

EDUCAÇÃO RURAL E CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO: O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SABER

Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira¹
Luciana Souza de Oliveira²
Paulo Roberto Ramos³

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 – Brasil, 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 da pesquisa norteou-se pelo materialismo histórico-dialético, tomando-se como categorias preferenciais de análise para responder aos questionamentos formulados, currículo escolar, pedagogias alternativas e desenvolvimento local. 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, exercida 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: Currículo escolar; Pedagogias alternativas; Desenvolvimento local.

INTRODUÇÃO

Historicamente, as relações de trabalho e educação no Brasil 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 cidadina que pouco o capacita para uma ação interdisciplinar, conectada à realidade contextualizada do campo. Dessa forma Marques & Guenter (1998), citados por Celiane (2000), afirmam que “(...) a escola situada 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, razão pela qual entende-se necessária uma profunda reformulação nos seus propósitos, objetivos, métodos, em face dos novos paradigmas da ética, da ciência, da tecnologia e das exigências socioeconômicas decorrentes das mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea.

¹ Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Doutora em Desenvolvimento Socioambiental. E-mail: luciamarisy@uol.com.br.

² Professora do Centro de Educação Tecnológica – CEFET/Petrolina. Doutoranda em Desenvolvimento Sociambiental. E-mail: olivers@hotmail.com.

³ Professor da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Doutor em Sociologia. E-mail: paulo.roram@gmail.com.

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, infere-se a necessidade de ampliação do conceito de educação, onde não fique ele restrito ao processo de ensino-aprendizagem exercitado nas escolas formais, mas possa ser transposto dos limites escolares para a comunidade, por ser hoje vital que a diversidade histórico-cultural faça parte da formação dos sujeitos enquanto cidadãos. O avanço da democratização no país criou condições de livre organização e expressão, que garante uma consolidação efetiva da participação comunitária sobre as formas organizativas tradicionais. Contudo, analisando os conceitos de participação e democracia nas instituições educativas selecionadas para este estudo, 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, seguidos 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 no destino destas escolas é quase inexistente.

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 do mesmo autor (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 atividade geradora de trabalho e renda é a agropecuária. Nessa perspectiva, a educação cooperativista é uma necessidade para a construção do capital social, servindo de contraponto à globalização através do fortalecimento do poder local e regional.

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 local, com os conhecimentos históricos 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 suas práticas e desconstruir concepções até então responsáveis pelo atraso do seu ingresso no desenvolvimento sustentável.

A educação vinculada ao sistema capitalista de produção 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 jovens precisam ser preparados para esta nova realidade, discutindo com os vários atores a importância da participação de todos na determinação das suas expectativas e colocando as organizações da sociedade civil a seu serviço.

As cooperativas dos Perímetros de Irrigação Mandacarú e Maniçoba, localizados no município de Juazeiro, Estado da Bahia, onde a pesquisa foi realizada, nunca atuaram no sentido de que cada cooperado conhecesse e praticasse 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, essas cooperativas 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 por ter mais conhecimento do que nós, agia como dono, sem consultar os associados, além de não prestar contas da aplicação dos nossos recursos. E nós, pela ignorância, ficávamos intimidados e nada cobrávamos...quando resolvemos tomar pé da situação, tínhamos uma dívida enorme com o Banco, não tínhamos como pagar e ficamos inadimplentes, sem condição de produzir.” (J.B.S. 68 anos)

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 é verdade, mas não podemos deixar de reconhecer a nossa culpa. Quando eu cheguei aqui, nunca tinha ouvido falar em cooperativa, associação, nada disso. Vim de um lugar, onde cada um plantava seu pedaço de terra e

ninguém dava palpite. Quando disseram que a gente tinha de criar uma cooperativa, para ter acesso aos empréstimos bancários fui no rumo, sem saber do que se tratava, como devia funcionar. Com o passar do tempo, fui percebendo a nossa fraqueza. As bobagens que a gente fazia. Uns vendiam a produção sem passar pela cooperativa. Outros não pagavam as taxas de manutenção. Outros, quando vendiam a produção, ao invés de pagar o Banco, comprava carro novo e casa na cidade. E ainda tivemos a má sorte de sermos maus administrados...”

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. Com a proclamação da República, a escolarização foi considerada peça chave para o seu fortalecimento, mas até o ano de 1920 nenhuma ação eficaz no sentido de dotar a população rural de uma escola com personalidade própria, conteúdos, métodos e valores adaptados à sua real necessidade podia ser encontrada. Só após a constatação do grande número de pessoas que deixavam o campo em busca de trabalho assalariado nos grandes centros urbanos é que surgiu o primeiro movimento denominado “Ruralismo Pedagógico”, com o objetivo de integrar a escola rural às condições locais, para fixar o homem no campo, o que acabou não acontecendo. Este insucesso tem várias causas, mas uma das mais importantes é a desvinculação entre os 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 uma das finalidades 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) explica 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. No mundo contemporâneo, mais do que capacitar os jovens 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.

