos do MEC monitoram o ensino e o desempenho dos docentes, verificando se há necessidade de reciclagem. Na sala de aula existem os cantinhos que são espaços específicos contendo um acervo de livros de português, matemática, estudos sociais e ciências.

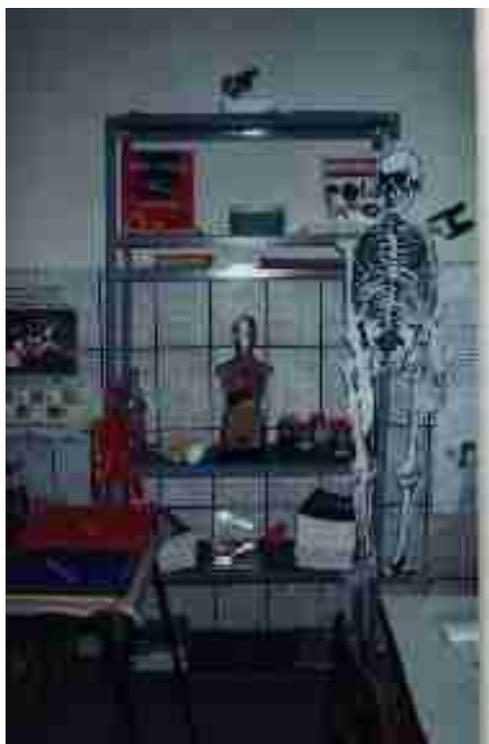


Figura 57 – Cantinho de Ciências



Figura 58 – Cantinho de Matemática



Figura 59 – Oficina para Produção de Textos

Segundo Lerner (1991), essa proposta contempla uma organização curricular que atende a três princípios básicos:

- 1 - o objeto do conhecimento leva em conta as características essenciais que o mesmo apresenta fora da escola, como elemento fundamental para a superação do abismo que separa a prática da escola da prática social na qual o aluno está inserido;
- 2 - assegura a formulação de objetivos por ciclos de aprendizagem, com prioridade para os objetivos gerais, com vistas a atenuar a “tirania do tempo didático”, a fragmentação do conhecimento e a orientar a prática pedagógica pelos propósitos essenciais que lhe dão sentido;
- 3 - inclui conhecimentos básicos (leitura, escrita, contagem), conhecimentos específicos e conhecimentos gerais na estrutura curricular dos ciclos de aprendizagem.

Como parte da metodologia do trabalho existem os Círculos de Estudos Mensais que possibilitam aos professores e supervisores a reflexão da sua prática pedagógica a partir dos temas articulados aos processos de construção da alfabetização, da formação do leitor, do conhecimento matemático, do conhecimento da natureza, do conhecimento social, do conhecimento estético das questões éticas e do processo avaliativo, assim como a discussão sobre o papel da comunidade. Outra inovação é a gestão estudantil como uma estratégia

curricular que promove a participação dos alunos na administração da escola, mobilizando-os para desenvolver projetos sobre hortas, organização e utilização da biblioteca, aspectos culturais e da vida doméstica e outros. Com isso, vem decrescendo significativamente o déficit da cobertura escolar e o processo de escolarização tem se constituído como uma das situações de construção de competências no sentido de compreensão e interpretação da realidade.

No município de Valente, a Secretaria de Educação mantém treze salas na zona rural com esta metodologia, além de vinte e duas com a metodologia CAT – Conhecer, Analisar, Transformar, desenvolvida pelo MOC – Movimento de Organização Comunitária e a UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, ambos com sede em Feira de Santana, cidade a 130 Km da capital do Estado.

O MOC é uma entidade civil sem fins lucrativos, fundado em 1967 com a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade humana, através da capacitação, assessoria educativa, incentivo e apoio a projetos referenciais, buscando o fortalecimento da cidadania, a melhoria da qualidade de vida e a erradicação da exclusão. Embora as suas atividades se concentrem nos municípios da região sisaleira da Bahia, a sua atuação se estende a outros municípios e ao Estado de Sergipe, com ações estratégicas nas áreas de educação rural, agricultura familiar, gênero, comunicação e políticas públicas.

A experiência com a metodologia CAT, desenvolvida em parceria com a sociedade civil e o poder público municipal dos municípios da sua atuação é uma tentativa de somar esforços e compromissos em prol de uma educação rural que contribua para a formação integral dos alunos, para o desenvolvimento local sustentável e a melhoria de vida da população do campo, construindo conhecimentos com quem já os tem, de outras formas. Ao invés de simplesmente repetir para os seus alunos conhecimentos universais, soltos, sem significados pessoais, a escola parte do local, das comunidades, do diagnóstico das potencialidades – o relevo, as águas, os recursos naturais, humanos, a história, a arte e a cultura, as formas de gerar renda, a vida social – e isso de forma que os alunos aprendam a pesquisar, analisar os dados da pesquisa e a agir na comunidade a partir dos conhecimentos adquiridos, alargando os seus horizontes para a universalização. O quadro comparativo a seguir, entre os princípios praticados pelas escolas do CAT e pelas escolas tradicionais é explicativo dessa situação (Baptista & Baptista: 2005).

PRINCÍPIOS DO CAT	PRINCÍPIOS DE OUTRAS PROPOSTAS EDUCACIONAIS
O papel ou função da escola não é só o de repassar o código escrito, ensinar a ler e a contar. É, sobretudo, o de construir valores e conhecimentos e preparar as pessoas para a vida.	O papel ou função da escola é ensinar bem a ler, escrever, contar, para que o aluno possa passar no vestibular e integrar-se na sociedade.
Acredita-se que as pessoas que aprendem na construção do conhecimento são os/as professores/as, os familiares e os /as alunos/as, e todos também ensinam. O/a professor/a é o/a educador/a desse processo.	Acredita-se que quem ensina é o professor e quem aprende é o aluno, e os familiares não participam do processo de construção do conhecimento.
Acredita-se que os alunos e alunas são capazes de elaborar idéias próprias, que já trazem conhecimentos aprendidos na vida familiar, social e de trabalho.	Acredita-se que o aluno vem para se alfabetizar e aprender o que o professor ensina e repassa e que os conhecimentos da vida de trabalho rural nada tem a ver com o ensino e a aprendizagem.
Acredita-se que os familiares , mesmo analfabetos, têm conhecimentos que são importantes e precisam interagir com os conteúdos dos livros e da escola.	Acredita-se que quem tem conhecimento é quem sabe ler e que os outros tipos de conhecimentos não interessam para a escola, só interessam para a vida prática.
Todos os participantes do processo de construção do conhecimento e de valores são avaliados e se auto-avaliam. E a avaliação é do processo, dos conteúdos, da metodologia e é feita de diversas formas com muitos instrumentos de avaliação e atores.	Acredita-se que o/a professor/a avalia os alunos e só avalia o conhecimento e com poucos instrumentos, que são só testes, exercícios e provas. A construção de valores e atitudes não faz parte do processo de avaliação.
O conhecimento é considerado como meio, instrumento, oportunidade para a	Acredita-se que o conhecimento e a formatura ou colação de grau é um fim

<p>ação humana, para alcançar o desenvolvimento integral das pessoas e dos territórios onde elas vivem. O processo de construção é permanente, durante toda a vida da pessoa – vivendo e aprendendo.</p>	<p>em si mesmo e que uma vez formada, a pessoa está pronta para exercer a profissão.</p>
<p>Acredita-se que o currículo deve englobar não só os conteúdos das disciplinas, como também a concepção filosófica da educação que a escola usa para ensinar. Esta concepção tem que ser clara, transparente, conhecida também pelos alunos e pais.</p>	<p>Acredita-se não ser preciso mexer com filosofia, com valor, e que o que pode ajudar o professor é um bom conhecimento didático e da psicologia da criança.</p>
<p>Privilegia-se a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e do seu território, como objeto do conhecimento.</p>	<p>Acredita-se que o livro didático já elaborado pelos autores é o melhor objeto do conhecimento.</p>
<p>Acredita-se que as pessoas são cidadãs desde cedo, e prepara-se a criança para o presente e o futuro, pois a criança já é protagonista na sua família e comunidade.</p>	<p>Acredita-se que a escola prepara a criança para o futuro, quando ela for jovem ou adulta. Seu tempo infantil é só para estudar e brincar.</p>
<p>Acredita-se que para ensinar bem, o município e a escola devem ter um projeto de vida, de futuro, de como se quer o município, as comunidades, para que o/a professor/a possa orientar-se no ensino.</p>	<p>Acredita-se que não importa um projeto de vida, porque, independente disso, as crianças precisam apenas aprender a ler e não se pode esperar isso dos gestores municipais, que nem pensam nessas coisas de projeto de futuro das pessoas.</p>
<p>Acredita-se que a educação escolar não é só uma vontade e uma ação do/a professor/a em sala de aula, mas também é uma vontade política e uma ação do prefeito, de seus secretários,</p>	<p>Acredita-se que a educação escolar é uma tarefa restrita da Secretaria de Educação e de seus componentes: secretário/a, diretor/a, professor/a, etc.</p>

diretores de escolas, dos vários conselhos municipais.	
Acredita-se que os espaços da vida familiar, do trabalho, do mercado, são espaços de aprendizagens e podem ser explorados para o ensino da matemática, da linguagem, da comunicação, da geografia, da história, das ciências, etc.	Acredita-se que os espaços de aprendizagem são as salas de aula e os materiais são apenas os livros didáticos e materiais outros preparados pelas editoras (fitas de vídeo, questionários, CD's, etc).
Acredita-se que o ensino na escola tem a ver com a visão de pessoa, de mundo e de sociedade e que essa visão deve ser explícita na metodologia e no material didático. O currículo precisa ser explícito.	Acredita-se que isso é de foro íntimo do/a professor/a, que ele/a não precisa revelar sua visão de mundo, de pessoa e de sociedade e que isso nada tem a ver com o ensino e a aprendizagem. Permanece um currículo oculto.
Acredita-se que o/a professor/a precisa amar-se a si próprio/a, ter auto-estima, auto-confiança, auto-controle, pois precisa interagir com as crianças para que elas também construam seus valores.	Acredita-se que se houver essas coisas é bom, mas que não é por aí que se define um/a professor/a, e sim pela competência que ele/a tem e pelo conhecimento. Ele/a passa no concurso pelos conhecimentos que tem e não pelo que ele/a é, ou seja, por essas outras exigências, qualidades, valores, habilidades.

Esses princípios do CAT estão consonantes com o art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, homologadas pelo MEC em 12/03/2002, que diz:

“A educação do campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os

povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e estrativistas”.

É importante também, não perder de vista que Município, Estado e União, em regime de colaboração, previsto no art. 211 da Constituição Federal que organiza os seus sistemas de ensino, deverão garantir a oferta de educação básica também para os jovens e adultos do campo, respeitando o art. 37, § 1º da LDB, cujo texto deixa claro este direito.

“Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames”.

O projeto político-pedagógico das escolas do campo no município de Valente assistidas pelo MOC / UEFS, articulam as experiências e estudos para o mundo do trabalho, fazendo daquele espaço um centro de formação humana onde os conhecimentos são sistematizados de forma a contribuir para que os estudantes e suas famílias intervenham positivamente na sua realidade. A metodologia prioriza a aula na roça, resgatando os materiais, os recursos disponíveis no meio ambiente, como a fauna, a flora, os rios, as serras, casa de farinha, engenhos, poços, entrevistando pessoas da comunidade, participando de reuniões, dramatizando observações, construindo assim uma prática inovadora e adequada aos interesses dos alunos, como prevê o art. 7º da LDB, onde :

“As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem”.

Para tanto, a profissionalização docente e dos dirigentes escolares é uma constante. As capacitações acontecem sempre nas escolas rurais para que os professores percebam o seu entorno e possam refletir com mais familiaridade sobre o campo, suas especificidades e peculiaridades, a história das famílias, além do melhor aproveitamento do que ali se encontra como recurso didático, a exemplo de folhas, pedras, sementes, terra, os acontecimentos da comunidade, os animais, um processo de reinvenção da escola. O monitoramento pela coordenação pedagógica se dá quinzenalmente através de visitas às aulas e atividades, como também pela formação continuada e o atendimento individualizado aos professores, cujo trabalho em sala de aula e fora dela é orientado pela “Ficha Pedagógica”, que na avaliação de BAPTISTA & BAPTISTA (2005) “reflete e expressa a dimensão político-pedagógica que se quer inserir no trabalho com os alunos, na busca de torná-los mais criativos, críticos e participativos, cidadãos conscientes e atuantes”. Ainda de acordo com os mesmos autores, a ficha pedagógica objetiva:

- criar condições de valorização do campo, pautando-se sempre na construção do conhecimento, pela realidade que circunda o aluno;
- desenvolver o censo crítico do aluno;
- contribuir para desenvolver a formação integral do educando e não apenas as suas habilidades intelectuais;
- executar a cidadania;
- contribuir para a construção do desenvolvimento sustentável da comunidade e do município;
- criar condições para a mudança de atitudes dos alunos e na realidade local, com o estudo e desenvolvimento de cada terra.

Exemplo de Ficha Pedagógica do CAT

(Maio a Setembro 2005)

ALFABETIZAÇÃO

Tema: Censo Ambiental da Comunidade e do Município/Região

✓ **Meio Ambiente**

- Seres vivos do nosso meio: população e outros seres.
- Fatores não vivos (água, ar, solo, pedras, serras, etc.).

✓ **Ação do ser humano sobre o meio ambiente**

A) JUSTIFICATIVA

Falamos muito em meio ambiente e preservação dos elementos que o compõem, sem nos darmos conta das mudanças climáticas e do desequilíbrio no ecossistema que vem ocorrendo nas últimas décadas em decorrência da ação desorganizada do ser humano. Diante disso, faz-se necessário construir um diagnóstico para identificar os problemas do ecossistema ao nosso redor e buscar soluções que diminuam as agressões das pessoas ao meio ambiente, para que, no futuro, cada ser humano e todos os seres vivos tenham uma vida mais saudável e equilibrada.

B) OBJETIVOS

- ✓ Construir com os alunos/as um censo ambiental, estudando com a contribuição da família a biodiversidade local, ampliando o conhecimento dos/as alunos/as e da própria comunidade sobre si mesma no intuito de obter um diagnóstico mais completo da realidade do meio ambiente em seu entorno.
- ✓ Mostrar a importância de preservar os recursos naturais, levando as pessoas a refletirem sobre suas ações no meio ambiente, para que o mesmo seja mais equilibrado e saudável para as gerações futuras.

C) PASSOS METODOLÓGICOS

Introduzir o tema da ficha na sala de aula através de:

- Uma história que destaque o meio ambiente (como “Os rios morrem de sede”; “O homem pássaro”, do Baú de Leitura).
- Leitura de um texto sobre meio ambiente ou desmatamento.

- Mostrando uma gravura e os/as alunos/as observando-a, dizerem o que vêem (= leitura da gravura).

Comentar esse recurso usado e apresentar o tema da unidade. O mesmo pode e deve ser feito numa reunião com os pais, para solicitar a sua colaboração. As questões a seguir devem ser dadas uma de cada vez. Não precisa pressa. Exercite bem cada item, intercalando-o com leituras, cantos e dinâmicas referentes ao tema.

1) CONHECER

- 1.1 - O que sua família planta hoje?
- 1.2 - Quantas e quais são as pessoas que moram em sua casa?
- 1.3 - Quantas pessoas da sua família trabalham:
 - 1.1 - Na própria propriedade?
 - 1.2 - Na propriedade dos outros?
 - 1.3 - Em outras atividades?
- 1.4 - Quais os animais existentes na caatinga?
- 1.5 - Quais as plantas nativas que existem na propriedade da sua família?
- 1.6 - Quantas aguadas e reservatórios sua família possui? De que tipos são elas?
- 1.7 - Que cuidados sua família tem com as aguadas? E com a água que bebe?
- 1.8 - O que se faz com o lixo da sua casa?

2) ANALISAR

- 2.1 - Ouvir as respostas do 1.1, listar os nomes do que a família planta, fazer a leitura e comentar a importância das mesmas no semi-árido para a alimentação familiar e pedir que desenhem as plantas citadas.
- 2.2 - A partir daí, pedir que os/as alunos/as copiem a lista revisando vogais e consoantes e as letras maiúsculas e minúsculas. Contar as letras

destas palavras oralmente com os/as alunos/as e exercitar a escrita dos números, pedindo a eles que registrem o número diante de cada palavra no seu caderno.

2.3 - Partindo da lista 2.1, identificar as sílabas iniciais da cada palavra e pedir que as crianças digam outras palavras que iniciam com as mesmas sílabas, escrevê-las no quadro e fazer a leitura.

2.4 - Ouvir as respostas da questão 1.2, fazer um quadro com a quantidade de pessoas de cada família assim:

	Nome dos/as alunos/as	Nº de pessoas da família	Grau de parentesco
01			
02			
03			
04			

A partir daí comentar o papel de cada membro. Fazer a leitura do quadro e comparar as quantidades registradas, trabalhando números pares, noções de sinais matemáticos (menor, maior).

1.5 - Ouvir as respostas da questão 1.3, fazer um quadro registrando a quantidade de pessoas trabalham ou não.

	Nome do/a aluno/a	Nº de pessoas que trabalham			
		Na sua roça	Na roça dos outros	Em outros lugares	Não trabalham
01					
02					
03					

A partir deste quadro, refletir a importância do trabalho agrícola e trabalhar noções de adição e subtração.

2.6 - A partir do quadro 2.5, pedir que desenhem as pessoas que trabalham em sua família, escrevendo o nome das mesmas, rever as letras maiúsculas e minúsculas. Expor os desenhos para que todos vejam. Trabalhar o corpo humano e os órgãos dos sentidos.

2.7 - Ouvir a resposta do 1.4, fazer a listagem dos nomes dos animais que ainda existem na caatinga, reescrever a lista em ordem alfabética e pedir que os alunos copiem no caderno. Pedir aos/as alunos/as que representem alguns animais, através de desenhos, escrevendo o nome dos mesmos. Cada aluno fazer a leitura do seu desenho. Explicando-o, expor na sala e contar os animais desenhados registrando o nº no quadro e no caderno.

2.8 - Depois de vivenciar o 2.7, o professor e os alunos fazerem uma visita ao pátio da escola, observando outros seres vivos existentes no meio ambiente (formiga, sapa, gato, árvores, grama, matos em geral, etc.) comentando a sua importância para o equilíbrio da natureza. Em seguida, na sala, construir um texto coletivo, sobre o que foi visto e comentado.

2.9 -2.9 - Ouvir a resposta do 1.5, pedir que os alunos desenhem as plantas existentes na sua propriedade. Fazer apresentação individual dos trabalhos. Estudar partes das plantas. Cada aluno identificá-las no seu desenho ou utilizando colagem com material encontrado no caminho da escola.

2.10 - Partindo dos 2.8 e 2.9, o professor irá fazer uma reflexão sobre a importância da preservação ambiental e da utilidade das plantas na vida do ser humano. Convidar uma pessoa mais velha (avó, avô) para falar sobre as plantas existentes antes e agora. Aproveitando as datas comemorativas, trabalhar-las, relacionando-as com o meio ambiente.

2.11 - Ouvir as respostas do 1.6, listar no quadro a quantidade de aguadas existentes na sua propriedade, ou perto de casa. Comentar a importância dos reservatórios e da qualidade da água para os seres vivos.

2.12 - A partir das respostas do 1.6, pedir que cada aluno desenhe os tipos de aguadas identificadas por ele/a em sua propriedade ou perto de casa. Trabalhar noções de geometria, antecessor e sucessor, maior e menor e a escrita dos números.

