

## Educação do campo na perspectiva do desenvolvimento sustentável: análise comparativa entre os modelos experienciados na zona rural dos municípios Juazeiro, Uauá e Valente, no semiárido baiano

Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

### Resumo

Este estudo tem por objetivo avaliar os modelos de educação 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. Estabeleceu-se, para tanto, como hipótese norteadora, a educação do campo como mecanismo disseminador de informações à população e grande mobilizadora das transformações social, econômica, política e cultural das comunidades, na promoção do seu desenvolvimento sustentável. A metodologia da pesquisa tomou por base a análise das redes de relações sociais engendradas no processo. Elegeram-se, como categorias preferenciais para a compreensão do fenômeno estudado: o capital social, o desenvolvimento local, pedagogias alternativas, currículo escolar e as parcerias intersetoriais, por meio da ruptura com o antagonismo dos conceitos de indivíduo e de sociedade. Trata-se de pesquisa quantiqualitativa fundamentada numa abordagem de caráter interativo, na qual 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 do Campo 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 ali habitam e trabalham. Outra, exercitada por Organizações Não Governamentais que, valorizando o campo como espaço de vida, forma indivíduos com um repertório de saberes, habilidades e valores capazes de mobilizá-los para uma ação transformadora.

Palavras Chave: Educação do Campo; desenvolvimento sustentável; redes sociais.

### 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, ocorrendo, na maioria dos casos, um processo coletivo. Quando assim

ocorre, o traço predominante é prioritariamente a educação para a cidadania, em cujo bojo centralizam as ideias 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.

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. Na década de 60, a escolaridade média da população em idade ativa era próxima apenas a dois anos e cresceu para cinco anos e meio na última década do século XX. Hoje, cerca de 1/3 da população total estão matriculados em todos os níveis de ensino. Entretanto, para 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.

As avaliações realizadas continuamente pelo MEC / SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica revelam que o estudante pode chegar à 4ª série do ensino básico sem o domínio da língua portuguesa e incapaz de resolver as quatro operações. Essa realidade é decorrente 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 socioculturais.

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 irreversíveis. Com o mesmo raciocínio, Kliksberg (2001) 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.

As observações, registradas ao longo da minha trajetória como educadora em mais de três décadas, traz à tona o distanciamento do ideal da educação que está 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 campo, 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 do campo, 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 pedagógico contra hegemônico, que rompa os limites hoje estabelecidos e que permita aos aprendizes vivenciar situações reais de interlocução, possibilitando-lhes 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 do campo. 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 básico.

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.

Uma simples análise da trajetória do ensino no campo permite perceber que este tem refletido as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias 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 no campo foi se impondo, aos poucos, como uma forma de superar as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia, no qual, frequentemente, 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 no campo mostrou-se efetiva, uma vez que, para conceber essa educação é fundamental pensar a mulher e o homem do campo, seus contextos, suas dimensões como cidadã e cidadão, suas ligações com o processo produtivo. Ignorar as contradições naturais dos agricultores e agricultoras 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 do campo ultrapassam as possibilidades de serem solucionados apenas pelo poder público, ao passo que exigem, dentre outras estratégias, que as famílias das trabalhadoras do campo e dos agricultores se tornem mais autosuficientes. Contudo, 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 do campo é um mecanismo com grande potencial para assumir a tarefa de energizar e empoderar as famílias na promoção do seu desenvolvimento. No caso da região semiárida baiana, 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 da mulher

trabalhadora do campo e do agricultor familiar, tanto os que atuam em áreas de sequeiro, como os das áreas irrigadas dos perímetros públicos. Por outro lado, é enorme 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. Tais informações se aplicadas no campo podem operar grandes modificações na região, tanto no que diz respeito às tecnologias de convivência com o semiárido, quanto às tecnologias de irrigação.

Dentre as razões apontadas para este insucesso, identificam-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 local.