CURRÍCULO, CONCEPÇÕES E FAZERES: a valorização da escola como espaço organizacional de autonomia

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. 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, bem explicada por Freire (1999), quando este afirma:

“a sociedade precisa de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa da 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”.

Dentro dessa visão, 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. Para evitar que isso ocorra, o currículo deve contemplar conteúdos, recursos e experiências de ensino-aprendizagem que promovam a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de formar o homem todo, empenhado em projetos coletivos. O currículo, portanto, deve ser pensado de forma a impelir novas concepções, novos fazeres, incluindo no seu bojo questões da atualidade como gênero, raça, etnia, cidadania, direitos, trabalho, globalização, ética e outros, como práticas de significação pessoal para quem aprende. Nessa dimensão, o currículo transmite visões sociais intencionais, capazes de influenciar a formação de identidades do cidadão que se deseja formar.

Como fazer isto na escola rural, quando a maioria dos docentes que lá atua possui uma formação urbana, desconhecendo o modo de ser rural, as tradições e a cultura do seu povo? Este é o grande desafio a ser enfrentado pelos poderes constituídos e pela sociedade, já que a formação desses profissionais não tem ocorrido de forma efetiva, nem pela Universidade, nem pelas políticas públicas em educação, que enfatizam sobremaneira as especializações, fragmentando o conhecimento na sua totalidade e trazendo como conseqüência uma prática que desagrade a todos, tanto as classes populares que não sabem o que fazer com as informações tão distantes da sua realidade, quanto as classes hegemônicas, que dizem aprender muito mais nas suas relações cotidianas. Para reverter este quadro, necessário se faz 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; abertura às mudanças; capacidade para interagir com profissionais de outras áreas e uma sólida cultura geral.

A análise dos currículos das escolas pesquisadas, aponta 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. Na visão de uma das diretoras, a atividade agrícola não tem futuro e a escola tem obrigação de alertar os alunos para buscarem a cidade o mais rápido possível. O mesmo discurso tem os professores e, entre os alunos entrevistados, nenhum deseja ser agricultor, por considerar a profissão desqualificada. Nas quatro primeiras séries do ensino básico, as disciplinas que

integram o currículo são as mesmas das escolas municipais urbanas. No nível de 5^a à 8^a séries, foram incluídas as disciplinas Técnicas Agrícolas e Técnicas Comerciais, com duas horas 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 aos objetivos. O que se observa na prática é uma desarticulação entre a escola e a comunidade, ao ponto das aulas práticas 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.

Experiência vivenciada nas escolas rurais estaduais do Estado de Pernambuco, região nordeste do Brasil, apresentou resultados bastante satisfatórios, incluindo nos currículos escolares, quer como disciplinas, quer como temas transversais em áreas de sequeiro, as seguintes informações:

- 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 áreas irrigadas, as informações contemplaram os seguintes eixos temáticos:

- Processo histórico-cultural da comunidade
- Fundamentos sobre comunidade, participação e cidadania
- Princípios de cooperativismo
- Manejo de água no solo
- Tecnologias de irrigação
- Mercado interno e externo e a lógica da comercialização
- Sistema de produção integrada de frutas
- Auto-gestão

Tal experiência foi fundamentada na tese de teóricos que, como Libâneo (1987), afirmam que a escola deve selecionar e ministrar conteúdos 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 universo público pesquisado foi 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, 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: 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 interagem 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; manejo animal; pastagens com novas espécies forrageiras, aliadas a técnicas de alimentação; manejo sanitário de animal e técnicas de pequena irrigação com o uso de cataventos. É essa contextualização que tem dado significado 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 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. 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.

Trata-se de uma visão 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 de Juazeiro. A sua construção vai assim se configurando nesse aprendizado em que os agricultores 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, com a compreensão de que, somente assim os conhecimentos e habilidades podem contribuir para a 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 alunos sejam solicitados a tomar decisões, colaborar, debater e criticar com a coragem de quem já escolheu o seu caminho.

Na ERUM o preconceito por viver na zona rural não fica evidenciado. Pelo contrário, o sentimento de pertencimento, de auto-estima e valorização do seu lugar, é muito visível. Certamente, a prática pedagógica ali instituída contribui para tais atitudes, já que a escola é

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.