- 2.13 - Partindo dos desenhos 2.12, pedir que eles escrevam o nome das aguadas desenhadas. O/a professor/a lista no quadro, as crianças copiam no caderno. Observando as palavras dar noção de encontros vocálicos.
- 2.14 - Comentar a importância e necessidade da água limpa para o consumo humano. Em conversa com os/as alunos/as identificar em que casa há cisternas. Visitar uma, se for possível e mostrar como se armazena nela uma água de qualidade (questão de gerenciamento da água). Daí, trabalhar noções de hábitos pessoais de higiene. Exercitá-los na escola (lavar as mãos antes da merenda, escovar os dentes depois do almoço, tomar banho, etc.). Ouvir as respostas da questão 1.7. A professora deverá anotar no quadro e comentar que as sujeiras podem ir para as aguadas ou ficar para as pessoas pisarem, os animais comerem ou prejudicar as plantas.
- 2.15 - Ouvir e registrar no quadro as respostas do 1.8 e refletir os cuidados com o lixo, comentando a necessidade de dar-se um destino mais cuidadoso a ele para zelar pela sobrevivência dos seres vivos. Produzir um texto coletivo (1ª série) e/ou individual (2ª série). Convidar os alunos a não jogarem sujeira, papéis e plásticos no chão nem no caminho da escola (Campanha do lixo).
- 2.16 - Mostrar as possibilidades de reutilização de embalagens: plásticos, vidros e papéis, para construção de brinquedos, objetos ornamentais de casa ou de outras utilidades.
- 2.17 - Preparar apresentações dos/as alunos/as para os pais no dia da reunião de devolução (músicas, explicação dos cartazes, dramatização), bem como cartazes e textos ilustrados.
- 2.18 - O/a professora deverá organizar os quadros (fazer tabelas como síntese dos mesmos) e desenhos construídos durante a unidade e outras atividades desenvolvidas, a fim de facilitar a devolução.

3) DEVOLUÇÃO – TRANSFORMAR

A devolução não é o transformar. É o caminho. É meio ou oportunidade de planejar, coletivamente, este passo importante. O papel da escola é construir conhecimento que contribua para a comunidade melhorar a sua vida, a

convivência, a propriedade, etc., então, neste passo metodológico vamos reunir pessoas da comunidade, do distrito ou região, do município, para mostrar o que se descobriu e construir e planejar atividades concretas para TRANSFORMAÇÃO da realidade. Eis algumas propostas:

3.1 - Fazer uma reunião com os pais e a comunidade para:

Provocar a comunidade, a fim de que a mesma reaja diante dos problemas identificados pela escola, levando, coletivamente, sugestões para solucionar ou amenizar tais problemas.

- a) Mostrar e discutir os trabalhos dos alunos, através dos quais foram construídos e registrados conhecimentos como: o número de famílias que têm reservatório em sua propriedade; discutir a importância de preservação dos reservatórios e fontes para se ter uma água de boa qualidade.
- b) Fazer uma campanha para manter limpo o percurso que a água da chuva faz para chegar aos tanques, caldeirões e cisternas.
- c) Discutir alternativas para quem não dispõe de reservatório ou banheiro, vendo quais são os adequados para o Semi-árido e como buscar obtê-los. Conversar com a Comissão do Programa “Um Milhão de Cisternas” e com associações e sindicatos encaminhar reivindicações junto ao Prefeito, ao Poder Público do município, para solucionar este problema e outros identificados.
- d) Reivindicar com STR à Secretaria de Agricultura ou da EBDA (onde houver) projetos de reflorestamento, arborização e plantio de vegetação nas margens dos rios, e cursos sobre aguadas; palestras para os pais sobre manejo do solo, técnicas de conservação e boa utilização do mesmo.
- e) Fazer uma campanha para conseguir mudas de plantas próprias do semi-árido para fazer o reflorestamento da caatinga e continuar a campanha de “Plante e cuide de uma árvore” (frutífera).

3.2 - Organizar uma festa na comunidade para celebrar a vida das pessoas mais idosas.

Pode aproveitar o dia da vovó – 26 de julho e:

- Proporcionar oportunidades dos mais idosos se encontrarem, para cultivar a auto-estima, para valorizar os seus saberes, distraírem-se, dançarem e cantarem as músicas e cantigas de sua época.
- Documentar esta festa, com fotografias, depoimentos gravados, textos.
- Avaliar os impactos desta festa com os idosos.
- Aproveitar esta festa, para apresentar as mudanças que aconteceram nos últimos anos, que prejudicaram o meio ambiente (informações fornecidas pelos idosos).

3.3 - Organizar mais produções dos/as alunos/as, juntando as contribuições de cada série e de cada escola do distrito e realizar uma reunião com as comunidades do distrito, para:

- Discutir as propostas de cada comunidade para o meio ambiente;
- como proteger ou recuperar os rios e riachos que correm nas terras do distrito;
- planejar um programa de ação dentro da escola e na comunidade para recuperação e/ou preservação do meio ambiente e melhor destino do lixo (reciclar, queimar, adubar, etc.).

3.4 - Planejar e realizar com os demais colegas, a coordenação municipal, as famílias, as associações comunitárias, o STR e a Secretaria de Educação um “Seminário Municipal de Devolução” para apresentar tudo que foi construído pelos alunos e buscar soluções dos problemas, encaminhando-se para Políticas Públicas.

4) AVALIAÇÃO

Depois de um processo desse, é indispensável realizar uma avaliação dos conteúdos aprendidos, da participação dos sujeitos envolvidos, da dinâmica utilizada e dos resultados obtidos. Só assim, serão identificadas as conquistas e os entraves, buscando-se vencer estas, prosseguindo a caminhada. **É uma construção coletiva e contínua!**

Exemplo de Ficha Pedagógica do CAT

(Maio a Setembro 2005)

1ª e 2ª Série

Tema: Censo Ambiental da Comunidade e do Município/Região

✓ **Meio Ambiente**

- Seres vivos do nosso meio: população e outros seres.
- Fatores não vivos (água, ar, solo, pedras, serras, etc.).

✓ **Ação do ser humano sobre o meio ambiente**

A) JUSTIFICATIVA

Falamos muito em meio ambiente e preservação dos elementos que o compõem, sem nos darmos conta das mudanças climáticas e do desequilíbrio no ecossistema que vem ocorrendo nas últimas décadas em decorrência da ação desorganizada do ser humano. Diante disso, faz-se necessário construir um diagnóstico para identificar os problemas do ecossistema ao nosso redor e buscar soluções que diminuam as agressões das pessoas ao meio ambiente, para que, no futuro, cada ser humano e todos os seres vivos tenham uma vida mais saudável e equilibrada.

B) OBJETIVOS

- ✓ Construir com os alunos/as um censo ambiental, estudando com a contribuição da família a biodiversidade local, ampliando o conhecimento dos/as alunos/as e da própria comunidade sobre si mesma no intuito de obter um diagnóstico mais completo da realidade do meio ambiente em seu entorno.
- ✓ Mostrar a importância de preservar os recursos naturais, levando as pessoas a refletirem sobre suas ações no meio ambiente, para que o mesmo seja mais equilibrado e saudável para as gerações futuras.

C) PASSOS METODOLÓGICOS.

Introduzir o tema da ficha na sala de aula através de:

- Uma história que destaque o meio ambiente (como “Os rios morrem de sede”, “O homem pássaro”, do Baú de Leitura).
- Leitura de um texto sobre meio ambiente ou desmatamento.
- Mostrando uma gravura e os/as alunos/as observando-a, dizerem o que vêem (= leitura da gravura).

Comentar esse recurso usado e apresentar o tema da unidade. O mesmo pode e deve ser feito numa reunião com os pais, para solicitar a sua colaboração. As questões a seguir devem ser dadas uma de cada vez. Não precisa pressa. Exercite bem cada item, intercalando-o com leituras, cantos e dinâmicas referentes ao tema.

1) CONHECER

- 1.1 - Perguntar aos pais, e, sobretudo, aos avós e/ou pessoas mais velhas, o que se plantava em grande quantidade antes e o que sua família planta hoje?
- 1.2 - Quantas e quais são as pessoas que moram em sua casa? E qual a idade de cada uma?
- 1.3 - Quantas pessoas da sua família trabalham?
 - a) Na própria propriedade?
 - b) Na propriedade dos outros?
 - c) Em outras atividades (ou tipos de profissão).
- 1.4 - Tem algum aposentado na família? Quantos?
- 1.5 - a) Qual o tamanho da propriedade de sua família / ou de onde ela trabalha?
 - b) Qual a área dessa propriedade que tem caatinga?
 - c) Quais os animais existentes nela?
- 1.6 - Quais as plantas nativas que existem na propriedade de sua família?
- 1.7 - Quantas aguadas e reservatórios sua família possui? De que tipos são elas?

- 1.8 - a) Que objetos ou sujeiras caem nos depósitos de água?
 b) Como é feito o tratamento da água na sua casa? E na comunidade?
- 1.9 - a) Quais os riachos, os rios, os açudes, os poços artesianos que existem em sua comunidade ou perto da escola?
 b) Quais as serventias que a população faz dos mesmos?
 c) Que cuidados se tem com os mesmos?

2) ANALISAR

- 2.1 - Ouvir as respostas do 1.1, listar, em duas colunas, os produtos cultivados no tempo de seus pais e avós, e os que plantam hoje, comentando as semelhanças e diferenças entre eles, identificando assim, mudança de hábitos e atividades e a destruição da natureza. Trabalhar vogais, consoantes e ortografia das palavras.
- 2.2 - Em equipe, pedir aos alunos que façam um desenho representativo da forma de plantio, no passado e hoje, refletindo com os alunos sobre as diferenças de época. A partir daí trabalhar divisão do tempo (década, ano, meses, semanas, dias). Estudar a origem dos alimentos.
- 2.3 - Ouvir as respostas do 1.2, construir um quadro registrando os dados trazidos pelos alunos, assim:

	Nome dos/as alunos/as	Nº de pessoas da família	Grau de parentesco	Idade
01				
02				
03				
04				

- a) Comentar a função de cada membro da família, dos homens e mulheres, vendo relação de gênero e de geração; a importância da colaboração e do respeito entre as pessoas.

b) A partir daí, trabalhar noções de substantivos próprios e comuns (2ª série), rever emprego das letras maiúsculas.

c) Construir um gráfico partindo da faixa etária, trabalhar comparações quantitativas e sinais matemáticos ($>$ $<$ $=$ \neq $+$ \times \div), trabalhar situações problemas envolvendo adição, subtração.

2.4 - Ouvir as respostas do 1.3, fazer um quadro registrando a quantidade de pessoas que trabalham ou não.

	Nome do/a aluno/a	Nº de pessoas que trabalham			
		Na sua roça	Na roça dos outros	Em outros lugares	Não trabalham
01					
02					
03					
04					

a) A partir deste quadro, refletir a importância do trabalho agrícola e exercitar adição e subtração.

b) Discutir a importância de se ter ou não a própria terra, comentar sobre a má distribuição de terra no Brasil, relacionar com as Capitâneas Hereditárias, dar noção de Reforma Agrária e Agricultura Familiar (2ª série).

2.5 - Com base no quadro do 2.4, o professor deve fazer com os alunos uma tabela com os tipos de trabalho da comunidade. Construir um gráfico com o número de pessoas que desenvolvem cada atividade. Comentar esta tabela observando qual a menor e daí falar sobre a importância da agricultura familiar, até mesmo no cuidado com a natureza.

2.6 - Produzir um texto coletivo sobre o trabalho que eles mais gostam dos apresentados no quadro. Ler e pedir que copiem no caderno. Daí, exercitar separação de sílabas e classificação. Trabalhar ordem crescente ou decrescente, número pares e ímpares.

- 2.7 - Ouvir a respostas do 1.4 registrando o número de aposentados que há na comunidade. Comentar sua importância na família (como alguém mais experiente que merece respeito) e a contribuição para a renda familiar. Trabalhar sistema monetário e ler alguns trechos do Estatuto do Idoso, comentando-o.
- 2.8 - Ouvindo as respostas do 1.5, o/a professor/a deverá anotar em duas colunas a área de toda propriedade e a parte da caatinga. Assim, comentar a importância da mesma para o equilíbrio do meio ambiente.
- 2.9 - Visitar um terreno contendo uma área de caatinga observando a vegetação e os animais. Ao retornar à sala, identificar os tipos de animais e vegetação encontrados durante o passeio. Estudar as características do Semi-árido. Em dupla, pedir que construam um texto coletivo, ilustrando-o. Fazer a leitura e expor na sala.
- 2.10 - Com os alunos, construir uma maquete da área visitada. Deixar exposta na sala e usá-la também no dia da “devolução à comunidade” (reunião).
- 2.11 - Ouvir as respostas do 1.6 listando as plantas nativas existentes na propriedade dos familiares dos alunos. Comentar a importância das mesmas para o equilíbrio ambiental. Deixar afixada na sala a lista das plantas nativas da comunidade.
- 2.12 - Convidar uma pessoa idosa para uma entrevista, sobre o meio ambiente hoje e ontem e discutir as causas do desmatamento da caatinga e as suas conseqüências para nós humanos e o meio ambiente.
- 2.13 - A partir das plantas nativas identificadas no 2.11, estudar paisagem modificada e natural. Comentar o uso delas nas festas juninas (árvores, fogueiras, etc.).
- 2.14 - Ouvindo as respostas da questão 1.7, fazer um quadro da quantidade e tipos dos reservatórios e aguadas que abastecem a comunidade.

Nome do/a aluno/a	Tipos de Reservatórios da Família					Total
	Cisterna	Tanque	Represa	Açude	Outros	

--	--	--	--	--	--	--

Refletir sobre a necessidade de se preservar essas aguadas com água de boa qualidade para o consumo da comunidade. Daí, trabalhar as doenças causadas pela água. Provocar a produção de versos, frases, poesias e músicas sobre a água. Fazer a leitura ou apresentação na sala, e aproveitar estes textos para introduzir o estudo de adjetivos.

- 2.15 - Pedir aos alunos que desenhem aguadas e reservatórios existentes na propriedade onde cada um mora. Apresentar aos colegas e expor na sala, observando os desenhos e trabalhar noções de medida de capacidade e formas geométricas.
- 2.16 - Ouvir e registrar no quadro as respostas do 1.8 e refletir sobre os cuidados com o lixo jogado perto das aguadas, comentando a necessidade de dar-se um destino mais cuidadoso ao lixo, para zelar pela sobrevivência dos seres vivos. Pedir que os/as alunos/as listem, em grupo, e registrem estes prejuízos no caderno, para não esquecerem e comentar em casa.
- 2.17 - Visitar uma aguada para observar os sinais de morte (lixo, plástico, sujeiras, fezes) e, os sinais de vida (peixes e vegetação própria e próxima da água). Observar o uso e os usuários da água, trabalhar noções de clima e tipos de plantas.
- 2.18 - No comentário sobre as sujeiras que podem ir para as aguadas, convidar os alunos a não jogarem sujeira, papéis, plásticos no chão nem no caminho da escola (Campanha do lixo). Comentar a necessidade de dar-se um destino mais cuidadoso ao lixo para zelar pela sobrevivência dos seres vivos. Produzir um texto coletivo (1ª série) e/ou individual (2ª série).
- 2.19 - Mostrar as possibilidades de reutilização de embalagens: plásticos, vidros e papéis, para construção de brinquedos, objetos ornamentais de casa ou de outras utilidades.
- 2.20 - Ouvir as respostas do 1.9, listar os nomes dos rios e açudes no quadro e localizá-lo no mapa do município e da Bahia, estudando sua importância para a população.
- 2.21 - Completando a discussão sobre a utilidade da água, comentar a importância da qualidade da mesma para o consumo humano, estudando

meios práticos de tratá-la. Comparar com o tratamento que as famílias da comunidade já realizavam..

2.22 - Preparar apresentações dos/as alunos/as para os pais no dia da reunião de devolução (músicas, explicação dos cartazes, dramatização).

2.23 - O/a professoro/a deverá organizar os quadros e desenhos construídos durante a unidade e outras atividades desenvolvidas, a fim de facilitar a devolução.

3) DEVOLUÇÃO – TRANSFORMAR

A devolução não é o transformar. É o caminho. É meio ou oportunidade de planejar, coletivamente, este passo importante. O papel da escola é construir conhecimento que contribua para a comunidade melhorar a sua vida, a convivência, a propriedade, etc. então, neste passo metodológico vamos reunir pessoas da comunidade, do distrito ou região, do município, para mostrar o que se descobriu e construiu e planejar atividades concretas para TRANSFORMAÇÃO da realidade. Eis algumas propostas:

3.1 - Fazer uma reunião com os pais e a comunidade para:

Provocar a comunidade, a fim de que a mesma reaja diante dos problemas identificados pela escola, levando, coletivamente, sugestões para solucionar ou amenizar tais problemas.

a) Mostrar e discutir os trabalhos dos alunos, através dos quais foram construídos e registrados conhecimentos como: o número de famílias que têm reservatório em sua propriedade; discutir a importância de preservação dos reservatórios e fontes para se ter uma água de boa qualidade.

b) Fazer uma campanha para manter limpo o percurso que a água da chuva faz para chegar aos tanques, caldeirões e cisternas.

c) Discutir alternativas para quem não dispõe de reservatório ou banheiro, vendo quais são os adequados para o Semi-árido e como buscar obtê-los. Conversar com a Comissão do Programa “Um Milhão de Cisternas” e com associações e sindicatos encaminhar reivindicações junto ao Prefeito e ao Poder Público do município, para solucionar este problema e outros identificados.

- d) Reivindicar com STR à Secretaria de Agricultura ou da EBDA (onde houver) projetos de reflorestamento, arborização e plantio de vegetação nas margens dos rios, e cursos sobre aguadas; palestras para os pais sobre manejo do solo, técnicas de conservação e boa utilização do mesmo.
- e) Fazer uma campanha para conseguir mudas de plantas próprias do semi-árido para fazer o reflorestamento da caatinga e continuar a campanha de “Plante e cuide de uma árvore” (frutífera).

3.2 - Organizar uma festa na comunidade para celebrar a vida das pessoas mais idosas.

Pode aproveitar o dia da vovó – 26 de julho e:

- Proporcionar oportunidades dos mais idosos se encontrarem, para cultivar a auto-estima, para valorizar os seus saberes, distraírem-se, dançarem e cantarem as músicas e cantigas de sua época.
- Documentar esta festa, com fotografias, depoimentos gravados, textos.
- Avaliar os impactos desta festa com os idosos.
- Aproveitar esta festa, para apresentar as mudanças que aconteceram nos últimos anos, que prejudicaram o meio ambiente (informações fornecidas pelos idosos).

3.3 - Organizar mais produções dos/as alunos/as, juntando as contribuições de cada série e de cada escola do distrito e realizar uma reunião com as comunidades do distrito, para:

- Discutir as propostas de cada comunidade para o meio ambiente;
- como proteger ou recuperar os rios e riachos que correm nas terras do distrito;
- planejar um programa de ação dentro da escola e na comunidade para recuperação e/ou preservação do meio ambiente e melhor destino do lixo (reciclar, queimar, adubar, etc.).

3.4 - Planejar e realizar com os demais colegas, a coordenação municipal, as famílias, as associações comunitárias, o STR e a Secretaria de Educação um “Seminário Municipal de Devolução” para apresentar tudo que foi construído pelos alunos e buscar soluções dos problemas, encaminhando-se para Políticas Públicas.

4) AVALIAÇÃO

Depois de um processo desse, é indispensável realizar uma avaliação dos conteúdos aprendidos, da participação dos sujeitos envolvidos, da dinâmica utilizada e dos resultados obtidos. Só assim, serão identificadas as conquistas e os entraves, buscando-se vencer estas, prosseguindo a caminhada. **É uma construção coletiva e contínua!**

Exemplo de Ficha Pedagógica do CAT

(Maio a Setembro 2005)

3ª e 4ª Série

Tema: Censo Ambiental da Comunidade e do Município/Região

✓ **Meio Ambiente**

- Seres vivos do nosso meio: população e outros seres.
- Fatores não vivos (água, ar, solo, pedras, serras, etc.).

✓ **Ação do ser humano sobre o meio ambiente**

A) JUSTIFICATIVA

Falamos muito em meio ambiente e preservação dos elementos que o compõem, sem nos darmos conta das mudanças climáticas e do desequilíbrio no ecossistema que vem ocorrendo nas últimas décadas em decorrência da ação desorganizada do ser humano. Diante disso, faz-se necessário construir um diagnóstico para identificar os problemas do ecossistema ao nosso redor e buscar soluções que diminuam as agressões das pessoas ao meio ambiente, para que, no futuro, cada ser humano e todos os seres vivos tenham uma vida mais saudável e equilibrada.