Como afirma Saviani (1998):

*“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, na atualidade, preparar culturalmente os indivíduos significa possibilitar-lhes a visão de mundo presente na sociedade, a fim de 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 de o 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.

Baptista e Baptista (2005) concebem a escola do campo como grande potencial e recurso para construir o diagnóstico das comunidades locais. Na mesma direção, Freire (1999), defende a escola emancipatória, libertária, cujo homem aprende a ser sujeito de si mesmo e da sua história. 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. Trata-se de um novo modo de promover o desenvolvimento, no qual as próprias comunidades encontram formas de suprir as suas necessidades investindo na sua vocação, fomentando o intercâmbio externo por meio da cooperação e integração das cadeias produtivas e das redes econômicas e sociais, ampliando, assim, as oportunidades locais de geração de renda e trabalho.

O campo 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.”*

A atual LDB promove a desvinculação entre a escola do campo e a escola urbana, no que se refere aos meios e à performance, 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 do campo com base na sazonalidade do plantio/colheita e outras decisões socioculturais daquele espaço. Tal prerrogativa, entretanto, apresenta-se difícil de ser incorporada aos processos de ensino, dada a dificuldade que os agentes educacionais enfrentam ao 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.

Existem fortes evidências de que há uma práxis própria da educação do campo, na qual as relações socioculturais e políticas são definidas a partir dela, o que induz à compreensão de que valorizar essa cultura constitui um paradigma importante para o enfrentamento das classes hegemônicas.

## **Metodologia**

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, observaram-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, a sua organização e o seu desenvolvimento. No município de Valente, foram objetos 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 o MOC - Movimento de Organização Comunitária e 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-normativos ou de gestão, mas ao seu caráter plural e diversificado em graus variáveis. A hipótese norteadora desta pesquisa foi a educação do campo 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. Buscou-se, dessa forma, a compreensão do fenômeno estudado pela ruptura com o antagonismo dos conceitos de indivíduo e de sociedade posto 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 do campo nos processos de ocupação da terra, onde se explicitam a colonização e os modelos de escola aí engendrados.

Na visão de Leroy-Pineau (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 ideia 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, afim de 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. Além disso, investigaram-se 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. Dessa forma, permitiu-se 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 do campo, 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 do campo e as formas de ocupação da terra nas regiões estudadas? 2) Qual o papel que a escola do campo 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 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 do campo?

Foram entrevistados diretores de escolas que ministram educação formal no campo; professores; alunos; técnicos da pesquisa agropecuária; agricultoras e agricultores familiares das áreas irrigadas e de sequeiro; técnicos de Organizações Não Governamentais que atuam junto à população do campo; técnicos da extensão agropecuária e alunos egressos das escolas nas quais a pesquisa foi efetuada, além da participação em reuniões de lideranças comunitárias, conselhos escolares, associações e cooperativas agropecuárias. Isso possibilitou uma maior compreensão dos discursos nem sempre possíveis de serem interpretados na sua totalidade durante a investigação.

A amostra para esse estudo foi do tipo “Estratificada não Proporcional” uma vez que, 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, na medida em que, no dizer de Gamboa & Filho (1995), “as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam 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. Esses 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.

Por meio das histórias de vida dos entrevistados, foram identificados os seus sonhos, desejos, enfim, os sentimentos que contribuiriam não só para elevar o seu trabalho individual, mas também 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.

### **Modelos experienciados nos municípios Juazeiro, Uauá e Valente no semiárido baiano**

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 socioeconômico. 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 ocorre 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.

Para Zapata (2000), a ampliação do acesso à informação e ao conhecimento por meio de processos contínuos de capacitação, promove mudanças de comportamento, transformando as pessoas em agentes produtivos, atores sociais e sujeitos da sua existência. 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 são as condições de desenvolvimento.

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

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. Requer, 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. Esse, 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”.

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 infraestrutura – 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.

Nesse quadro, os professores se defrontam com desvalorização social e salarial, jornadas sequenciais 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.

Para Schön (1992), o papel desses professores é ser reflexivo, 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”. Além disso, uma política de formação continuada de professores, por meio 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, processo no qual os educandos penetram no discurso do professor e se apropriam da sua significação. Por isso, é um ato crítico e não mecânico. Assim, a dialogicidade entre as diversas esferas do saber é necessária à integração dos conteúdos das disciplinas que só ocorre num regime de coparticipação e reciprocidade, possibilitando que o professor, em sua ação social, seja agente de transformação, comprometido com o avanço das condições do contexto em que 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 globalizado, 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.

A partir dessa visão, o Projeto 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 corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica. 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. Isso gera uma maior integração entre todos os setores e uma crescente autonomia entre os seus membros.

Os educadores do campo apresentam níveis mais baixos de escolaridade que os da cidade e as escolas possuem infraestrutura precária, sem biblioteca e laboratórios de informática. Todavia, todos os grupos etários cresceram na frequência escolar do ponto de vista quantitativo, permanecendo a distorção idade/série, especialmente no campo.

A mudança desse quadro depende da ação do Estado na definição de políticas públicas para o campo. Essas devem respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela sua existência 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 ideias e recriar novas formas de convivência que os façam se reconhecer como integrantes da comunidade em que vivem.

O tipo de formação dos professores – fortemente marcado pela cidade, pelo seu despreparo no que concerne aos interesses da população do campo, 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. Isso é imprescindível para que os alunos aprendam, com a experiência dos pais, a lidar com a terra, o plantio, a colheita e a preservar o meio ambiente em que vivem. Essa possibilidade é exequível, uma vez que 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 seu afastamento temporário, podendo estes voltar a estudar a partir do ponto no qual pararam, sem perder o

ano.

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 vem recorrendo a estas metodologias, com o apoio do MOC – Movimento de Organização Comunitária e a UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, a fim de somar esforços e compromissos em prol de uma educação do campo que contribua para a formação integral dos alunos. Dessa forma, pretende-se impulsionar o desenvolvimento local sustentável e a melhoria de vida da população do campo, construindo conhecimentos com quem já os possui, 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. Isso propicia 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 projeto 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 no qual 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.

Para tanto, a profissionalização docente e dos dirigentes escolares é uma constante. As capacitações acontecem sempre nas escolas do campo 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. Com isso, é possível alcançar o 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 por meio 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”. Esse instrumento, 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”.

Com isso, 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. Ali, 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, nos quais 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, fortalecem-se de modo a influir nas estruturas organizacionais de caráter comunitário.

No município de Juazeiro, apenas duas escolas trabalham nessa perspectiva: 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. Nas demais escolas do campo no município, observa-se 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 no município é um dos fatores que tem contribuído para impedir o seu desenvolvimento, já que a sua economia tem na agricultura o seu componente mais importante.

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. Nesse sentido, 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 do campo inserida na elaboração do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável. Essa elaboração é estratégica, uma vez que 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 no qual está situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação socioprofissional do seu povo.

Em Uauá, as tentativas do IRPAA para a capacitação dos professores da rede municipal sobre convivência com o semiárido 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. Os alunos, por sua vez, 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 socioculturais 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 semiárido requer significativo investimento em pesquisa e capacitação. Isso 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 sequência, pelo IRPAA, na articulação com as representações dos agricultores familiares, com a colaboração das instituições de pesquisa. Essa iniciativa tem 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.

O elemento organizativo em Uauá passou a ser o principal instrumento metodológico de investigação das condições histórico-sociais, culturais e políticas da comunidade. Essas quando 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. Tudo com o apoio de parceiros que 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, as mulheres do campo e os agricultores desembocam na autogestão 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, uma vez que depende 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.

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 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. 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. Isso permite às pessoas usufruírem seu direito à vida, desenvolverem seu potencial, aproveitarem as oportunidades que lhes são colocadas e se inserirem produtivamente no mundo do trabalho.