B) OBJETIVOS

- ✓ Construir com os alunos/as um censo ambiental, estudando com a contribuição da família a biodiversidade local, ampliando o conhecimento

dos/as alunos/as e da própria comunidade sobre si mesma no intuito de obter um diagnóstico mais completo da realidade do meio ambiente em seu entorno.

- ✓ Mostrar a importância de preservar os recursos naturais, levando as pessoas a refletirem sobre suas ações no meio ambiente, para que o mesmo seja mais equilibrado e saudável para as gerações futuras.

C) PASSOS METODOLÓGICOS.

Introduzir o tema da ficha na sala de aula através de:

- Uma história que destaque o meio ambiente (como “Os rios morrem de sede”, “O homem pássaro”, do Baú de Leitura ou “Cinco anos de seca”, ler trechos deste).
- Leitura de um texto sobre meio ambiente ou desmatamento.
- Mostrando uma gravura e os/as alunos/as observando-a, dizerem o que vêem (= leitura da gravura).

Comentar esse recurso usado e apresentar o tema da unidade. O mesmo pode e deve ser feito numa reunião com os pais, para solicitar a sua colaboração. As questões a seguir devem ser dadas uma de cada vez. Não precisa pressa. Exercite bem cada item, intercalando-o com leituras, cantos e dinâmicas referentes ao tema.

1) CONHECER

- 1.1 - Perguntar aos pais, e, sobretudo, aos avós e/ou pessoas mais velhas, o que se plantava em grande quantidade antes e o que sua família planta hoje?
- 1.2 - Quantas e quais são as pessoas que moram em sua casa? E qual a idade e cada uma?
- 1.3 - Quantas pessoas da sua família trabalham?
 - a) Na própria propriedade?
 - b) Na propriedade dos outros?

- c) Em outras atividades (ou tipos de profissão).
- 1.4 - Tem algum aposentado na família? Quantos?
- 1.5 - a) Qual o tamanho da propriedade de sua família / ou de onde ela trabalha?
- b) Qual a área dessa propriedade que tem caatinga?
- c) Quais os animais existentes nela?
- 1.6 - Quais as plantas nativas que existem na propriedade de sua família?
- 1.7 - Quantas aguadas e reservatórios sua família possui? De que tipos são elas?
- 1.8 - a) Que objetos ou sujeiras caem nos depósitos de água?
- b) Como é feito o tratamento da água na sua casa? E na comunidade?
- 1.9 - a) Quais os riachos, os rios, os açudes, os poços artesianos que existem em sua comunidade ou perto da escola?
- b) Quais as serventias que a população faz dos mesmos?
- c) Que cuidados se tem com os mesmos?
- 1.10 - Sua família contribui para a preservação do meio ambiente? Como? (ver lixo, desmatamento, queimadas, caça, pesca, etc.).

2) ANALISAR

- 2.1 - Ouvir as respostas do 1.1, listar, em duas colunas, os produtos cultivados no tempo de seus pais e avós, e os que plantam hoje, comentando as semelhanças e diferenças entre eles, identificando assim, mudança de hábitos e atividades e a destruição da natureza.
- 2.2 - Em equipe, pedir aos alunos que façam um desenho representativo da forma de plantio, no passado e hoje, refletindo com os alunos sobre as diferenças de época. A partir daí trabalhar divisão do tempo (século, década, ano, meses, semanas, dias, horas). Estudar a origem dos alimentos.
- 2.3 - A partir da lista do 2.1, comparando os produtos que as famílias plantavam antigamente e o que plantam hoje, analisar a diversidade dos produtos, destacar o Ciclo Econômico brasileiro (pau-brasil, cana-de-

açúcar, café). Estudar tipos e solo, situações problemas com adição e subtração.

- 2.4 - Ouvir as respostas do 1.2, construir um quadro registrando os dados trazidos pelos alunos, assim:

	Nome dos/as alunos/as	N° de pessoas da família	Grau de parentesco	Idade
01				
02				
03				
04				

- a) Comentar a função de cada membro da família, dos homens e mulheres, vendo relação de gênero e de geração; a importância da colaboração e do respeito entre as pessoas.
- b) Depois construir um gráfico com as faixas etárias (crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) das pessoas das famílias entrevistadas.
- c) Trabalhar comparações quantitativas e sinais matemáticos ($>$ $<$ $=$ \neq $+$ \times \div), e situações problemas envolvendo multiplicação e divisão.

- 2.5 - Ouvindo as respostas do 1.3, fazer um quadro comparativo entre as pessoas que trabalham na própria terra, na terra de outros ou em outras atividades. Assim:

	Nome do/a aluno/a	N° de pessoas que trabalham			
		Na sua roça	Na roça dos outros	Em outros lugares	Não trabalham
01					

02					
03					
04					

- a) Refletir com os alunos a importância da agricultura familiar e a questão fundiária no Brasil (minifúndios e latifúndios, reforma agrária e povoamento do sertão). Estudar, comparando, Capitâneas Hereditárias.
- b) Aproveitando os conhecimentos construídos no 2.1 e as discussões do 2.4, produzir um texto sobre a história da sua comunidade e município. Nele trabalhar organização e textos (parágrafos, letras maiúsculas no início do período, introdução, desenvolvimento e conclusão, etc.).
- 2.6 - A partir do texto produzido no 2.5, trabalhar agricultura no Brasil e o desenvolvimento do município. Ver com os alunos o destino dos produtos que são cultivados no município. Analisar o desenvolvimento sustentável do município.
- 2.7 - Com base no quadro do 2.5, o professor construir um gráfico com o número de pessoas que desenvolvem cada atividade. Comentar esta tabela observando qual a menor e daí falar sobre a importância a agricultura familiar, até mesmo no cuidado com a natureza.
- 2.8 - Produzir em dupla um texto sobre o trabalho que eles mais gostam dos citados no quadro do 2.5. Ilustrar o texto. Ler e apresentar aos colegas expondo na sala. Identificar neste texto palavras com mais de três sílabas, separando-as, e estudar tipos de frases. Estudar também estrutura textual, ortografia, pontuação e acentuação.
- 2.9 - Ouvir a resposta do 1.4, registrando o número de aposentados que há na comunidade. Comentar sua importância na família (como alguém mais experientes que merece respeito) e contribuição para a renda familiar. Trabalhar sistema monetário e ler alguns trechos do Estatuto do Idoso, comentando-o. Refletir com eles a valorização dos direitos e deveres do cidadão e da importância de se organizar e participar das Organizações Sociais (Associações, Sindicatos e etc.).
- 2.10 - Ouvindo as respostas do 1.5, o/a professor/a deverá anotar em duas colunas a área de toda propriedade e a parte de caatinga. Assim, comentar

a importância da mesma para o equilíbrio do meio ambiente, analisando informações das propriedades; a extensão da caatinga. Pedir que os alunos da 4ª série façam um mapa da propriedade e destaquem nele a área da caatinga. Estudar legenda, medidas de área, formas geométricas e localização da propriedade no mapa do município, tendo como ponto de referência a escala limite da propriedade e os pontos cardeais.

- 2.11 - Fazer uma visita a uma propriedade que tenha área (se possível área queimada) e uma reserva da caatinga. Entrevistar o dono sobre a utilidade dos dois espaços (pasto e caatinga). Observar as espécies de plantas e animais existentes na área. Comentar a diversidade entre eles, mostrando os benefícios e prejuízos das queimadas. Ao retornar da visita, pedir que eles construam uma história em quadrinhos, relatando o que viram e ouviram na visita. Trabalhar diálogo e sinais gráficos. Estudar características do semi-árido na Bahia (3ª série) e no Brasil (4ª série) e comentar os prejuízos do desmatamento e das queimadas, reflorestamento e noções de fração.
- 2.12 - Construir uma maquete com os alunos da área visitada, deixar exposta na sala e usá-la também no dia da “devolução à comunidade” (reunião).
- 2.13 - Ouvir as respostas do 1.6 listando as plantas nativas existentes na propriedade dos familiares dos alunos. Comentar a importância das mesmas para o equilíbrio ambiental. Deixar afixada na sala a lista das plantas nativas da comunidade. Estudar tipos de plantas e vegetação brasileira, localizando-as no mapa da Bahia e do Brasil. Estudar divisão política do Brasil.
- 2.14 - Convidar uma pessoa idosa para entrevista, sobre o meio ambiente hoje e ontem e discutir as causas do desmatamento da caatinga e as suas consequências para nós, humanos e o meio ambiente.
- 2.15 - A partir das plantas nativas identificadas no 2.13, estudar paisagem modificada e natural. Comentar o uso delas nas festas juninas (árvores, fogueiras, etc.).
- 2.16 - Ouvindo as respostas da questão 1.7, fazer um quadro da quantidade e tipos dos reservatórios e aguadas que abastecem a comunidade.

Nome do/a aluno/a	Tipos de Reservatórios da Família					Total
	Cisterna	Tanque	Represa	Açude	Outros	

- a) Estudar medidas de capacidade e volume.
- b) No final, o professor deverá fazer um gráfico demonstrativo da situação de aguadas na comunidade.
- c) Se na escola houver mais de um professor, juntar as informações de todas as salas e fazer um gráfico único da escola.

2.17 - Pedir aos alunos que desenhem aguadas e reservatórios existentes na propriedade onde cada um mora. Apresentar aos colegas e expor na sala, observando os desenhos e trabalhar noções de medida de capacidade e formas geométricas.

2.18 - Ouvir as respostas da questão 1.8 e listar no quadro. Em seguida, fazer uma visita a uma aguada, observando outros tipos de materiais que estão mais próximos do reservatório, os quais não foram citados nas respostas vindas de casa. Refletir as conseqüências dessa sujeira para o ambiente e para a saúde humana. Estudar doenças causadas pela poluição da água, saneamento básico e poluição do ambiente. Produzir, em grupos, cartazes sobre as aguadas e preservação do meio ambiente, utilizando desenhos e mensagens informativas e/ou de alerta, para serem colocadas em lugares públicos da comunidade.

2.19 - No comentário sobre as sujeiras que podem ir para as aguadas, convidar os alunos a não jogarem sujeira, papéis e plásticos no chão nem

no caminho da escola (Campanha do lixo). Comentar a necessidade e dar-se um destino mais cuidadoso ao lixo para zelar pela sobrevivência dos seres vivos.

- 2.20 - A partir do 2.18, comentar sobre o tratamento da água pelas famílias. Pedir que os alunos desenhem um tipo de reservatório de sua família. Posteriormente observar os desenhos e completar o estudo sobre formas de tratamento da água.
- 2.21 - Mostrar as possibilidades de reutilização de embalagens: plásticos, vidros e papéis, para construção de brinquedos, objetos ornamentais de casa ou de outras utilidades.
- 2.22 - Ouvindo as respostas dos alunos à questão 1.9, o professor registrará no quadro o nome dos rios, riachos açudes e poços artesianos existentes na comunidade, localizando-os no mapa do município e da Bahia. E em seguida, fazer uma aula extra classe (trabalho de campo) para identificar melhor sua importância e utilidade pela comunidade. Estudar as modificações da natureza causadas no solo, pelos rios e pela ação humana, desregada.
- 2.23 - Partindo da visita do 2.18, construir individualmente um texto descritivo do que se viu. Trabalhar características da descrição e, partindo do texto, estudar pronomes e verbos (pessoa, tempo e modo).
- 2.24 - Ouvindo as respostas dos alunos à questão 1.10, analisar cada ponto citado nos parênteses e refletir com eles a importância da conservação do meio ambiente, na casa, na escola, no trabalho, na vida diária. Trabalhar desertificação do solo e convidar um técnico agrícola para falar da importância da reserva de pasto e da rotatividade de cultura. Retomar a discussão do 2.21, buscando formas de melhorar o ambiente onde e/ou passamos.
- 2.25 - Preparar apresentações dos/as alunos/as para os pais no dia da reunião de devolução (músicas, explicação dos cartazes, dramatização).
- 2.26 - O/a professoro/a deverá organizar os quadros e desenhos construídos durante a unidade e outras atividades desenvolvidas, a fim de facilitar a devolução.

3) DEVOLUÇÃO – TRANSFORMAR

A devolução não é o transformar. É o caminho. É meio ou oportunidade de planejar, coletivamente, este passo importante. O papel da escola é construir conhecimento que contribua para a comunidade melhorar a sua vida, a convivência, a propriedade, etc, então, neste passo metodológico vamos reunir pessoas da comunidade, do distrito ou região, do município, para mostrar o que se descobriu e construiu e planejar atividades concretas para TRANSFORMAÇÃO da realidade. Eis algumas propostas:

3.1 - Fazer uma reunião com os pais e a comunidade para:

Provocar a comunidade, a fim de que a mesma reaja diante dos problemas identificados pela escola, levando, coletivamente, sugestões para solucionar ou amenizar tais problemas.

- a) Mostrar e discutir os trabalhos dos alunos, através dos quais foram construídos e registrados conhecimentos como: o número de famílias que têm reservatório em sua propriedade; discutir a importância de preservação dos reservatórios e fontes para se ter uma água de boa qualidade.
- b) Fazer uma campanha para manter limpo o percurso que a água da chuva faz para chegar aos tanques, caldeirões e cisternas.
- c) Discutir alternativas para quem não dispõe de reservatório ou banheiro, vendo quais são os adequados para o Semi-árido e como buscar obtê-los. Conversar com a Comissão do Programa “Um Milhão de Cisternas” e com Associações e Sindicatos encaminhar reivindicações junto ao Prefeito, ao Poder Público do município, para solucionar este problema e outros identificados.
- d) Reivindicar com STR à Secretaria de Agricultura ou da EBDA (onde houver) projetos de reflorestamento, arborização e plantio de vegetação nas margens dos rios, e cursos sobre aguadas; palestras para os pais sobre manejo do solo, técnicas de conservação e boa utilização do mesmo.
- e) Fazer uma campanha para conseguir mudas de plantas próprias do semi-árido para fazer o reflorestamento da caatinga e continuar a campanha de “Plante e cuide de uma árvore” (frutífera).

3.2 - Organizar uma festa na comunidade para celebrar a vida das pessoas mais idosas.

Pode aproveitar o dia da vovó – 26 de julho e:

- Proporcionar oportunidades dos mais idosos se encontrarem, para cultivar a auto-estima, para valorizar os seus saberes, distraírem-se, dançarem e cantarem as músicas e cantigas de sua época.
- Documentar esta festa, com fotografias, depoimentos gravados, textos.
- Avaliar os impactos desta festa com os idosos.
- Aproveitar esta festa, para apresentar as mudanças que aconteceram nos últimos anos, que prejudicaram o meio ambiente (informações fornecidas pelos idosos).

3.3 - Organizar mais produções dos/as alunos/as, juntando as contribuições de cada série e de cada escola do distrito e realizar uma reunião com as comunidades do distrito, para:

- Discutir as propostas de cada comunidade para o meio ambiente;
- como proteger ou recuperar os rios e riachos que correm nas terras do distrito;
- planejar um programa de ação dentro da escola e na comunidade para recuperação e/ou preservação do meio ambiente e melhor destino do lixo (reciclar, queimar, adubar, etc.).

3.4 - Planejar e realizar com os demais colegas, a coordenação municipal, as famílias, as associações comunitárias, o STR e a Secretaria de Educação um “Seminário Municipal de Devolução” para apresentar tudo que foi construído pelos alunos e buscar soluções dos problemas, encaminhando-se para Políticas Públicas.

4) AVALIAÇÃO

Depois de um processo desse, é indispensável realizar uma avaliação dos conteúdos aprendidos, da participação dos sujeitos envolvidos, da dinâmica utilizada e dos resultados obtidos. Só assim, serão identificadas as conquistas e

os entraves, buscando-se vencer estas, prosseguindo a caminhada. **É uma construção coletiva e contínua!**

Como pode ser observado nas três fichas pedagógicas aqui apresentadas, o eixo temático mantém-se o mesmo para alfabetização, 1^a, 2^a, 3^a e 4^a série, modificando-se apenas o nível de aprofundamento das informações e a abordagem feita, respeitando-se a maturidade e a capacidade reflexiva dos alunos matriculados em cada nível de aprendizagem. A avaliação do processo e dos resultados educacionais relativos à primeira etapa do período maio a setembro de 2005 constante das mesmas, ocorreu nos dias 21 e 22 de julho de 2005 no Centro Comunitário do MOC em Feira de Santana - Bahia, reunindo coordenadores e professores de todos os municípios que adotam a metodologia do CAT, que ali relataram as suas experiências, as suas dificuldades e os progressos alcançados, na perspectiva de poderem sempre retomar o caminho a partir do ponto em que se encontram, já que a meta da proposta é a construção de um ambiente grupal de abertura e confiança, a possibilidade de confrontação dos vários saberes e a superação dos padrões de conhecimento existentes, comprometidos por estereótipos e censos comuns que quase sempre resultam em parcerias sem hegemonias de competências pré-estabelecidas.

É o que na visão de Castoriadis (1975), representa “o fazer, onde o outro é visto como ser autônomo e considerado como agente essencial do desenvolvimento da sua própria autonomia”. Ao contrário dos modelos convencionais de educação que preconizam a convergência de idéias e os consensos, a construção autônoma do conhecimento nos grupos de formação do CAT, procura privilegiar as diferenças e as contradições, na lógica do conhecimento coletivamente apropriado.

A escolha do tema “Censo Ambiental da Comunidade e do Município / Região”, para o período mencionado, não se deu por acaso. Apoiou-se no Art. 225 da Constituição Federal que diz: “Todos tem direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

§ 1º – Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:

VI - “Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização política para a preservação do meio ambiente.”

Em abril de 1999, foi sancionada a Lei Federal 9795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, prevista no Art. 211 da referida Constituição, que organiza os seus sistemas de ensino, definindo, no capítulo I, Art. 5º como seus objetivos fundamentais:

- o desenvolvimento de uma compreensão integral do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações;
- a garantia de democratização das informações ambientais;
- o fortalecimento da consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
- o incentivo à participação individual e coletiva na preservação do equilíbrio e qualidade ambientais;
- o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do país;
- o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
- o fortalecimento da cidadania, auto-determinação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

No Capítulo II, Seção I, Art. 8º explicita-se que: “As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

I - Capacitação de recursos humanos.

II - Desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações.

III - Produção e divulgação de material didático.

IV - Acompanhamento e avaliação.”

No mesmo capítulo II, Seção II, que trata da matéria no Ensino Formal destaca-se “o caráter contínuo e permanente que deverão ter as ações educativas” (Art. 10) e a “inclusão da dimensão ambiental nos currículos de formação de professores e a formação complementar aos professores em exercício” (Art. 11). A Seção III que trata da Educação Não Formal, destaca no Art. 13, § Único: O poder público em níveis Federal, Estadual e Municipal incentivará:

- I. a difusão por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente;
- II. a ampla participação da escola, da universidade e das organizações não governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal;
- III. a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não governamentais;
- IV. a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação;
- V. a sensibilização ambiental dos agricultores;
- VI. o ecoturismo.

Com a introdução das experiências da Escola Rural Ativa e do CAT no município de Valente, as transformações foram notórias. De espaços frios, fechados, feios, sem função social, as escolas, mesmo com prédios precários, muitos deles sem energia elétrica, sem banheiros adequados, sem água, sem bibliotecas, passaram a ser centros de articulação e produção de conhecimentos para as comunidades. No ano de 1997, numa parceria entre o Projeto Nordeste, o FUNDESCOLA - Fundo de Desenvolvimento da Escola e o município, em seis escolas rurais foi implantado o Projeto Escola Rural Ativa. Em 2001, mais cinco escolas foram contempladas. No ano de 2002, todas as escolas rurais que funcionavam com esta metodologia foram assumidas integralmente pela Secretaria Municipal de Educação, em virtude da avaliação positiva feita, onde a

evasão e a repetência de alunos entre 1998 e 2004 foram decrescendo ano a ano, chegando a partir do ano 2002 a 2004 a serem eliminadas.