## Conclusões

A busca pelo vínculo entre Educação do Campo e Desenvolvimento Local Sustentável deixou à mostra o tempo paradoxal típico desta sociedade contemporânea, na qual, 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 do campo.

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. Na realidade pesquisada, se tais práticas já são observadas nas Instituições Não Governamentais IRPAA, APAEB e MOC 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 do campo 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.

O complexo quadro de ocupação do território no semiárido gerou grande diferenciação nos empreendimentos agrícolas da região pesquisada, na qual convivem, nos mesmos espaços, empresas modernas; empresas tradicionais pouco tecnificadas, latifúndios improdutivos; agricultores familiares modernizados e tradicionais. Como resultado, obtém-se o acúmulo de impactos socioambientais 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 semiárido 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 e MOC, no Município de Valente. Isso demonstra que a Educação do Campo 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. A profissão docente sofreu uma queda de prestígio e de reconhecimento social, fazendo com que pessoas com maior capital cultural dela se desinteressassem. Dessa forma, demandaram-se 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. 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 do Campo 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.

## Referências

ABROMOVAY, Ricardo. Desenvolvimento Territorial e Capital Social. In: SABOURIN, Eric et al. Planejamento e Desenvolvimento dos territórios rurais – conceitos, controvérsias e experiências. Brasília: EMBRAPA Informações Técnicas, 2002.

BAPTISTA, Francisca M. C. e BAPTISTA, Naidison de Quintela. Educação rural: sustentabilidade do campo. Feira de Santana: MOC/UEFS/SERTA, 2003.

BARBANTI JR, Olimpio. Gestão compartilhada de desenvolvimento local: estratégia de intervenção e gestão de conflitos. Belém: 2004 (Mimeo).

CEPAL. Panorama social da América Latina 2000. Santiago do Chile: 2000.

CUNHA, A. S. Uma avaliação de sustentabilidade da agricultura nos cerrados. Brasília: IPEA, 1994.

LEROY–PINEAU, Françoise. *Reseaux Sociaux bibliographie commentée*. Montreal: Université de Montréal, 1994.

FAZENDA, Ivani C. Interdisciplinaridade, história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1999.

FISCHER, Rosa Maria. O desafio da colaboração – práticas de responsabilidade social entre empresas e terceiro setor. São Paulo: Ed. Gente, 2002.

FISCHER, Tânia. Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

FREINET, Célestin. As técnicas freinet da escola moderna. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6.ed., 1997.

GAMBOA, S. S. (Org) & SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GARCIA, R. Leite & ZACCUR, Edwiges. Escola para que te quero? In: Revista Proposta. Natal, v.61, Jan., 1994.

KIELING, Sergio Roberto Franco. O Construtivismo e a Educação. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KLIKSBERG, Bernardo. Desigualdade na América Latina – o debate adiado. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

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.

LIMA, Licínio C. Construindo modelo da gestão escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

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.

MEC/SAEB. Sistema de avaliação do ensino básico. Brasília: 2004.

MONTEIRO, C.A. A Dimensão da Pobreza, da Fome e da Desnutrição no Brasil. Rio de Janeiro: Estudos Avançados; V.9, n.24, 1995.

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.

RODRIGUES, N. Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SAVIANE, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1998.

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.

SEN, Amartya. Construindo o desenvolvimento com responsabilidade. São Paulo: Companhia de Letras, 2000.

SILVEIRA, Caio Marcio. Miradas métodos, redes socioprodutivas. In: SILVEIRA, Caio Marcio;

REIS, Liliane da Costa(Orgs). Desenvolvimento Local:dinâmicas e estratégias. Rio de Janeiro: Ritz, 2001.

SPEYER, Anne Marie. Educação e Campesinato: uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

VEIGA, Jose Eli da. Fundamentos do Agreoreformismo. In: Lua Nova 3. Rio de Janeiro, p.463, mar.2001.

ZAPATA, Tânia. Capacitação, associativismo e desenvolvimento social. Projeto Banco do Nordeste/PNUD. Série de Cadernos Técnicos. Recife: 1997.