Hoje, o município possui treze salas em funcionamento na zona rural com a metodologia da Escola Ativa e até julho de 2005, nenhuma evasão ou transferência haviam sido registradas, fatos que evidenciam a efetividade do método. Ali, o aluno percebe com clareza o porquê de se estar realizando cada tarefa ou atividade, rompendo assim com a alienação costumeira quanto aos processos educativos. No cotidiano da escola, conceitos e relações são permanentemente desestabilizados e reconstruídos, na perspectiva de que “aprender não é acabar com as dúvidas, mas conviver criativamente com elas” (Demo:1998).

Os conhecimentos prévios dos alunos são estruturas de acolhimento de novos conceitos e por isso são cuidadosamente investigados pelo professor e levados em conta no momento de se construir propostas de atividades de aprendizagem. Tal postura se adequa aos “Códigos de Educação” definidos por Freinet (1976) para o processo de ensino-aprendizagem que ressaltam a importância dos vínculos interpessoais e de confiança na relação professor/aluno. São eles:

- 1 - “Todos nós, independente de ideologia ou tamanho, temos a mesma natureza”, numa alusão de que todos aprendem e crescem juntos, principalmente em um mundo com tantas informações, onde é difícil o professor dar conta de todas as dúvidas apresentadas pelos alunos.
- 2 - “Nosso comportamento quanto às atividades escolares ou de aprendizagem dependem do nosso estado físico/orgânico e de toda nossa constituição”, o mesmo valendo para os nossos alunos, daí a necessidade de estarmos em permanente dialogação com eles, para compreender os seus sentimentos e as suas reações.
- 3 - “Ninguém gosta de imposição ou de disciplinas rígidas e sem explicação lógica”.
- 4 - “Os trabalhos propostos em sala de aula nunca devem acontecer por coerção, mesmo que, em si, eles não desagradem. Toda atividade coercitiva é paralisante”, estas as razões pelas quais o estabelecimento de um clima cooperativo nas aulas produzirem resultados positivos.

- 5 - “Ninguém gosta de trabalhar sem objetivos”.
- 6 - “A motivação é fundamental para o envolvimento e aprendizagem”, significando que a educação requer motivação e relacionamento entre os sujeitos e que envolvimento só se consegue com comprometimento.
- 7 - “Todos querem ser bem sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo”, o que pressupõe a valorização das atitudes e ações dos seus alunos, com ênfase naquelas positivas.
- 8 - “As aquisições de conhecimento não acontecem pelo estudo de regras e leis, como às vezes se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro à frente dos bois”. A partir dessa compreensão, as interações precisam promover verdadeiras experiências entre alunos, professores e objetos de estudo.
- 9 - “Os adultos preferem os trabalhos individuais ou em equipes cooperativas, e não trabalhos “em rebanho” (grupos sem afinidades, impostos pelos professores).
- 10 - “É preciso ter sempre esperança e otimismo frente à vida e nossos alunos”. Otimismo, crença na educação e no saber compartilhado entre todos, são premissas para o professor auxiliar no crescimento de cada um dos seus alunos.

Como diz a professora Vera Lúcia Carmo dos Santos da Escola Ativa Municipal Jorge Amado, localizada no povoado Itarerú no município de Valente:

“O Projeto Escola Ativa significa trazer para dentro da escola a diversidade textual que existe fora dela, abrindo assim, para nossos alunos, as portas do mundo letrado, além de contribuir para o desenvolvimento social e a cidadania através da gestão estudantil (...). Hoje, sei que a maneira de avaliar da Escola Ativa é realmente diferente e maravilhosa, pois o seu objetivo é criar pontes e não abismos. Quando detectadas as dificuldades dos alunos, são eles que refletem sobre as possíveis soluções para as mesmas”.

A produção dos alunos da 2ª série da referida professora, Obevaldo, Ivanilton, Felipe e Jailza sobre a história de Valente em forma de literatura de cordel, confirma o seu depoimento.

Amigos quero pedir
Um minuto de atenção
Para contar uma história
Que me deu muita emoção
No caldeirão do Valente
Aqui em nossa região.

Essa história se passou
Nas terras de Possidônio
Me contaram eu acredito
E acredito com louvor
Porém muitos anos tem
Da morte desse senhor.

Certo dia uma boiada
Trazida por alguns vaqueiros
Passou perto da fazenda
Deste conhecido posseiro
E ao verem o tanque de pedra
Correram para lá ligeiro.
Todos beberam e saíram
Para continuar viagem
Porém um se enfezou
Pensando que era vantagem
Caiu dentro e não saiu
Com toda a sua coragem.

Os vaqueiros já cansados
De ver tanta animação
Começaram a cutucá-lo
Sem dó e sem compaixão
Mas o boi preferiu morrer
E valeu a sua opinião.

Este boi era um animal
Valente como ele só
Morreu no tanque de pedra
E todos tiveram dó
Deu nome a esta cidade
Bonita onde brilha o sol.

Depois da morte do boi
Muita coisa aconteceu
Ao redor do caldeirão
Uma vida ali nasceu
E com o passar dos anos
Cada vez mais ela cresceu.

Caldeirão do boi Valente
Foi o nome que lhe deram
Mas acharam muito grande
A escolha que fizeram
Caldeirão do Valente apenas
Mudaram porque quiseram.

Não ficaram satisfeitos
E pensaram logo em mudar
Decidiram por Valente
Este veio para ficar.
Valente tem sua história
Isto ninguém pode negar.

Esta cidade cresceu
Progrediu e enriqueceu
Possui filhos importantes
Pisando o terreno seu.
Não precisam invejar
Foi um dom que Deus lhe deu.

Até deputado federal
Valente tem filho seu
Lutando por nossa gente
Que também são irmãos seus.
Pois isso ele sabe fazer
Com o carisma que Deus lhe deu.

Em valente tem prefeito
Honesto e trabalhador
Para cuidar de sua gente
Ele luta com muito ardor
A educação lhe agradece
Com carinho e com louvor.

Em Valente tem de tudo
Bolsa escola e vale cidadania
Melhorando a vida do pobre
Acabando sua agonia
Gerando uma vida melhor
Para não viver como viviam.

Em Valente tem igreja
Tem clube e tem alegria
Tem criança na escola
Para viver sem nostalgia
Pois só estudando com afinco
O homem tem sabedoria.

Em Valente tem sisal
Matéria prima de valor
Que fez os pobres enriquecerem
E os ricos virarem doutor
Valente capital do sisal
Todos dizem com amor.

Em Valente tem bons médicos
Para cuidar da saúde
Tem clínica e tem hospital
Tem convênio com o SUS
Tem até clínica de olhos
Para ver melhor eu e tu.

Em Valente tem indústria
Tem Via Uno e APAEB
Tem professor competente
Que estudou na UNEB
Por isso que somos fortes
Reflexivos e alegres.

Tem Escola Ativa e tem CAT
Para ensinar os alunos
Trabalham interagindo
Com a família e a comunidade
O seu currículo é vivo
Pois trabalham com vontade.

Amigos para terminar
Quero agora agradecer
A todos que ajudaram
Esta história acontecer
Sem cultura não se vive
Nem faz cidade crescer
Não se têm filhos ilustres
Que queiram nela viver.

Esta produção coletiva dos alunos é reveladora de que a escolarização Ativa se constrói numa situação de competência para a leitura e a escrita, no sentido da compreensão, interpretação, estabelecimento de relações entre o texto e o contexto, além da criação do próprio texto. Trata-se de uma maneira diferenciada de conduzir o ensino-aprendizagem, em que os alunos de diversas séries estudam juntos na mesma sala, mas este aparente inconveniente é

compensado por professores identificados e comprometidos com a situação, materiais didáticos facilitadores do trabalho pedagógico e proposta política que busca a aprendizagem através de ferramentas sociais como a leitura, o cálculo, os registros, as diversas representações do espaço e o tempo social, com o uso de mapas, o registro da história local, o uso de materiais escolares – cadernos, globos, lupas, livros, enciclopédias, etc., que tornam a experiência exitosa.

Os materiais de leitura do aluno trazem lendas, cantigas e mitos que constroem e resgatam a cultura local e regional, atendendo os diferentes ritmos e tempos pedagógicos dos alunos, assegurando a continuidade da escolaridade nas eventuais interrupções do fluxo escolar.

Nessas escolas os alunos têm tempo para tudo. Tempo para escrever, para ler, para contar. Tempo para correr pelos campos e observar a natureza, as plantas e os animais. Tempo para cuidar da horta e para colher as verduras e os legumes que tornam as suas refeições mais ricas e saborosas. Tempo para ouvir o técnico falar da convivência com o semi-árido e o agente de saúde ensinar como se prevenir das doenças. Tempo para voltar no tempo e ver e ouvir o que já se viu e ouviu antes, mas desta vez, com outro olhar. O olhar de quem aprendeu e sabe que precisa aprender mais, porque a escola está viva.

A aluna da 4ª série da Escola Ativa Jorge Amado, assim declarou o seu amor à sua comunidade Itareru.

“Itareru, é impossível te esquecer se tudo em mim tem um pouco de você. Onde quer que eu vá, onde quer que eu viva, tudo me lembra você. Tudo lembra a minha infância, onde eu brincava com meus amigos. Como te esquecer? Tudo lembra a Escola Ativa, onde aprendi a ler, escrever, brincar, respeitar e ser respeitada. Como esquecer? Quem sabe hoje, através de tantas dificuldades que teus filhos enfrentam, um dia irão embora e mesmo assim irei dizer: Te amo!”

Opinião positiva tem também a professora Jeovania Araújo da Silva sobre a Escola Ativa Ana Nery do Povoado de Santana no mesmo município. Diz ela:

“O Projeto Escola Ativa é muito eficiente, pois favorece o desenvolvimento social, moral e afetivo dos alunos através de suas estratégias, de forma a estimular a participação e o envolvimento das crianças nas atividades da comunidade, mediante o trabalho cooperativo. Essas atividades permitem formar crianças cumpridoras dos seus deveres, conhecedoras dos seus direitos e responsáveis com o meio onde vivem. Esse comprometimento inicia na escola através da gestão estudantil e se propaga para a comunidade, o que torna mais fácil os trabalhos em sala de aula com a participação das famílias”.

Após uma reflexão bíblica, a aluna Marise Carvalho Silva, matriculada na 4ª série da Escola Ativa Albino Carlos Guimarães demonstrou a sua compreensão sobre o assunto construindo este poema.

DAVI

Alunos da Escola

Albino Carlos Guimarães

Preste muita atenção

Vamos falar de Davi

Com muita emoção.

Davi era valente

Era filho de Jessé

Era um rei de Israel

Ele tinha muita fé.

Davi venceu o gigante

Com muita valentia

Se não fosse corajoso e de Deus

Não venceria Golias.

Constata-se nessa experiência que o ensino e a aprendizagem que ocorrem na sala de aula e fora dela representam uma forma de construir significados culturais e políticos, pela forte participação dos indivíduos e da comunidade, onde o diálogo não é apenas um procedimento metodológico, mas uma força do próprio educar, no sentido de uma permanente confrontação dos atores consigo mesmos. Nesse processo, a comunidade amadurece e se transforma em novas possibilidades, mas sempre reafirmando a sua identidade local. Empodera-se, porque os seus membros sentindo-se parte daquele território, se fortalecem de modo a influir nas estruturas organizacionais de caráter comunitário.

As atividades das Escolas Rurais que trabalham com a metodologia CAT são ainda fortalecidas com o projeto “Baú de Leitura”, cujo objetivo é ampliar a qualidade da escola através da inserção sistemática de processos de leitura prazerosa e crítica, com professores, monitores e alunos, na linha de construção de políticas públicas em educação. Trata-se de uma parceria entre o MOC, UNICEF, SETRAS e Prefeituras da região sisaleira, para assegurar um acervo constituído de livros de literatura infanto-juvenil, formado por fábulas, poemas, contos de fadas, lendas indígenas e do nordeste brasileiro e músicas que oportunizem trabalhar a leitura alegremente, a partir do pressuposto de que a leitura e a escrita são instrumentos para a leitura do mundo e da vida.



Figura 60 – A Voz do CAT

No município de Juazeiro, a matrícula em vários níveis tem aumentado, conforme dados do INEP/MEC (2004) e da Secretaria Municipal de Educação, apresentados nas tabelas 14, 15 e 16, e na figura 56, entretanto a educação rural não tem merecido atenção do poder público, no sentido da melhoria da sua qualidade. Das setenta e nove escolas localizadas naquele território, quarenta e duas funcionam com classes multisseriadas e unidocentes. Destas, apenas duas utilizam metodologia apropriada ao meio rural: a ERUM – Escola Rural de Massaroca e a Escola Paulo Freire, localizada no Assentamento de Reforma Agrária do Movimento Sem Terra, no Distrito do Junco, no Vale do Salitre.

A promulgação da Constituição Federal em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 e a LDB em 1996, se constituíram em marcos das transformações ocorridas na visão da sociedade brasileira sobre a infância, fazendo com que as crianças fossem elevadas à condição de sujeitos de direitos, não só como dever do Estado, mas como uma etapa fundamental da educação básica.

O Art. 208 da Constituição Federal dispõe que “o dever do Estado com a educação só será efetivado mediante a garantia entre outras, de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Mas, independente da questão legal, há uma compreensão atual entre os educadores da atualidade (Leite: 1988; Nóvoa: 1992; Schon: 1992; Malavazzi: 1995) que a educação infantil constitui um instrumento fundamental para o atendimento das necessidades de desenvolvimento da criança já que, embora o seu processo de

socialização se dê numa dimensão lúdica, também possibilita a observação da realidade, a elaboração de noções, o desenvolvimento das linguagens de representação, a ampliação do vocabulário, a formação de hábitos de higiene, a ampliação do seu universo cultural, enfim, a construção do conhecimento necessário para agir com independência.

Considerando as matrículas do ano 2005 efetuadas apenas na rede municipal de ensino em relação ao ano 2004, a oferta para creche passou de 1.355 para 1.671, representando um acréscimo de 18,9%; a pré-escola que em 2004 registrou 1.936 matrículas, em 2005 saltou para 3.138, um aumento de 38,3%.

Neste caso há de se considerar as atividades agrícolas voltadas para a fruticultura irrigada na região, cuja preferência pela mão de obra feminina, especialmente na cultura da uva para exportação é comprovada por Oliveira (1998).

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, o aumento da matrícula foi de 0,7% e de 5ª à 8ª série, de 3,9%, passando respectivamente de 15.838 alunos em 2004, para 15.950 em 2005 e de 7.666 para 7.983. As matrículas no ensino médio que em 2004 atenderam a 2.217 alunos, em 2005 foram reduzidas para 1.200, representando uma queda de 84,75%. Tal fato decorreu da implantação do sistema de colaboração previsto na LDB, cujo Art. 211 preconiza que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na infantil, enquanto que os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino médio”.

Embora a LDB tenha sido aprovada em 1996, somente em 2003 o Estado começou a assumir o ensino médio antes ministrado pelo município. A educação de jovens e adultos que no município matriculou 4.595 alunos em 2004, teve uma redução de 3,0% em 2005, com o atendimento de apenas 4.460 matrículas. A gravidade desse fato é que pelos dados do INEP/MEC (2004), até o ano 2003 o município não oferecia este tipo de serviço, donde pode ser inferido a existência de um enorme contingente da população jovem e adulta dele dependente para instrumentalizar o processo de elaboração dos conhecimentos e a aquisição das habilidades necessárias para a compreensão das situações vividas, bem como, para articular ações coletivas no sentido da solução dos problemas e com vistas à transformação social.

Trata-se, portanto, de uma dívida social não reparada pelo município para aqueles que não tiveram acesso à leitura e a escrita como bens sociais. Como diz a declaração de Hamburgo (1997), da qual o Brasil é signatário:

“(...) a alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. (...) O desafio é oferecer-lhes esse direito. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida”.

Além disso, as novas competências exigidas pelas transformações de base econômica do mundo contemporâneo, requerem cada vez mais o acesso ao saber e aqueles que dele se virem privados podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades no mercado de trabalho.

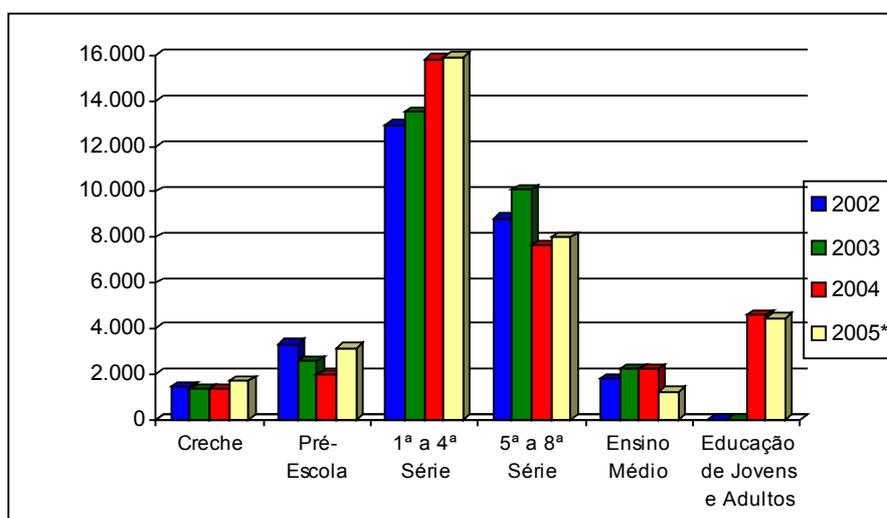


Figura 61 – Número de Alunos Matriculados na Rede Municipal de Ensino de Juazeiro em Creche, Ensinos Pré-Escolar, Fundamental, Médio e de Jovens e Adultos: 2002-2005.

Fonte: INEP/MEC

Embora a ação educativa junto a jovens e adultos não seja nova, no Brasil sempre foi uma atividade marginal. A primeira constituição brasileira de

1824, elaborada sob forte influência européia, colocou no seu texto a garantia de “uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, também para este segmento, mas ao final do Império, 82% da população era analfabeta.

Com a Proclamação da República, a Constituição de 1891 consagrou a concepção de federalismo, onde a responsabilidade pública pelo ensino básico ficou a cargo das províncias e dos municípios. Trinta anos depois, o Censo de 1920 indicava que 72% da população acima de cinco anos ainda permanecia analfabeta, ou seja, mais uma vez a lei era ignorada. A Constituição de 1934, propôs um Plano Nacional de Educação, determinando as esferas de competências da União, dos Estados e dos Municípios em matéria educacional, mas só a partir de 1940 é que a educação de jovens e adultos passou a merecer atenção do poder público, como resposta à presença das classes populares que vindas do campo para a cidade, pressionavam por melhores condições de vida, mas sobretudo, atendendo ao fim de prover qualificação mínima à força de trabalho das indústrias que aqui se instalavam.

Esses esforços se refletiram positivamente na estatística que em 1960 apresentou um índice de analfabetismo de 46,7%, representando uma queda de 25,3% em relação ao censo de 1920. Entre esses resultados e o início de 1964, vários acontecimentos, campanhas e programas no campo de EJA foram implementados, mas o golpe de 31 de março, produziu uma ruptura nessas iniciativas, cassando professores e prendendo estudantes, líderes sindicais e comunitários que insistissem com tais práticas.

Para amenizar as críticas internacionais e atender aos interesses hegemônicos do modelo sócio-econômico criado pelos militares, foi criado o MOBREAL em 1967 e em 1971, o ensino supletivo, quando da promulgação da Lei 5692, que reformulou as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus. Sobre o MOBREAL, Paiva (1982), assim se manifestava:

“(...) buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais da legitimidade do regime, no momento em que este se estabelece junto à classe média em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios no interior do país e na

periferia das cidades, e de controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna”.

Já o ensino supletivo foi melhor explicitado no Parecer 699 de 28 de julho de 1972, sendo os seus objetivos recuperar o atraso, reciclar o presente e formar uma mão de obra que contribuísse para o desenvolvimento nacional, através de um modelo de escola, organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizagem e Qualificação.

A Suplência tinha como objetivo suprir a escolarização regular para os jovens e adultos que não a tivesse concluído na idade própria. Aperfeiçoamentos e Atualizações eram conferidos pelo Suprimento. A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, ficando a cargo do SENAI e do SENAR e pela Qualificação formava-se recursos humanos para o trabalho. Foi assim que a educação de jovens e adultos passou a compor o mito da sociedade democrática em um regime de exceção”, onde o sistema educacional se encarregava de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção e o Estado assegurava a coesão das classes sociais.

O fim do regime ditatorial permitiu que antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil adquirissem organicidade e institucionalidade, criando novos meios de expressão. Extinguiu-se o MOBREAL e em seu lugar surgiu a Fundação EDUCAR, com a responsabilidade de articular a política de EJA. Com a eleição do Presidente Fernando Collor de Mello, esta Fundação foi extinta e criado o PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, com a promessa de repassar recursos federais para que instituições públicas, privadas e comunitárias, promovessem a alfabetização e elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos.

Em 1993, com o impeachment do governante, assumiu o seu Vice Itamar Franco que desencadeou mais um processo de consulta participativa com vistas à formulação de outro Plano de Política Educacional, cuja existência era requisito para que o Brasil pudesse ter acesso a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos (Paiva: 1993). Eleito o presidente Fernando Henrique Cardoso em 1994 e reeleito em 1998, novas prioridades foram estabelecidas, e a EJA não se inseria nesse conjunto. E foi nesse estado de descompromisso com este

segmento que surgiu o Programa Alfabetização Solidária, sob a coordenação do Conselho da Comunidade Solidária, organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza, com o objetivo de reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo no país.

Para o seu funcionamento foi estabelecido uma rede inovadora de parcerias intersetoriais, envolvendo Universidades e Instituições de Ensino Superior, Governos Federal, Estaduais e Municipais e Empresas Públicas e Privadas, assegurando alianças legítimas e igualmente poderosas naquilo que os seus atores melhor sabem fazer, rompendo com as tradicionais e viciadas práticas clientelistas e focando as ações quanto a eficácia dos seus resultados.

Hoje o PAS está presente em 2.066 Municípios brasileiros e nos Grandes Centros Urbanos das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, João Pessoa e no Distrito Federal. No ano de 2004, o Programa atendeu 10.320 jovens e adultos das periferias dessas cidades, conforme figura 57.

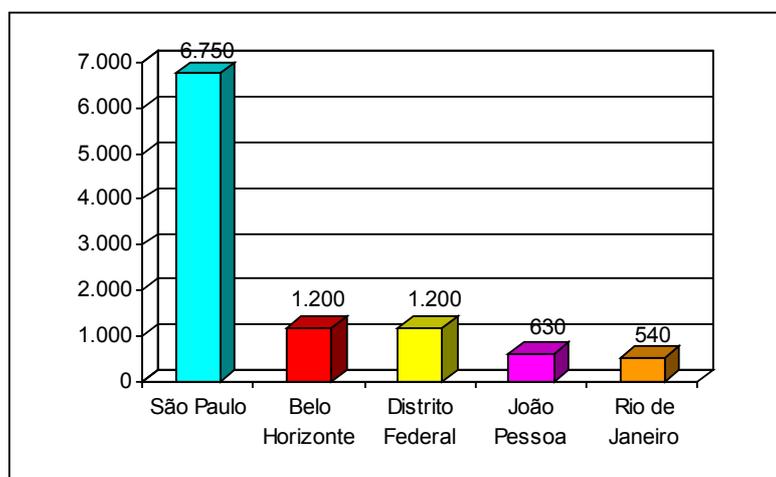


Figura 62 – População Jovem e Adulta Atendida pelo Programa Alfabetização Solidária nos Grandes Centros Urbanos: 2004

Fonte: Programa Alfabetização Solidária

Desde 1997 até 2004, o PAS alfabetizou 5,2 milhões de Jovens e Adultos, capacitando 210.000 alfabetizadores, responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem nos municípios. Conta com o apoio didático-pedagógico de 209 Instituições de Ensino Superior e o financiamento de 144 empresas parceiras.

Além da preocupação com a redução do analfabetismo, o PAS desenvolve nos municípios por ele adotados Projetos Especiais de Incentivo à Leitura, com a implantação de pequenas bibliotecas para a população carente; Projeto VER, com a distribuição de óculos para os seus alunos que apresentam deficiência na visão; Alfabetização Digital, com a instalação de computadores no município, para inserir jovens e adultos carentes no mundo da tecnologia da informação com acesso a Internet.

Outro programa importante para os trabalhadores rurais em Projetos de Assentamentos é o PRONERA - Projeto Nacional de Educação na Reforma Agrária, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento rural sustentável. Coordenado pelo INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, as ações são desenvolvidas por meio de parcerias entre os Órgãos Governamentais, Instituições de Ensino Superior, Movimentos Sociais, Sindicatos e as Comunidades Assentadas, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre os atores sociais pela via da escolarização continuada.

O CNDES - Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável criado pelo Decreto 3.508 de 14 de junho de 2001 é o responsável pela aprovação de Diretrizes, Avaliações e Propostas necessárias ao Programa no âmbito federal. Além deste, outros programas financiados com recursos do FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador e coordenados pelo PLANFOR - Plano nacional de Formação do Trabalhador, são operacionalizados por uma rede heterogênea de parceiros públicos e privados de formação profissional, instituições do "Sistema S" (SENAI, SENAC, SENAR), Organizações Não Governamentais, Sindicatos, Fundações, Universidades e Institutos de Pesquisa e Extensão, objetivando qualificar profissionalmente a população jovem e adulta com vistas ao mercado de trabalho.

Como pode ser constatado, a Educação de Jovens e Adultos até hoje nunca se constituiu numa política pública de caráter universal, mas tão somente uma política compensatória coadjuvante, dependente de recursos doados pela sociedade civil, sem que uma ação articulada possa atender de modo planejado toda a população que precisa superar o analfabetismo e elevar sua escolaridade, para retomar o seu potencial, desenvolver suas habilidades e consolidar as competências adquiridas na educação extra escolar e na vida.

No plano estadual, outros tantos programas de formação profissional são desencadeados através de instituições como EBDA e SETRAS – Secretaria do Trabalho e Ação Social.

Pelos dados do INEP/MEC (2004), o município de Uauá-Ba, numa diferença significativa em relação aos dois municípios anteriormente analisados, apresenta forte participação do Estado na manutenção do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, conforme tabela 17.

Tabela 17 – Número de Matrículas por Dependência no Município de Uauá-Ba em Creche, Ensinos Pré-Escolar, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – 2002 - 2004.

Ano	Creche/ Dependência		Pré-Escolar/ Dependência		Ensino Fundamental				Educação de Jovens e Adultos	
					1ª a 4ª Série		5ª a 8ª série			
	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.	Mun.	Est.
2002	235	0	737	0	3.468	1.954	1.735	2.215	699	0
2003	392	0	809	0	2.943	1.635	1.929	1.920	818	510
2004	392	0	775	0	2.630	1.393	1.856	1.780	852	717
Total	1.019	0	2.321	0	9.041	4.982	5.520	5.915	2.369	1.227

Fonte: INEP/MEC

No Ensino de 1ª a 4ª série, o Estado respondeu no ano 2002 por 36,0% das matrículas; 35,7% em 2003 e 34,6% em 2004. No nível de 5ª a 8ª série, foi responsável no ano 2002 por 56,0% das matrículas; em 2003 por 49,8% e em 2004 por 48,9%. Na Educação de Jovens e Adultos, o Município assumiu

integralmente o atendimento no ano de 2002, mas nos anos 2003 e 2004 o Estado arcou respectivamente com 38,4% e 45,6%. A presença da iniciativa privada na área educacional do Município só é verificada nos segmentos de Creche, Pré-Escola e Educação Especial, conforme as tabelas 18, 19 e 20.

Tabela 18 – Número de Matrículas por Dependência no Município Uauá-Ba em Creche, Ensinos Pré-Escolar, Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos - 2002.

Dependência	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental		Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos
			1ª a 4ª série	5ª a 8ª série		
Estadual	0	0	1.954	2.215	0	0
Municipal	235	737	3.468	1.735	0	699
Privada	342	214	0	0	175	0
Total	577	951	5.422	3.950	175	699

Fonte: INEP/MEC

Tabela 19 – Número de Matrículas por Dependência no Município Uauá-Ba em Creche, Ensinos Pré-Escolar, Fundamental Médio e Educação de Jovens e Adultos – 2003.

Dependência	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental		Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos
			1ª a 4ª	5ª a 8ª		
Estadual	0	0	1.635	1.920	0	510
Municipal	392	809	2.943	1.929	0	818
Privada	340	194	0	0	87	0
Total	732	1.003	8.427	3.849	87	1.328

Fonte: INEP/MEC

Tabela 20– Número de Matrículas por Dependência no Município Uauá-Ba em Creche, Ensinos Pré-Escolar, Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos – 2004.

Dependência	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental		Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos
			1 ^a a 4 ^a	5 ^a a 8 ^a		
Estadual	0	0	1.393	1.780	0	636
Municipal	392	775	2630	1.856	0	852
Privada	242	243	0	0	130	0
Total	634	1.018	4.023	3.636	130	1.488

Fonte: INEP/MEC

No que se refere à qualidade do ensino ministrado nas escolas do meio rural, constata-se ali uma precariedade nas instalações, nos materiais didáticos e principalmente na formação e no acompanhamento quase inexistente dos professores em exercício. Essa carência de políticas públicas específicas para a educação do campo é um dos fatores que tem contribuído para impedir o seu desenvolvimento.

Sugere Abromovay (2000), que o principal obstáculo à acumulação de capital social no meio rural é a inexistência de um ambiente compatível com a noção de desenvolvimento sustentável, razão pela qual as discussões sobre o tema têm incorporado a importância do papel da educação, criando instrumentos de apoio como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Regional Sustentável, que propõe uma nova educação para a população rural inserida na elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável, por considerá-la estratégica, pois dela depende em grande parte a formação dos capitais humano, social e ambiental, que juntos com o capital físico e financeiro, constituem os cinco ativos necessários para o desenvolvimento (Monteiro:1995).

Como bem analisa o mesmo autor, a escola foi institucionalizada no campo, sem levar em conta a população a quem se destina, o contexto onde está situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio-profissional do seu povo.

Ao tecer comentários sobre a importância de se dar um tratamento holístico aos fenômenos observados na área rural, Polanyi (1980), assim se posicionou:

“(...) terra e trabalho não são separados: o trabalho é a parte da vida, a terra continua sendo parte da natureza. A vida, a terra continuam sendo parte da natureza, a vida e a natureza formam um todo articulado (...). A função econômica é apenas uma entre as muitas funções vitais da terra. Esta dá estabilidade à vida do homem: é o local da sua habitação, é a condição da sua segurança física, é a paisagem e as estações do ano. Imaginar a vida do homem sem a terra, é o mesmo que imaginá-lo sem mãos e pés”.

Dentro dessa compreensão, como imaginar uma escola na zona rural sem priorizar esses e outros ensinamentos, como forma de apoiar a conscientização e a mobilização dos alunos para reverterem as tendências que ameaçam o seu futuro? O conhecimento em forma de palavra, de idéias, de teoria, só adquire sentido quando situado num contexto e é esse contexto que muitos professores, pela sua vivência exclusivamente urbana desconhecem.

Estudos realizados por Garcia (1999), mostram que a prática dos professores é determinada também, por dimensões subjetivas pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas, e que dificilmente eles incluem conhecimento proposicional nas suas aulas, a menos que se apresente juntamente com um conhecimento procedimental, um saber-fazer, necessário para produzir alguma mudança significativa na aprendizagem dos alunos.

Em Uauá, as tentativas do IRPAA para a capacitação dos professores da rede municipal sobre convivência com o semi-árido não foram levadas a efeito como algo significativo pelo poder público. O discurso dos professores é revelador das dificuldades que enfrentam para operacionalizar os projetos com esta finalidade e os alunos criticam a desarticulação dos conteúdos abordados na escola com a sua realidade, contribuindo assim com o cotidiano adverso dos que deixam o campo em busca das sonhadas oportunidades na cidade.

A escola proposta pela ONG oportuniza o exercício do ato de ouvir e de refletir sobre a realidade do aluno e, nesse processo, ele capta a problematização da realidade vivida pela sua família e pela comunidade, leva as

suas dúvidas para a discussão coletiva na escola, interpreta, analisa e compara as suas observações com outras situações e sai dali com algumas alternativas de soluções. Para tanto, exige-se uma reorientação curricular que leve em conta o cotidiano do aluno e a qualificação do professor, para perceber que a escola como valor vincula-se a outros valores que orientam os comportamentos e as orientações sócio-culturais dos seus membros.

A educação deve ser compreendida para além da simples organização e disseminação da informação à comunidade. Ela é também o aproveitamento e a criação de oportunidades nas esferas individuais e coletivas, o que pode ser constatado junto aos agricultores familiares vinculados à COOPERCUC, que estão com o apoio de Organizações Não Governamentais construindo suas próprias dinâmicas de sobrevivência.

O desafio de conhecer a singularidade e a diversidade do semi-árido requer significativo investimento em pesquisa e capacitação, o que tem sido feito, inicialmente pela igreja católica, que pode ser apontada como elemento-chave do processo organizativo dos trabalhadores e na preparação de lideranças comunitárias e, na seqüência, pelo IRPAA, na articulação com as representações dos agricultores familiares, com a colaboração das instituições de pesquisa, possibilitando a geração de um conjunto mínimo de técnicas, capaz de responder aos problemas básicos de produção com os quais se deparam. Nesse sentido, destacam-se as técnicas de recuperação e conservação dos solos; a captação, armazenamento e utilização de água de chuva; o manejo da caatinga; a criação de caprinos, ovinos, bovinos e aves e a agroindustrialização familiar ou comunitária de diversos produtos e outras tecnologias apropriadas a este ecossistema.

A organização dos agricultores em contraposição ao sistema formal de educação, tem promovido o desenvolvimento comunitário que, por sua vez, tem implementado o desenvolvimento local endógeno, definido por Amaral Filho (1996), como:

“(...) um processo interno de ampliação contínuo da capacidade de agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região, cujo desdobramento é a retenção do excedente econômico gerado na economia local e/ou a atração de excedentes provenientes de outras regiões. Este processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda local ou da região, em um modelo de desenvolvimento regional definido”.

O objetivo do desenvolvimento de comunidades, segundo Machado (1987), é o de solucionar o complexo problema de integrar os espaços da população aos planos regionais e nacionais de progresso econômico e social. Os estudos de Safira Ammann (1981), apontam o surgimento do desenvolvimento comunitário no período do pós-guerra, em função da necessidade que tiveram os países capitalistas de buscar estratégias capazes de garantir a ordem social.

No Brasil, as primeiras propostas de desenvolvimento comunitário datam da década de 40, com a realização de acordos para o incremento da produção de alimentos e a educação rural e industrial. Entre os anos 1950 e 1960, foram criadas as Campanhas Nacionais de Educação Rural – CNER, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, considerado fator de desintegração social e impecilho ao progresso. Também neste período foi criado o Sistema Social Rural com a finalidade de realizar experiências de organização popular. Com o surgimento do MEB – Movimento de Educação de Base vinculado a Igreja Católica na década de 1960, esse processo foi fortalecido com o treinamento das lideranças e a promoção da sindicalização rural.

Com a mudança política ocorrida no país a partir de 1964, o MEB passou a atuar apenas na evangelização e na alfabetização. Redemocratizado o país a partir da década de 1980, as classes populares retomaram o diálogo com as comunidades, no entendimento de que o desenvolvimento endógeno moderno baseia-se na execução de políticas de fortalecimento e qualificação das estruturas internas visando sempre a consolidação de um desenvolvimento originalmente local, criando condições sociais e econômicas para a geração e atração de novas atividades produtivas, na perspectiva de uma economia aberta.

O elemento organizativo em Uauá passou a ser o principal instrumento metodológico de investigação das condições histórico-sociais, culturais e políticas da comunidade que, apreendidas, tem impulsionado as ações no sentido das transformações, a partir do planejamento participativo destinado a produzir mudanças na percepção da população, levando-se em conta suas necessidades e as possibilidades de que dispõem. Hoje, além da Horizont 3000, a COOPERCUC conta com o apoio das instituições internacionais União Européia, Governo Austríaco, Cáritas dos Estados Unidos, Slow Food, e no plano nacional com o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a CONAB.

Esses parceiros têm contribuído de maneira especial para a construção de um projeto alternativo para a geração de emprego e a consequente liberação de renda para outros setores da economia, além da melhoria das condições de vida da população nele envolvida, reduzindo a pobreza e a exclusão. Nesse exercício de participação, os agricultores desembocam na auto-gestão enquanto princípio inspirador da produção associada, enfrentando as dificuldades naturais que esse processo abriga, sendo a mais visível o encolhimento das individualidades, para que o coletivo floresça.

Tem sido muito importante para eles, a percepção de que a colaboração intersetorial demanda muito dos parceiros, por depender fundamentalmente da confiança mútua, e isto tem se constituído num verdadeiro aprendizado. Vencidas as desconfianças, muitas oportunidades têm aflorado, mobilizando recursos humanos e institucionais para a solução de problemas críticos e complexos que as comunidades rurais há séculos enfrentavam.

Ainda que os componentes fundamentais do desenvolvimento local sustentável estejam bem identificados, não se pode negar as contradições inerentes a este processo e as dificuldades encontradas nas diversas experiências estudadas para alcançar os resultados pretendidos. De modo geral, os estudiosos apontam que os maiores desafios para a implantação de dinâmicas de desenvolvimento local estão relacionados com a constituição, legitimidade e efetividade dos novos espaços públicos de formulação e de gestão, ou seja, com a descentralização do poder.

A descentralização tem um efeito contraditório sobre a democracia e a participação: de um lado, transfere autoridade para as forças políticas dominantes nos micro-espacos, tendendo a reforçar as estruturas de poder local; de outro lado, contudo, estimula o envolvimento e o interesse das comunidades e dos atores sociais, promovendo a sua consciência política e, como consequência, a ampliação da massa crítica dos recursos humanos, podendo emergir daí, o sujeito coletivo necessário à consolidação da gestão participativa. A respeito desse tema, Enriquez (1997) tece comentários sobre as dificuldades de se chegar a esse patamar, dado que os sentimentos de grupo não se constroem com a simples mobilização de pessoas ou com o discurso da necessidade da formação do coletivo, mas a partir de um trabalho lento, capaz de compreender as limitações de cada um; de demonstrar o significado de estar junto; de sensibilizar-se com as histórias pessoais inseridas no todo; de trabalhar as nuances das redes de

alianças e das redes de rejeição; de valorizar o encontro e buscar o significado da parceria na construção do futuro comum, na compreensão de que, um indivíduo só se torna sujeito, quando se percebe como tal e assume a posição de agente transformador da própria realidade.

Ao analisar os processos de desenvolvimento local sustentável, Fischer (2002), aponta, dentre outros, os seguintes fatores como impactantes negativos:

- desgaste dos métodos participativos e da construção de consensos que não estruturam planos de ação e não produzem resultados concretos;
- descontinuidade política, que dificulta a permanência dos gestores sociais até o final dos processos por eles iniciados, somada às interferências político-partidárias locais, regionais e nacionais que atrapalham todo processo;
- dificuldade nas relações governo-sociedade devido as diferenças culturais e, também, pela pouca cultura e vivência da democracia no Brasil;
- fragilidade metodológica dos projetos de desenvolvimento local;
- presença de outros interesses na constituição das agências promotoras de desenvolvimento local e atitudes por parte dos consultores que geram dependência nas comunidades apoiadas;
- inadequação das avaliações dos processos, resultados e impactos, o que reforça os equívocos e impede a revisão no rumo das ações.

Silveira (2001), destaca como dilema, o tempo necessário para a maturação das pessoas da comunidade como novos sujeitos sociais e para a passagem de uma lógica instável das parcerias tópicas para uma lógica de redes auto-criativas. Para De Paula (2001), no cenário dos desafios ao êxito das propostas de desenvolvimento local sustentável está a pouca credibilidade do poder público. Miranda & Magalhães (2001), apontam quatro fatores limitantes das práticas de desenvolvimento local sustentável:

1. a desigualdade como fenômeno estruturante da sociedade brasileira;
2. o caráter fragmentado e descontinuado das iniciativas e das políticas públicas sociais nos diferentes níveis de governo;
3. a desconsideração do espaço e da política nacional e a sua influência sobre as propostas locais;

4. o risco de se criar sistemas paralelos ou informais, como uma suposta forma de inclusão daqueles que estão excluídos dos sistemas oficiais de geração e distribuição de renda e de riqueza.

Nas situações estudadas, no topo de todos esses fatores, estão os desafios técnicos, como por exemplo, a necessidade de assegurar a mobilização de atores da comunidade que tenham capacidade de liderança e de organização e que estejam dispostos a motivar os seus pares, de forma a ampliar a abrangência de processos já iniciados. Outro desafio observado, foi a capacitação continuada dos sujeitos, pela mobilidade ali existente e, principalmente, o desafio de não perder a perspectiva do protagonismo local como fator fundamental da sustentabilidade dos projetos.

Diante de tantos desafios e contradições, muitos autores chegam a questionar a existência do desenvolvimento local, por estar ele sempre articulado aos processos mais gerais, ou por ser da natureza das sociedades capitalistas a incorporação crescente de novos espaços subordinados à lógica do centro dominante. Silveira (2001), entretanto, diferentemente dessa visão, situa o desenvolvimento local no âmago das disputas em torno de alternativas e caminhos, face ao contexto da globalização, da reestruturação produtiva e da crise do padrão de desenvolvimento ao afirmar:

“A idéia de desenvolvimento local ganha substância quando associada à hipótese de que as dinâmicas geradoras de desigualdade e exclusão não podem ser desconstruídas pelo alto ou substituídas por outros sistemas de fluxos apartados dos lugares. Na reconstrução de identidades e vínculos, na gestação de novas esferas públicas e configurações sócio-produtivas, a emersão do local se configura como um veio necessário de transformação social”.

Assim concebido, é a educação para o desenvolvimento que vai ampliar de forma integrada e sinérgica, o capital humano, o capital social e o capital produtivo, permitindo às pessoas usufruírem seu direito à vida, desenvolverem seu potencial, aproveitarem as oportunidades que lhe são colocadas e se inserirem produtivamente no mundo do trabalho.

CONCLUSÕES

Chegar a esta parte do texto pressupõe uma série de etapas vivenciadas que remetem a uma revisão do percurso e apreensão dos possíveis achados revelados pelo estudo. A busca pelo vínculo entre Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, deixou à mostra o tempo paradoxal típico desta sociedade contemporânea, onde, de um lado ampliam-se as possibilidades de conhecimento pelas tecnologias de informação e, de outro, privam-se milhões de pessoas ao acesso dessa inovação, como resultado de um modelo perverso de distribuição de renda. O país, entretanto, começa a dar mostras de que está chegando ao ponto de exaustão com as tendências atuais de melhoria aplicadas, e já exige propostas diferenciadas para otimizar os recursos, potencializar as energias, promover sinergias e intervir no processo visando o desenvolvimento endógeno das comunidades, especialmente as rurais.

Tais tentativas, dentre outras, estão encontrando amparo na educação, tanto a formal como aquela que ocorre fora das escolas, em situações organizativas da sociedade civil, abrangendo Movimentos Sociais, Organizações Não Governamentais e outras entidades que atuam na área social. Analisando essa problemática, Lacki (2002), considera que, particularmente na realidade brasileira perde-se muitas oportunidades ao superestimar fatores externos como subsídios e taxas de juros que não podem ser controlados por aquela população, subestimando a importância estratégica de proporcionar ao povo rural o insumo de que mais necessita – o conhecimento – porque este sim, lhe permitirá melhorar o seu desempenho pessoal e profissional. Nessa lógica, assume a educação um peso especial, podendo desencadear ações em várias dimensões, tais como:

- Aprendizagem política dos direitos individuais enquanto cidadão, para a compreensão dos seus interesses e do meio que o cerca.
- Capacitação para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e o desenvolvimento de potencialidades.
- Aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal escolar em espaços diferenciados.

- Práticas de organização comunitária voltadas para a solução de problemas coletivos, priorizando-se os valores de solidariedade, igualdade, democracia, autonomia e cidadania.

A importância dessa abordagem é que a escola tem estado associada aos valores do individualismo, da competição e da dependência, peculiares desse modo capitalista que já não encontra espaço neste século, quando a economia popular na qual as formas associativistas se inserem, sinaliza para uma nova lógica de pensar, produzir e relacionar-se, colocando para a educação o desafio de articular no mesmo processo, os saberes práticos do mundo do trabalho e da cultura locais e os conhecimentos históricos socialmente produzidos, para que, do conjunto dos empreendimentos que se estão realizando, sejam alcançados juntamente com a prosperidade econômica, a equidade social, a modernidade tecnológica e o aperfeiçoamento das instituições democráticas. A própria Lei 10.298 de 30 de outubro de 2001 que dispõe sobre a Política Agrícola no Capítulo XI, Art. 45, diz:

“O Poder Público apoiará e estimulará os produtores rurais a se organizarem nas suas diferentes formas de associação, cooperativas, sindicatos, condomínios e outros, através de:

I - Inclusão nos currículos de 1º e 2º graus, de materiais voltados para o associativismo e cooperativismo.

II - Promoção de atividades relativas à motivação, organização, legislação e educação associativista e cooperativista para o público do meio rural”.

Na realidade pesquisada, se tais práticas já são observadas nas Instituições Não Governamentais IRPAA e APAEB e, como exceção, no Município de Valente-Ba, onde todo Sistema Público de Educação se orienta pela existência do campo como um espaço de vida e de trabalho e pelo sentimento de pertença da sua população, nos Municípios de Juazeiro e Uauá a maioria das escolas rurais tendem a ser a típica escola urbana tradicional, com objetivos alheios à sua realidade, produzindo-se uma disfuncionalidade com o seu meio, decorrente do modelo educativo que serve mais à cidade do que ao campo.

Entretanto, no próprio discurso dos agricultores, fica evidente a percepção de que a sociedade não pode mais conviver com sistemas educacionais obsoletos, se quiser alcançar o desenvolvimento desejado, inferindo-se daí, que a sustentabilidade não é mais apenas uma questão estratégica, mas um instrumento político capaz de aumentar a eficácia dos resultados a longo prazo em todas as dimensões. Se a função da educação é construir cenários que permitam a criação de uma cultura de participação que forma indivíduos com capacidade para compreender o mundo nas suas várias nuances sem contudo perder aquilo que lhe é identificador, a profissionalização dos agricultores requer uma imprescindível revolução na qualidade, utilidade e aplicabilidade dos conteúdos educativos, porque para o seu desenvolvimento o campo necessita de líderes que transformem a realidade produtiva em qualidade de vida.

Apesar de se dar à produção familiar a noção de pequena e de baixo rendimento, Abromovay (1992) nos diz ser ela que dá sustentação à economia capitalista, produzindo alimentos baratos e outros serviços para que o orçamento doméstico possa adquirir bens de consumo duráveis produzidos pela indústria. Há de se considerar ainda, que esta educação não pode ser apenas agrícola, tendo-se em conta o grande contingente populacional que morando no campo, se ocupa de atividades vinculadas a outras áreas, mas para tanto, essa nova qualidade social exige reorientação curricular que planeje e leve em conta a realidade do aprendiz, transformando os conhecimentos científicos em ferramentas de mudanças, tais como, crescimento econômico ecologicamente responsável; intercâmbio de conhecimentos e produtos com outras regiões do Brasil e do mundo; respeito às tradições culturais e populares; busca de novas oportunidades de renda e melhores utilizações dos recursos reais; visão holística da região e de suas oportunidades, no sentido de evolução da sociedade.

O complexo quadro de ocupação do território no semi-árido gerou grande diferenciação nos empreendimentos agrícolas da região pesquisada, onde convivem nos mesmos espaços empresas modernas, empresas tradicionais pouco tecnificadas, latifúndios improdutivos, agricultores familiares modernizados e tradicionais, acumulando impactos sócio-ambientais negativos, como a degradação da vegetação e dos solos e nas áreas de agricultura irrigada, a contaminação por agrotóxicos e a salinização das terras. Mas, a exemplo do que está ocorrendo em outras regiões do Brasil, no semi-árido também estão se

constituindo diversas dinâmicas para promoção do desenvolvimento local em parceria com Organizações do Terceiro Setor como o IRPAA e a COOPERCUC no Município de Uauá e da APAEB no Município de Valente, numa demonstração de que a Educação Rural é um mecanismo com grande potencial para assumir a tarefa de energizar e empoderar as famílias, na medida em que reconhece e valoriza as diferenças e adota uma pedagogia que coloca a compreensão da vida como seu ponto central.

As populações que participaram deste estudo responderam positivamente aos investimentos colocados à sua disposição, comprovando a tese de que, por mais paradoxal que possa parecer, globalização e regionalização são tendências que não apenas coexistem, mas se reforçam, colocando a imperiosa necessidade de se pensar em uma nova concepção de desenvolvimento que materialize elementos como cidadania, participação, capital social, parceria, democracia, rompendo com os constructos do passado representados pelo assistencialismo e a dominação. Trata-se, também, de perceber as interconecções entre o local e o global, o que tem gerado entre elas uma cultura política que tem levado as suas lideranças no dizer de Scherer - Warren (1993), “a alargarem sua visão cotidiana original e a descartarem os remanescentes de seu sectarismo restritivo, se ramificando em várias direções e juntando forças em frentes unificadas de ação”.

As intervenções educacionais para a sustentabilidade exigem a desdogmatização, a construção de uma postura voltada à mediação e à produção de um discurso onde a comunidade se reconheça na história, na realidade e no destino partilhados, reconstruindo dessa forma o tecido social para a criação e o fortalecimento de espaços de convívio que facilitem o enfrentamento da realidade. Nessa perspectiva, se outros aportes institucionais são necessários, a escola deve continuar sendo pensada como espaço fundamental de direito do cidadão para acessar pelo menos o conhecimento e a cultura, já que, é cada vez maior a exigência de um reequacionamento do papel da educação, para tornar os aprendizes aptos a adquirir novas competências em função dos novos saberes que se produzem e que passam a demandar um novo tipo de profissional para assimilá-las.

Apesar da universalização do Ensino Fundamental para crianças e jovens de 07 a 14 anos de idade, o Brasil ainda convive com grandes deficiências na área de educação, como o elevado índice de analfabetismo entre adultos e

idosos; a baixa escolaridade média da população; o acesso restrito aos níveis de ensino não obrigatórios; a desarticulação da escola rural com o cotidiano dos alunos e a baixa qualidade do ensino básico, cuja razão não é a falta de recursos financeiros que representam 5,2% do PIB, superior à média da OECD, mas a gestão, que não prioriza a qualificação profissional; a formação e a habilitação dos professores e a avaliação do desempenho escolar.

A profissão docente sofreu uma queda de prestígio e de reconhecimento social, fazendo com que pessoas com maior capital cultural dela se desinteressem, passando a demandar investimentos maiores na formação continuada daquelas que a ela acedem e nela permanecem, com vistas à aquisição de uma sólida cultura geral que lhes permitam uma prática interdisciplinar contextualizada; abertura às mudanças, privilegiando a participação dos vários atores na construção do saber; capacidade para interagir com profissionais de outras áreas, possibilitando aos aprendizes um desenvolvimento integral. Nesse processo, o importante, como afirma Nóvoa (1995), “é que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceitual, eliminando a dicotomia entre os saberes práticos e os saberes teóricos, já que a forma como cada um vive a profissão de professor é tão ou mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite”.

Qualquer mudança na postura do professor deverá repercutir favoravelmente na aprendizagem do aluno, se essa nova abordagem no exercício da docência for concretizada sob a forma de práticas interativas, realizadas como atividades de rotina em sala de aula. Ao adotar uma dinâmica dialógica, subjacente a todos os momentos da aprendizagem, o professor oferece aos aprendizes a oportunidade para refletir sobre suas competências e habilidades, monitorando suas próprias ações e reações de acordo com as estratégias propostas. Esse parece ser o ponto de partida para que o aprendiz possa redefinir sua própria concepção de educação, assumindo um papel de maior responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Além disso, uma outra medida a ser tomada pelo professor, vincula-se a sua capacidade de processar significativos avanços na sua prática pedagógica, inserindo o aluno numa zona de desenvolvimento proximal, a fim de que ele esteja apto a se apropriar da imensa gama de conhecimentos que lhe é legado

pelas gerações que o antecederam. A perspectiva, com isso, é de poder abrir caminho para uma prática mais efetiva e eficaz de ensino.

Na área rural a situação é mais crítica porque só 9,0% dos professores que ali atuam possuem formação superior e nas áreas pesquisadas ainda existe um número significativo de escolas multisseriadas e de classes unidocentes.

No que se refere à avaliação do desempenho escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem em temas gerais os conteúdos que os estudantes devem aprender nas diversas disciplinas e áreas, porém a sua execução é deixada a cargo das instituições escolares, sem mecanismos adequados da sua efetivação. Essa situação, na avaliação de SCHWARTZMAN (2003), leva a duas polêmicas: uma mais tradicional, que sugere ao Estado estabelecer rígidos controles desse processo através de resultados. Outra, mais flexível, que deixa a cargo da escola e dos professores a adaptação dos PCNs às condições locais.

A experiência internacional de países que conseguiram melhorar a qualidade da sua educação, aponta para uma combinação das duas visões. Ainda, segundo o mesmo autor, o conjunto dos instrumentos do MEC (SAEB, ENEM, PROVÃO), são importantes, mas ainda limitados, porque os conhecimentos requeridos para este trabalho na área de psicometria e estatística ainda são pouco presentes entre os pesquisadores da área de educação e os estatísticos e psicometristas conhecem pouco dos aspectos pedagógicos e educacionais. No meio rural a situação é agravada pela precariedade nas instalações, nos materiais didáticos e na má formação dos professores.

Tomando por base os dados do SAEB (2004), a desigualdade entre a educação do campo e da cidade é demonstrada pela inferioridade na proficiência em leitura e matemática dos alunos de 4^a e 8^a série da zona rural em 20%, porque ali crianças e jovens começam a trabalhar mais cedo, perdendo parte da infância e a oportunidade de melhor se qualificarem. Segundo o UNICEF (2004), uma criança que nasce no campo tem quase três vezes menos chance de freqüentar a escola do que uma que nasce na cidade e 10,6% dos que vivem em área rural não estão estudando, contra 4,0% dos que vivem na cidade.

As conclusões deste estudo apontam para a necessidade de se definir políticas públicas específicas para o campo, confirmando a hipótese inicialmente formulada de que há estreita vinculação entre Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, aqui considerado como um processo endógeno registrado em

pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população. Para tanto, o sujeito do desenvolvimento deve ser a própria comunidade, a partir das suas iniciativas, dos seus atores, cabendo ao Estado incentivar e apoiar essas ações, sem tentar conduzi-las. Nos municípios pesquisados, quando a população sentiu-se apoiada nos seus empreendimentos, potencializou-se o movimento de organização social, aumentando a sinergia e a viabilidade das atividades. Justamente o contrário do que ocorreu, quando o Estado quis impor práticas diretivas institucionais, onde as mudanças geradas não se traduziram em efetivo desenvolvimento e não foram internalizadas na estrutura social, econômica e cultural local.

Ao se educarem, as populações rurais formam capital humano e social que lhes possibilitam organizar de forma mais produtiva possível os fatores endógenos locais, gerando riqueza e bem estar, impedindo a destruição do meio ambiente e promovendo o desenvolvimento sustentável.

BIBLIOGRAFIA

ABROMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: Hucitec, 1998a.

_____. **Juventude e agricultura familiar: desafios de novos padrões sucessórios**. Brasília: UNESCO, 1998b.

_____. *Desenvolvimento rural territorial e capital social*. In: SABOURIN, Eric et al. **Planejamento e desenvolvimento dos territórios rurais – conceitos, controvérsias e experiências**. Brasília: EMBRAPA Informações Técnicas, 2002.

ACSELRAD, Henri. *Território e poder – a política das escalas*. In: FISCHER, Tânia (org). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

AMARAL FILHO, Jair. *Desenvolvimento regional endógeno em um ambiente federalista*. In: **Planejamento e políticas públicas**. Brasília: IPEA, n.14, dez., 1996.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia e desenvolvimento comunitário no Brasil**. São Paulo: Cortez Ed., 1981.

ANDE. **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Cortez Ed., 1990.

APPLE, M. W. **Educación y poder**. Barcelona: Paidós, 1987.

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2001. (Tradução de Roberto Raposo).

_____. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro: Relume Dumaré, 1995. (Tradução de Antonio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins).

_____. *A crise na educação*. In: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ARROYO, Miguel G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: Em aberto, setembro, 1982.

_____. **O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho?** Teoria e Educação, n.1, 1990.

_____. **Escola, cidadania e participação no campo.** Brasília: INEP. Em aberto, p.1-6, setembro, 1990,

_____. **Escola, cidadania e participação no campo.** Brasília: INEP, Em aberto, 1(9), p.1-6, set., 1992.

_____. *O direito do trabalhador à educação.* In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 3.ed. São Paulo: Cortez Ed, 1995.

_____. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores.* In: **Educação e sociedade.** Campinas: CEDES, ano XX, n.68, dez., 1999.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação.** Piracicaba: UNIMEP, 1996.

_____. **Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente.** 5.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BACHA, C. J. C. *Análise custo-benefício dos programas federais de incentivo ao reflorestamento no Brasil.* In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 1995. **Anais...** Curitiba:1995. v.2, p.1007-1030.

BARBANTI, Ir, Olimpio. **Gestão compartilhada de desenvolvimento local:** Estratégias de intervenção e gestão de conflitos. Belém: 2004

BARDIN, Laurence. **Análise de documentos.** Lisboa: Edição 70, 1977.

BAHIA. Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia. PDRI Nordeste. **Projeto “Fundo de Pasto”: Aspectos jurídicos e sócio-econômicos.** Salvador: 1982.

BANCO MUNDIAL. **World development report.** Poverty: 1990.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial.** Banco Mundial, Washington:1999.

_____. **Le développement au seuil du XX ème siècle.** Paris: ESKA, 2000.

_____. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. (Projeções para o ano 2003). Washington: Banco Mundial, 2002. Disponível em <<http://www.riomaisdez.gov.br>>. Acesso em: 08 jun. 2003.

BANDEIRA, Pedro. **Participação, articulação de atores sociais e desenvolvimento regional**. Texto para discussão n.630, Brasília: fev., 1997.

BAPTISTA, Francisca M. C. e BAPTISTA, Naidison de Quintela. **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana: MOC/UEFS/SERTA, 2003.

BARQUERO, Antonio U. **Política económica local: la respuesta de las ciudades a los desafíos del ajuste productivo**. Madrid: Pirámide, 1993.

BARROS, Ricardo. *Distribuição de renda e crescimento econômico*. In: FURTADO, C. **Um projeto para o Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1968.

BARROS, Ricardo P. de & MENDONÇA, Rosane. **Geração e reprodução da desigualdade de renda no Brasil. Perspectivas da economia brasileira 1994**. Rio de Janeiro: IPEA, v.II, p.471-490, 1994.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Considerações sobre a política da união para a educação de jovens e adultos analfabetos*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: n.4, p.26-34, 1997.

BENI, M. Carlos. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Editora do SENAC, 1998.

BICUDO, M. A. V. *Reestruturação acadêmica e desenvolvimento regional*. **Educação Brasileira**, Brasília: v.23, n.46, p.11-22, jan./fev. 2001.

BIRKNER, W. M. K. *Desenvolvimento: reformas institucionais e capital social*. Disponível em <[Http://www.geodesia.ufsc.br](http://www.geodesia.ufsc.br)>. Acesso em: 29 jul. 2003.

BOCAYUVA, Pedro Cláudio C. *Desenvolvimento local e redes socioprodutivas*. In: SILVEIRA, Caio Márcio; REIS, Liliane da Costa (orgs). **Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias**. Rio de Janeiro: Ritz, 2001.

BOGARDUS, Emory. **Cooperação: princípios**. Rio de Janeiro: Lidador, 1964.

BOISIER, Sérgio E. **El difícil arte de hacer región. Las regiones como actores territoriales del nuevo orden internacional**. CBC.Cusco: 1992.

_____. **Modernidad y territorio**. Cuadernos del ILPES. Santiago do Chile: , 1996, n.42.

- _____. **Sociedad civil, participación, conocimiento y gestión territorial.** Santiago do Chile: ILPES, 1997.
- _____. **Teorías y metáforas sobre el desarrollo.** Santiago do Chile: CEPAL, 1999.
- BORDENAVE, Juan D. **O que é comunicação rural?** São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BOTH, I. J. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão no ensino fundamental.** Campinas: Papyrus, 1997.
- BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Jornadas de Educação: debate de temas educacionais (1945-1947).** Rio de Janeiro: 1950, boletim n. 48, 182p.
- _____. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coleção de Leis: Atos do Poder Legislativo. Rio de Janeiro: v.7, p.51-66, 1961.
- _____. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior e sua Articulação com a Escola Média, e dá outras Providências. Lex: Coletânea de Legislação: Legislação Federal e Marginalia. São Paulo: ano 32, p.1433-1440, out./dez., 1968.
- _____. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases Para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá Outras Providências. Lex: Coletânea de Legislação: Legislação Federal. São Paulo: ano 35, p.1114-1125, jul./set., 1971.
- _____. **Lei 5.764 de 16 de dezembro de 1971.** Define a Política Nacional de Cooperativismo, Institui o Regime Jurídico das Sociedades cooperativas e dá outras Providências. Diário Oficial da União de 16 de dez. 1971.
- _____. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO. **Subsídios para a elaboração do III plano setorial de educação, cultura e desportos.** Brasília: 1979.
- _____. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos.** 1980-1985. Brasília: 1980.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1990.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Senado Federal. Brasília:1991.

_____. MEC / UNESCO. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: 1993.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, v.134, n.248, p.27.833-27.841, 23 dez., seção 1, 1996.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal 8.069/90. Recife: 1996.

_____. MEC. Secretaria de Educação à Distância – SEED. **Programa nacional de informática na educação**. Brasília: 1996.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001.

_____. MEC. **Boletim técnico do FUNDESCOLA**. n. 63, 2002.

_____. MEC. Sistema de Avaliação do Ensino Básico – SAEB. 2002.

_____. MEC. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação para o meio rural ensino de 1º grau: política e diretrizes da ação**. Brasília: 1979.

_____. **Subsídios para planejamento da educação no meio rural**. Brasília: 1979.

_____. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Política nacional para educação agrícola**. Brasília: 1982.

_____. **Programa nacional de alfabetização e cidadania**. Brasília: MEC, 1991.

BROSE, M. **Fortalecendo a democracia e o desenvolvimento local: 103 experiências inovadoras no meio rural gaúcho**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

BUARQUE, Sérgio C.; BEZERRA, Lucile. **Projeto de desenvolvimento municipal sustentável – bases referenciais**. Projeto Áridas, dez., 1994.

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento sustentável**. Recife: IICA, 1995.

CABELLO, Lincoln Mattos. *Sustentabilidade x educação*. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v.12, n.43, 2004.

CABELLO, M. J. **Educación permanente y educación social**. Málaga: Aljibe, 2004.

CALIARI, Rogério Omar. *Pedagogia de alternância e desenvolvimento local*: Lavras, UFV, Dissertação de Mestrado.

CALAZANS, Maria Julieta C. **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.

_____. *Questões e contradições da educação rural no Brasil*. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Juan Dias. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento. Formação de educadoras e educadores do MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professoras e professores em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 1999.

CANIATO, Rodolfo. **Com ciência na educação**. São Paulo: Papyrus, 1989.

CARNEIRO, Maria José. *O ideal urbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais*. In: DA SILVA, Francisco C. T. et al. **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Rio de Janeiro: Campos, 1998.

CARON, P. **Stratégies de production et securité alimentaire zone rurale du Brésil: étude méthodologique dans le cadre “Developpement Rural et Santé Publique” – application pratique dans la région du Massaroca**. Paris: Université Pierre et Marie Currie – Paris VI, Institut Santé et Developpement, 1992.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

CASTRO, Claudia de Moura et al. **O enigma do supletivo**. Brasília: MEC, 1980.

_____. **A educação na América Latina: estudos comparativos de custos e eficiência**. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980.

_____. **Educação brasileira – consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. **Formación profesional en el cambio del siglo**. Montevideu: CINTERFOR/Organização Internacional do Trabalho, 2002.

CAVACO, Caminda. *Turismo rural e desenvolvimento local*. In: RODRIGUES, Adyr A. B. (org.). **Turismo e geografia: reflexões teóricas e enfoques metodológicos**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAVALCANTI, Clóvis (org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

CELIANE, Fabri. **Proposta e prática pedagógica – a bela e a fera na constituição da educação infantil**. UFLA. Departamento de Educação, 2002. Dissertação de Mestrado.

CELIARI, Rogério. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Lavras: UFLA, 2002.

CEPAL. **La cadena de distribución de las exportaciones latinoamericanas**. Santiago: La fruta de Chile, 1990.

_____. **El proceso exportador en tres agriculturas templadas del hemisferio sur (Australia, Nova Zelândia y Sudáfrica)**. Santiago: 1993.

_____. **La brecha de la equidad**. Santiago do Chile: 1996a.

_____. **Juventude rural – modernidad y democracia em América Latina**. Santiago do Chile: 1996b.

_____. **Panorama social da América Latina**. Santiago do Chile: 1997.

_____. **Panorama social da América Latina 2000**. Santiago do Chile: 2000.

CHESNAIS, François. **La mondialization du capital**. Paris: Syros, 1996.

CMMAD – Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento: **nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1991.

COHEN, Michel D.e March, James G. Leadership and Ambiguity. **The American College President**. New York, McGraw- Hill Book. Company, 1974.

COCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander P. *Sobre a tropicalização do desenvolvimento local: algumas reflexões a respeito do modelo italiano*. In: SILVEIRA, Caio Márcio; REIS, Liliane de Castro (orgs). **Desenvolvimento local dinâmicas e estratégias**. Rio de Janeiro: Ritz, 2001.

COMPANHIA DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO SÃO FRANCISCO. CODEVASF. **Ação do Governo Federal no Vale do São Francisco**. Brasília:1985, v.1.

_____. **CODEVASF 1985-1988**. Brasília:1989, v.1.

_____. **Plano plurianual de investimentos em agricultura irrigada no vale do São Francisco**. 1991-1995. Brasília: 1990, v.1.

_____. **Estudo operacional e proposta da reabilitação do perímetro irrigado Mandacaru**. Juazeiro: 6ª Superintendência Regional, 1999.

_____. **Plano de desenvolvimento integrado do perímetro irrigado de Mandacaru**. Juazeiro: 6ª Superintendência Regional, 2000.

_____. **Plano de desenvolvimento integrado do perímetro irrigado de Maniçoba**. Juazeiro: 6ª Superintendência Regional, 2000.

_____. **Relatório de gestão 2000**. Brasília: 2000.

_____. **Relatório de gestão 2001**. Brasília: 2001.

_____. **Relatório de gestão 2002**. Brasília: 2002.

COLEMAN, James. *Foundations of social theory*. Harvard University Press, 1990.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos y plan de acción para el futuro**. Hamburgo: UIE/UNESCO, 1997.

CONTAG. 4º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais: conclusões. Brasília: 1985.

CORAGGIO, José Luís. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

CREMA, Roberto. **Introdução à visão holística**. São Paulo: Summus, 1989.

CUNHA, Pedro O. **Relação Pedagógica baseada na autonomia**. Comunicação proferida no segundo seminário de Formação de Professores. Fátima.

CUNHA, Pedro O. **Relação Pedagógica baseada na autonomia**. Comunicação proferida no segundo seminário de Formação de Professores. Fátima. 1989.

CUNHA, João Fernandes da. **Memória histórica de Juazeiro**. Salvador: ABC Gráfica Off Set Ltda, 1978.

CUNHA, A. S. **Uma avaliação de sustentabilidade da agricultura nos cerrados**. Brasília: IPEA, 1994.

CURY, Carlos R. Jamil. *Gestão democrática da educação: exigências e desafios*. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V.18, n.2, jul/dez, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

DEGENNE, Alain; FORSÉ, Michel. **Les réseaux sociaux: une analyse structurale en sociologie**. Paris: Armand Colin, 1994.

DEL BIANCO, N. **Avaliação do programa "Escola Brasil"**. Brasília: FUNDOESCOLA/MEC, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO. Rio de Janeiro: 1996.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4.ed. São Paulo: Cortez Ed, 2000.

DEMO, Pedro. *Educação rural – sua sintonia com o desenvolvimento*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: 63 (146), p.289-298, jan./abr., 1980.

_____. **Participação é conquista: noção de política social participativa**. São Paulo: Cortez Editores, 1990.

_____. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Ed., 1990.

_____. **Aprender: o desafio reconstrutivo**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, v.24, n.3, p.33, set./dez., 1998.

_____. **Aprender: o desafio reconstrutivo**. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do SENAC, v.24, n.3, p.33, set./dez., 1999.

_____. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez Editores, 1999.

DEROY-PINEAU, Françoise. **Réseaux Sociaux: bibliographie commentée**. Montreal: Université de Montréal, 1994.

DOLL JR, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOWBOR, Ladislaw. **A revolução social**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

_____. **Gestão social e transformação da sociedade**. São Paulo: Impresso, 1999.

DURSTON, J. *Estratégias de vida de los jovens rurales em América Latina*. In: CEPAL. **Juventude rural – modernidad y democracia em América Latina**. Santiago do Chile: 1996.

_____. **El capital social campesino en la gestion del desarrollo rural: diadas, equipos, puentes y escaleros**. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2002.

ECHEVERRIA, R. G. **Desarrollo de las economias rurales**. Washington: Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, 2001.

EISNER, E. **The king of schools we need**. Portsmouth: Heinemann, 1998.

EBDA. Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola. **Sistemas agrícolas dos pequenos produtores do município de Uauá-BA**. Salvador: 1998.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

EMBRAPA. Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Programas nacionais de pesquisa para a região do trópico semi-árido**. Brasília: EMBRAPA-DID, DTC, 1981.

_____. **Considerações sobre a caprinocultura no Brasil**. Rio Branco: 1993.

EMIRBAYER, Mustafá; GOODWIN, Jeff. Network analysis, culture and the problem of agency. *American Journal of Sociology*, v.99, n.6. p.1411-1454, 1994.

_____. **Manifesto for a relational sociology.** American Journal of Sociology, 103, 2, 1997.

ELLSTRON, Per- Erik. **Four Faces of Educational Organizations.** Higler Education, nº 1989.

_____. Relationality, **Anarchy and the Slanning of change in Educational Organizations.** A study of Problem Solving and slanning of change in Small Wourk Groups. Linkoping University.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENRIQUEZ, E. *Como estudar as organizações locais.* In: FISCHER, T. (org). **Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais.** Rio de Janeiro: FGV, 1997.

ETGES, Virgínia E. *Turismo rural: uma alternativa de desenvolvimento para as comunidades rurais.* In: LIMA, Luiz Cruz de. **Da cidade ao campo: a diversidade do saber fazer turismo.** Fortaleza: UECE, 1998.

FAO. *Anuário FAO.* Roma: Produção, 1995.

_____. *Anuário FAO.* Roma: Produção, 1996.

_____. *Anuário FAO.* Roma: Produção, 1999.

FAO – *Organização das Nações Unidas para agricultura e a alimentação* – FAO – Informe, 1998.

FAO/INCRA. Novo retrato da agricultura brasileira: o Brasil redescoberto. Disponível em <<http://www.incra.gov.br/sade/doc.agrifam.htm>>. Acesso em: 08 jul. 2003.

FAO/UNESCO. “**Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas normativas**”. Um estudo conjunto de la FAO y la UNESCO. Roma – Paris, 2003.

FAZENDA, Ivani C. **A. Interdisciplinaridade – um projeto em parceria.** São Paulo: Ed. Loyola, 1991a.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez Ed., 1991b.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação no meio rural: por uma escola no campo**. Corumbá: Geopantanal, n.4, p.1-91, 1998.

FERRARETTO, L. A. **Rádio – o veículo, a história e a técnica**. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2000.

FERREIRA, J. R. *Brazil's experience with industrial information*. In: INTIB meeting, 1986. Viena. **Anais...** Viena: 1986.

FISCHER, Rosa Maria. **O desafio da colaboração – práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor**. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

FISCHER, Tânia. *Gestão contemporânea: cidades estratégicas e organizações locais*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

_____. **Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

FONTES, Breno Augusto Souto Maior. **Movimentos reivindicatórios urbanos em Recife**. Relatório de Pesquisa. Recife: UFPE/CNPQ, 1994.

_____. **Redes de solidariedade e movimentos reivindicativos urbanos**. Congresso LASA - Latin América Studies Associations. Guadalajara: 1997.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. *Economia solidária – fundamento de uma globalização humanizadora*. GT Economia solidária. Porto Alegre: dez., 2001. Disponível em <www.forumsocialmundial.org.br/Acesso> Acesso em: 20 ago. 2003.

FIRESTONE, William A. **The Study of loose Coupling: Problems, Progress and Prospects**. In; KERCKHOFF, Alan C. *Research in Sociology of education and Socialization*. Greenwich / Connecticut. Press: u.5, p 39-59.

_____. e HERROT, Robert E. **Images of Organizations and the promotion of Educational change**. In KERCKHOFF, Alan C. *Research in Sociology of Education and Socialization*. Greenwich/ Connecticut, Press, u , p 221-60.

_____. **Two Images of Schools as organizations:** An Explication and Illustrative Empirical best. Educational Administration Quarterly, u.2, p. 221-60.

FRANCO, Augusto de. **Por que precisamos de desenvolvimento local integrado sustentável.** Separata da Revista Século XXI. Brasília: Millennium, 2000.

_____. **Capital social.** Brasília: Millennium, 2001.

_____. **Além da rena: a pobreza brasileira como insuficiência de desenvolvimento.** Brasília: Millennium, 2002.

FREINET, Célestin. **As técnicas freinet da escola moderna.** Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação pelo de liberdade.** Rio de Janeiro:

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIEDBERG, Erhard. **L' Analyse Sociology de Organisations.** Pour, nº 8. 1972.

_____. **Be Souvoiret la Régle.** Dynamiques de L'Action Organiséé. Paris, Editions du Seuiul. 1993.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 22.ed., 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6.ed., 1997.

_____. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FROENLICH, J. M. **Turismo rural e desenvolvimento sustentável.** Santa Maria: Centro gráfico da UFSM, 1998.

FUCKS, Patrícia Marascas. *Uma leitura de um novo cenário rural e suas potencialidades de desenvolvimento a partir do turismo rural.* In: **Revista Espaço e Geografia.** Os movimentos sociais e os usos alternativos do espaço agrário. Programa de Pós – Graduação em Geografia da UNB. Brasília: v.4, n. 1, Jan. /Jun., 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

_____. **Cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

GADOTTI, Moacir, GUTIERREZ, Francisco (orgs.). **Educação comunitária e economia popular**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAMBOA, Sílvio Sánchez (org.) & SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GARCIA, C. M. *A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque*. In: NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-PT: Porto Editora, 1999. (Tradução de Isabel Narciso).

GARCIA, Regina Leite. **A educação na plataforma da economia solidária**. Proposta. Rio de Janeiro: FASE, n. 74, p. 42-57, set / nov. 1997.

_____. **O afeto entra mais uma vez na escola... Desta vez por outras portas**. Proposta. Rio de Janeiro:FASE, n.83, dez./fev., 1999/2000.

GARCIA, R. Leite & ZACCUR, Edwiges. *Escola para que te quero?* In: **Revista Proposta**. Natal: ,v.61, Jan., 1994.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

GNADLINGER, João. **A busca de água no sertão com a vara indicadora: uma introdução à hidroestesia**. Juazeiro: IRPAA, 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

_____. **Os sem terra, ONGs e cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

_____. **O novo associativismo e o terceiro setor. Serviço social e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

_____. **Mídia, terceiro setor e MST. Impactos sobre o futuro das cidades e do campo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

_____. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GRANOVETTER, Mark. **The strenght of weak tiés**. American Journal of sociology. V.78, n.6, p.1360-1380, maio 1973

GRRENFIELD, Thomas B. **The Decline and fall of Science in Educational Administration**. In: WESTOBY, A. Culture and Power in Educational Organizations. Milton Keynes, Open University Prees,p 155-56, 1980.

GRITTI, Silvana Maria. **O papel da escola rural na penetração do capitalismo no campo**. 2000. 158f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) - MDS/UCPEL. Pelotas, 2000.

GRZBOWSKI, Cândido. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. Contexto e Educação**. Ijuí: v.1, n.4, p.47-59, out./dez.,1986.

_____. **Educação popular no meio rural**. Rio de Janeiro: Cadernos ANPED, 2 (5-6), jun., 1982.

GUATTARI, F. **Espaço e poder: a criação de territórios na cidade. Espaço e debates**. São Paulo: Cortez, n.16, ano v, 1990.

GUIMARÃES, Roberto P. *El desarrollo sustentable: propuesta alternativa e retórica neoliberal*. In: **Revista EURE**. Santiago do Chile, v.XX, n.61, dez., 1994.

HADDAD, S. **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

_____ et al. *O ensino supletivo – função suplência no Brasil: indicação de uma pesquisa*. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.70, n.166, p.346-70, set./dez., 1994.

_____. *A educação de pessoas jovens e adultas – a nova LDB*. In: BRZEEEINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

HANNEMAN, Robert A. *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales*. Disponível em: <http://revista.redes.redires.es/webredes>. Acesso em 05.out.2005.

HAVERI, Arto. **Strategy of comparative advantage in local communities**. Oulasvirte, Lasse, Finnish Local Government Studies, v.22, n.4, 1996.

HERBST, J. **A Farm Management ciples, budget, plans**. Illinois: Champaign, 1980. 288p.

IANNI, Otávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Teorias da globalização**. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1998

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://ibge.gov.Br>>. 1996. Acesso em: 12 ago. 2003.

_____. Resultados da população – Censo/2000. Disponível em <<http://ibge.gov.Br/censo/default.php>>. Acesso em: 14 mai. 2003.

IBGE/PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Disponível em <<http://ibge.gov.Br>>. Acesso em: 15 jun. 2004.

_____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. Relatório Síntese. Brasília: 2004.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Relatório nacional**. Brasília: MEC, 2003.

_____. **A educação no meio rural do Brasil**. Revisão de literatura. Programa de estudos sobre a educação rural no Brasil, 2003.

_____. **Exame nacional de cursos: relatório – síntese 2000**. Brasília: 2000.

INEP/ENEN. Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico. Brasília: 2004.

ISAIA, Sílvia M. de Aguiar. *Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional*. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão. Radar social. Brasília: IPEA, 2005.

_____. **A ação social das empresas privadas: a iniciativa privada e o espírito público**. Brasília: 2001.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

_____. *A atitude Interdisciplinar no sistema de ensino*. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.108, p.83-04, jan./mar., 1992.

JORDÂN, A.; ZAPATA, T. **Documento referência do projeto Banco do Nordeste/PNUD. Um programa de capacitação e transferência de metodologia para o desenvolvimento local.** Série Cadernos Técnicos n.2. Recife: Banco do Nordeste, 1998.

JOSEPH, James. **“Democracy’s social capital: civil society in a new era”.** Adress: 15 jan., 1998.

KIELING, Sérgio Roberto Franco. **O construtivismo e a educação.** Porto Alegre: Mediação, 2001.

KLIKSBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina – o debate adiado.** São Paulo: Cortez Editora, 2001a.

_____. **Falácias e mitos do desenvolvimento social.** São Paulo: Cortez Editora, 2001b.

KNACH, S. & KEEFER, P. **“Does social capital have an economica payoff? A cross country investigation”.** Quarterly Journal of Economics, v.112, n.4, pp.1251-88, nov., 1997.

KOLLING, Edgard Jorge. **Por uma educação básica no campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KRAMER, S. *Melhoria da qualidade do ensino e o desafio da formação dos professores em serviço.* **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: v.70, n.156, p.189-207, mai./ago., 1989.

LACKI, Polan. **Como enfrentar a crise da agricultura: lamentando os problemas insolúveis ou resolvendo os problemas solucionáveis?** Roma: Papers da FAO, 2002.

LAIDLAW, A. F. *As cooperativas no ano 2000.* In: **Relatório da Aliança Cooperativa Internacional – ACI.** Belo Horizonte: OCEMG, 1981.

LAUDON, Kenneth & LAUDON, Jane Price. **Managment information systems: organization and technology.** 4.ed. New Jersey: Prentice Hall International Editions, 1996.

LEÃO, A. Carneiro. **Sociedade rural: seus problemas e sua educação.** Rio de Janeiro: Mineo, s.d.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed., 1999.

_____. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed., 2002.

LEITE, S. A. S. **Alfabetização e fracasso escolar**. São Paulo: Edicon, 1988.

LEVI, Margaret. “**Social and un social capital: a review essay of Robert Putnam’s marking democracy work**”. *Politics & Society*, p.45-55, mar, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 34.ed. Rio de Janeiro: 1993. (Tradução Carlos Irineu de Castro).

_____. *A revolução contemporânea em matéria de comunicação*. In: MARTINS, F. M. e SILVA, J. M. (org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. POA: Sulina/Edipuc, 2000. p.1-11.

LEX, Ary. **Biologia educacional**. 14.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização e escola pública**. São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

LIMA, Licínio C. **Construindo modelo da gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

LIMA, Licínio. **A escola como organização Educativa: Uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez 2003.

_____. **A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1998.

LIPTON, M. “**The theory of optimising peasant**”. *The Journal of Development Studies*, v.4, n.3. p.327-381, 1968.

LITTLE, Paul E. *Agropolos e meio ambiente: a dimensão conceitual*. In: **Agropolos na proposta metodológica**. Brasília: ABIPTI – Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica, 1999.

LYOTARD, F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

MACDONALD, B. (ed). **Theory as prayerful act**. The Colleted essays of James B. Macdonald. New York: Peter Lang, 1995.

MACHADO, Eduardo Paes (org.). **Poder e participação política no campo**. Salvador: CERIFA/CARD/CEDAP/CENTRU, 1987.

MALASSIS, Louis. **Educação e desenvolvimento rural**. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

MALAVAZI, M. M. S. **A construção de um projeto político-pedagógico: registro e análise de uma experiência**. Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 1995.

MARQUES, B. M. A. de & GUENTHER, Z. C. **A educação rural na dimensão ambiental**. Lavras: UFLA/FAEPE, 1998, 80p.

MARQUES, Eduardo César. **Estado e redes sociais: permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro**. São Paulo: FAPESP/Revan, 2000.

MARSDEN, T. et al. **Constructing the countryside**. Oxford: Westview Press, 1993.

MARTELETO, Regina Maria. **Cultura, espaço e textualidade: relações e inter-campos, redes sociais e novas configurações comunicacionais e informacionais**. Rio de Janeiro: Programa de PG em Ciência da Informação – CNPQ-IBICT-UFRJ/ECO, 1998. Projeto Integrado de Pesquisa. Relatório final.

_____. **Análise das redes sociais: aplicação nos estudos de transferência de informação**. Ciência de Informação. Brasília, v.30, n.1, p.71-81, jan/abr 2001.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MARCH, Jones G. Analytical Skillh and the University **Training of Educational Administrations**. In: BUSH, Tony it al. Approaches to school management. London, Harper e Row, p. 437-56. 1980.

_____. e SIMON, Herbert A. **Les Organizaton, Problems Scyche-sociologyques**. Paris, Dumod 1979.

_____. e OLLSEN, Johan P. **Ambiguity and Choice in Organizatoions**. Bergen, University Forlaget, 1976.

_____. **O capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MEDEIROS, L. P.; GIRÃO, E. S.; PIMENTEL, J. C. N. **Caprinos: princípios básicos para sua exploração**. Brasília: EMBRAPA/CPAMIN, 1994.

MEC/BRASIL. **III plano setorial de educação, cultura e desporto. 1980-1985.** Brasília: 1980.

MEC/SAEB. **Sistema de avaliação do ensino básico.** Brasília: 2003.

MELLO, G. N. de. *Políticas públicas de educação.* In: **Revista Estudos Avançados.** São Paulo: 5 (13), p.7-47, 1991.

MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade.** São Paulo: Cortez, 1993.

MENDES, Benedito Vasconcelos. **Biodiversidade e desenvolvimento sustentável do semi-árido.** Fortaleza: SEMACE, 1997.

_____. **O repovoamento do sertão nordestino pela reforma agrária.** Mossoró: Fundação Guimarães Duque: Fundação Vingt-um Rosado, 2001.

MENUCCI, Sud. *Pelo sentido ruralista da civilização: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo (1892–1935).* In: **Revista dos Tribunais.** São Paulo: 1935.

_____. **Discursos e conferências ruralistas.** São Paulo: Revistas dos Tribunais, 1946.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias.** IV Congresso. RIBIE. Brasília: 1998.

_____. **Reflexões sobre conhecimento e educação.** Maceió: Edifal, 2000.

MINISTÉRIO DO TURISMO/Secretaria de Políticas de Turismo. **Diretrizes para o desenvolvimento do turismo no Brasil.** EMBRATUR. Relatório da Oficina Nacional de Turismo Rural. Brasília: 2003.

MIRANDA, M.; MAGALHÃES, P. *Discutindo DLIS: reflexões a partir da metrópole.* In: SILVEIRA, Caio Márcio; REIS, Liliane de Castro (orgs). **Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias.** Rio de Janeiro: Ritz, 2001.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MONTEIRO, C. A. **A dimensão da pobreza, da fome e da desnutrição no Brasil.** Rio de Janeiro: Estudos avançados, v.9, n.24, 1995.

MONTEIRO, Sila Borges & SPELLER, Paulo. *Formação de professores: auto-criação e diálogo.* In: **Revista de Educação Pública.** Cuiabá: EDUFMT, v.7, n.11, jan./jun., 1997.

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: PANCAST, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma: repensar o pensamento**. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. (Tradução de E. Jacobina).

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

NARAYAN, D. & PRITCHETT, L. **Cents and sociability. Household income and social capital in rural**. Tanzania: The World Bank, 1997.

NETO, Luiz Bezerra. **Retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: UNICAMP, 2003.

NEWTON, Isaac. **Princípios matemáticos da filosofia natural**. São Paulo: Nova Cultura: 1991.

NEWTON, Kenneth. **“Social capital and democracy”**. American behavioral scientist, p.575-86, mar./abr., 1997.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **A escola e a compreensão da realidade**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NYERERE, J. K. *Desenvolvimento socialmente sustentável*. In: **Conceitos para se fazer educação ambiental**. Secretaria Estadual de Meio Ambiente de São Paulo. São Paulo: 2000. Disponível em <<http://www.wln.com.br>>. Acesso em: 05 jun. 2003.

OCB. GETEC. **Núcleo do banco de dados da OCB**. Brasília: 2002.

OCDE. Organización de cooperación et développement économique. **Indicateur territoriaux de l'emploi: le point sur lê développement rural**. Paris: Editions de OCDE, 1996.

OECD. **Local Economics and Globalización**. Paris: OECD, 1995.

OECD. Knowledge and skills for life – first results from PISA 2000. Education and skills. Paris: OECD Programme for international student assessment. 2001. Knowledge and skills for life – further results from PISA 2000. Paris: OECD – Programme for International Student Assessment: 2003.

OLIVEIRA, Lucia. **Dois anos em um: a realidade do cotidiano feminino – condição de vida e de trabalho das mulheres rurais que atuam na produção de uva**. Salvador: Secretaria de Trabalho e Ação Social, 1998.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

_____. **MOBRAL: um desacerto autoritário. I, II, III. Síntese**. Rio de Janeiro: n.23-24, 1981-1982.

_____. *Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina*. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. **Anais...** Brasília: 1994, p.21-40. Olinda: 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Secretaria de Ensino Fundamental – SEF. Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

PASTOR, R. *O professor rural*. In: **Revista de Educação**. Jul./dez., v.XXX, n.40 e 41. Secretaria de Educação e Saúde Pública – Departamento de Educação. São Paulo: 1943.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. *Uma alternativa de educação rural*. In: WHERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. (orgs). **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PINHO, Diva Benevides. **Economia e cooperativismo**. São Paulo: Editora Saraiva, 1977.

PINTO, J. Bosco. *A educação de adultos e o desenvolvimento rural*. In: **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Informe sobre desenvolvimento humano**. Nova York: 1996.

_____. **Informe sobre desenvolvimento humano 2000**. Nova York: 2000.

POCHMANN, Mário (org). **Desenvolvimento, trabalho e solidariedade: novos caminhos para a inclusão social**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

- POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campos, 1980.
- PORTO, M.R.S. **Escola rural: cultura e imaginário**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 1993.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/CONSELHO DA COMUNIDADE SOLIDÁRIA. **Desenvolvimento local integrado e sustentável**. Documento final. XIX. Reunião do Conselho da Comunidade Solidária. Brasília: 1998.
- PRETTO, Nelson de Luca. *A educação e as redes planetárias de comunicação*. In: **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo: CEDES e Papyrus, ano XVI, n.51, p.312-323, ago. 1995.
- _____. **Globalização e educação: mercado de trabalho, tecnologia de comunicação à distância e sociedade planetária**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- PROJETO NORDESTE/PROGRAMA REGIONAL DE APOIO AO PEQUENO PRODUTOS RURAL, v.4, parte IV – Assistência Técnica e Extensão Rural, s. d.
- PUTNAM, Roberto D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996.
- RAMOS, M. N. & MOREIRA, T. M. & SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: MEC/SEF, 2004.
- RAMOS, E. e ROMERO, J. J. *“La crisis del modelo de crecimiento y las nuevas funciones del medio rural”*. In: RAMOS, E. e CALDANTEY, P. **El desarrollo rural andaluz e las puertas del siglo XXI**. Junta de Andaluza, 1993.
- RAZETO, L. *O papel central do trabalho e a economia de solidariedade*. In: **Revista Proposta**. Rio de Janeiro, n.75, dez./fev., 1997-1998.
- REIS, J. **Os espaços da indústria. A regulação econômica e o desenvolvimento local em Portugal**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1992.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB 01 de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais pra a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC/SEF: 2002.
- RIBEIRO, Marlene. **Trajetória de educação liberal: alguns traçados**. Cadernos de Educação. Pelotas: FAE/UFPel, n.9, p.155-184, ago./dez. 1997.
- _____. **Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra**. Palestra n.8, publicada por <<http://bnaf.org.br>>, abr. 2000a. 7p.
- RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

RODRIGUES, Adyr Batista. *Turismo rural no Brasil – ensaio de uma tipologia*. In: ALMEIDA, J.R (org.). **Ecologia, lazer e desenvolvimento**. Bauru: Editora EDUSC, 2000.

RODRIGUES, A. A Importância dos caprinos de leite para o nordeste. Simpósio “O agronegócio de leite no nordeste: alternativas tecnológicas e perspectivas de mercado. **Anais...** Natal: 1998.

ROSANVALLON, Pierre. **La nouvelle question sociale: repenser l'état – Providence**. Paris: Seuil, 1995.

ROSSETTI, F. *Resumo executivo*. In: **Mídia e educação: perspectivas para a qualidade da informação**. Brasília: 2000.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI: desenvolvimento e meio ambiente**. São Paulo: Studio Nobel/Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1993. (Tradução de Magda Lopes).

_____. **Inclusão social pelo trabalho: desenvolvimento humano, trabalho decente e o futuro dos empreendedores de pequeno porte**. São Paulo: Editora Granard, 2003.

SAMPAIO, Carlos Alberto Ciose. *Turismo: uma renovação conceitual metodológica e empírica necessária*. **Revista Ambiente e Educação**. Porto Alegre: 2003.

SANTOMÉ, J. T. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. **Revista Socialista Review**. Rio de Janeiro, 1993, n.2.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza e RODRIGUEZ, César. *Introdução para ampliar ao cânone da produção*. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Produzir para viver: os caminhos da produção capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp 23-77, 2002.

SANTOS FILHO, J. R. & MEDEIROS, L. S. *Notas sobre o IV Congresso da CONTAG*. In: **Reforma agrária**. Campinas: Associação Brasileira de Reforma Agrária, v.15, n.2, p.27-33, 1985.

SANTOS, Lucíola L. de C.P. *Formação do professor e pedagogia crítica*. In: **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Ivani Fazenda (org.). Campinas: Papyrus Editora, 1995.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. **Território e sociedade**. São Paulo: Editora Fundação Persau Abramo, 2001.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANE, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1998.

_____. **A nova lei de educação. LDB – trajetórias, lutas e perspectivas**. Campos: Autores Associados, 2000.

SBS – Sociedade Brasileira de Sericulturas. **Fórum de competitividade da cadeia produtiva da indústria de madeira e móveis**. GT madeira e Florestas. São Paulo: 2002, 37p.

SCHOÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SCHWARTZMAN, J. *Dificuldades e possibilidades de se construir um ranking para as universidades brasileiras*. Ensaio: **Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.5-28, jan./mar., 1995.

SCHWARTZMAN, S. **O lugar das ciências sociais no Brasil dos anos 90**. In: Helena Boneny & Patrícia Briman (org.).

SCHULTZ, T. W. **A transformação do agricultor tradicional**. Rio de Janeiro: Zahar, p.207, 1965.

SCOTT, Allen J. *Regional motors of the global economy*. In: **Futures**, v.28, n.5, 1996.

SCOTT, J. **Social network analysis**. Newbrury Park, CA, Sage Publications, 1992.

SEN, Amartya. **Comportamento econômico e sentimentos novos**. Rio de Janeiro: Lua nova, n.25, 1992.

SCHMUCK, Richard A. *The Scool Organization*. London, sage,

_____. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. **Construindo o desenvolvimento com responsabilidade**. São Paulo: Companhia de Letras, 2000.

SENA, Angelina G. C. P. de. **Juazeiro: trajetória histórica**. Juazeiro: Gráfica Gutemberg, 1992.

SILVA, B. (coord). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

SILVA, J. G. da; VILARINHO, C; DALE, Paul J. **Turismo em áreas rurais – suas possibilidades e limitações no Brasil**. In: ALMEIDA, J. A.; FROEHLICH, J. M.; RIEDL, M. (orgs.) **Turismo rural e desenvolvimento sustentável**. Santa Maria: Universidade Federal, 1998.

SILVA, N. & HASENBALG, C. *Tendências da desigualdade educacional no Brasil*. Dados – **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.3, 2000.

SILVA, Tomás T. de. *Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política*. In: FERRETI, Celso J. et al (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, p.75-83, 1999.

SILVEIRA, Caio Márcio. *Miradas métodos, redes socioproductivas*. In: SILVEIRA, Caio Márcio; REIS, Liliane da Costa (orgs). **Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias**. Rio de Janeiro: Ritz, 2001.

SIMMEL, Georg. *Sociabilidade – um exemplo da sociologia pura ou formal*. In: SIMMEL, Georg. **Sociologia**. Organizador Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada: educação no Brasil 1995-2004**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato: uma educação para o homem do meio rural**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

STÉDILE, J.P. **A Questão agrária hoje**. Porto Alegre: Editora da UFRG, 1994.

_____. **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

STIGLITZ, Joseph. *Más instrumentos y metas amplias desde Washington hasta Santiago*. Seminario: **estabilidad y desarrollo económico en Costa Rica. Las reformas pendientes**. Academia Centroamérica, abr., 1998.

STORPER, Michael & SCOTT, Allen J. *The wealth of regions. Market forces and policy imperatives in local and global context*. In: **Futures**, v.27, n.5, 1995.

TEACHMANN, Jay D.; PAASCH, K.; CARVEN, Karen. “**Social capital and the generation of human capital**”. *Social forces*, v.75, n.4, p.1-17, jun., 1997.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo. Nacional. Brasília: INEP/MEC, 1976.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. **Gestão democrática da escola pública: um objeto de estado**. V.9, n.1-2, mar/ago, 2004 e set/fev, 2005.

TEIXEIRA, Elenaldo, O local e o Global: Limites e desafios da participação cidadã. São Paulo:

TENANI, L. E. **Efeitos de peso fonológico na colocação de clíticos no português europeu do século XVII e XVIII**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2002.

TESSER, Ozir. **O currículo e a produção do conhecimento: vinculação entre educação, trabalho e cidadania na perspectiva das classes populares**. SEC/Pernambuco: 1987.

TIRIBA, Lia Vargas. *Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado*. In: FRIGOTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Editora Vozes, p.189-217, 1998.

_____. **COOPARJ – Cooperativa de Produção de Parafusos do Rio de Janeiro**. Proposta, n.74, p.64-76, 1998.

THOMPSON, Edward P. **Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crise de la sociedad preindustrial**. 2.ed. Barcelona: Ed. Critica Grijalbo.

TIZON, P. *Lê territoire au quotidien*. In: DIMEO, G. **Les territoires du quotidien**. Paris: L'Harmattan, 1995.

TODESCHINI, Remídio e MAGALHÃES, Reginaldo. **A CUT e a economia solidária. GT economia solidária: reflexões sobre o projeto da CUT.** São Paulo: CUT Nacional, dez., 1999.

TONNEAU, J. P. **Massaroca: Uma Experiência de Planejamento Comunitário.** Petrolina: EMBRAPA/CPATSA/EMATER-BA, 1989.

TRALDI, Lady Line. **Currículo.** São Paulo: Ed. Atlas, 1984.

TYLER, Willian. *The Sociology of the School: A review.* Kent, s.e 1982.

_____. *Organization Escolar, Uma Perspectiva Sociologica.* Madrid, Ediciones morata, 1991.

UNESCO. **La educación superior y el desarrollo humano sostenible.** Paris: UNESCO, 1998.

_____. *Investing in education.* In: UNESCO. **World education indicators. 1999.** Paris: UNESCO/OECD, 1999.

TRIGO, E.; KAIMOWITZ, D.; FLORES, R. **Bases para uma agenda de trabalho visando o desenvolvimento agropecuário sustentável.** São Paulo: Estudos Econômicos, v.24, p.31-97, 1994. Número especial.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.* In: VEIGA (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1995.

VEIGA, José Eli da. *Fundamentos do agro-reformismo.* In: **Lua Nova 3.** Rio de Janeiro, p.463, mar. 2001.

WALL, E.; FERRZZI, G.; SCHRYER, F. *"Getting the goods on social capital".* In: **Rural sociology,** v.63, n.2, pp.300-22, 1998.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. *A valorização da agricultura e a reivindicação da ruralidade no Brasil.* In: **Desenvolvimento e meio ambiente: a reconstrução da ruralidade e a relação sociedade-natureza.** Curitiba, n.2, p-9-13, nov., 1985.

WARREN, Ilse Schere e FERREIRA, José Maria Carvalho. **Transformações sociais e dilemas da globalização: um diálogo Brasil/Portugal.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

WEIL, Simone. *O desenraizamento.* In: **A condição operária e outros estudos sobre a opressão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WHERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, J. D. (orgs.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WISE, Arthur E. Legislated Learning. **The Bureaucratization of the American Classroom**. Berkeley, University of California. Press 1982.

ZAMBERLAN, M. A. F. **Julgamento da complexidade de padrões de figuras e desempenho operatório em crianças de seis a oito anos**. Tese de doutorado. São Paulo: USP. Instituto de Psicologia, 1995.

ZAPATA, Tânia. **Capacitação, associativismo e desenvolvimento social**. Projeto Banco do Nordeste/PNUD. Série de Cadernos Técnicos. Recife: 1997.