No município de Uauá, com o apoio do IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, as escolas públicas passaram a introduzir nos seus currículos por projetos ou por via transversal, informações sobre a convivência com o semi-árido, como mecanismo de assegurar aos alunos que ao concluírem os estudos básicos e não pudessem ingressar em outros níveis de ensino, a condição de permanecerem na terra e ali impulsionarem mudanças capazes de melhorar as suas qualidades de vida. Para tanto, fundamentado no Relatório da Reunião Internacional da UNESCO sobre Educação para o Século XXI (1999), admitiu elas 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na experiência do IRPAA com as escolas rurais de Uauá 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 a educação nessas escolas é 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 sugerida por Guattari (1990), quando ele diz 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 e no destino partilhados, reconstruindo dessa forma o tecido social para enfrentamento da realidade. Arroyo (1982) insiste 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, Libâneo (1987) nos esclarece que eles devem ser vivos, concretos, para ter ressonância na vida dos alunos. Stédile (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 com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra.

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 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.

Na experiência das escolas públicas de Uauá, 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. Por exemplo, 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.

Na mesma direção atuam as escolas do município de Valente, apoiadas pelas ONG's MOC – Movimento de Organização Comunitária e APAEB – Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira, que proporcionam aos seus alunos uma formação humana sólida, baseada em valores como cooperação, confiança, amizade, solidariedade, respeito ao meio ambiente, na perspectiva de que a vida no campo pode atender as expectativas individuais e ser plena de realizações, além da formação técnica que considera as necessidades do meio rural. Ali, o ensino do desenvolvimento sustentável é atrelado ao currículo como um todo, rompendo com as fronteiras das disciplinas, na compreensão de que é preciso uma atitude de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento. Articular saber, conhecimento, comunidade, meio ambiente, se traduz como um trabalho coletivo e libertador, onde o professor atua como agente de transformação.

Segundo o Relatório “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira” (2006) do UNICEF, uma criança que mora no campo tem quase três vezes mais possibilidades de não frequentar 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 4,0% 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. 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.

Em relação à infra-estrutura, as escolas rurais também estão em desvantagens. Enquanto na área urbana, 58,6% das escolas possuem biblioteca, essa é uma realidade em apenas 5,2% das escolas do campo, o mesmo ocorrendo quanto a laboratório de informática (27,9% e 0,5%). Entretanto, todos os grupos etários cresceram na frequência escolar do ponto de vista quantitativo, permanecendo a distorção idade/série, especialmente na zona rural.

Nas escolas de Valente, entretanto, os alunos aprendem a lidar com a terra, o plantio, a colheita, a preservar o meio ambiente, porque o calendário escolar pode ser adaptado aos períodos de pesca, mineração, safra agrícola, de acordo com o trabalho da comunidade. Os professores podem prever o afastamento dos seus alunos, bem como o seu retorno, sem que os mesmos sejam prejudicados.

O Projeto Político dessas escolas do campo articulam as experiências e estudos para o mundo do trabalho, contribuindo 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 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 rural, 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.

Ao contrário dos modelos convencionais de educação estudados que preconizam a convergência de idéias e os consensos, as escolas de Valente privilegiam as diferenças e as contradições, na lógica do conhecimento coletivamente apropriado.

CONCLUSÃO

É a educação para o desenvolvimento que tem contribuído de forma integrada e sinérgica para a consolidação do capital humano, do capital social e do 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. 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 nas áreas pesquisadas requereu uma 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.

O complexo quadro de ocupação do território no semi-árido gerou grande diferenciação nos empreendimentos agrícolas, 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 agrícolas irrigadas, 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 a promoção do desenvolvimento local em parceria com Organizações do Terceiro Setor como o IRPAA, no município de Uauá e o MOC e a 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 pareça, globalização e regionalização são tendências que não apenas coexistem, mas se reforçam, colocando a necessidade de se pensar uma nova concepção de desenvolvimento que materializa elementos como cidadania, participação, capital social, parceria, democracia, rompendo com os constructos do passado representados pelo assistencialismo e a dominação.

As conclusões deste estudo apontam para a urgência 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, aqui considerado como processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria 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 diretas 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 organizam 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.

REFERÊNCIAS

- ANDE. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- ARROYO, Miguel G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: Em aberto, 1 (9), p. 1-6, set, 1992.
- CELIANE, Fabri. **Proposta e prática pedagógica – a bela e a fera na constituição da educação infantil**. Dissertação de mestrado. UFLA. Departamento de Educação, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GARCIA, Regina Leite. **A educação na plataforma da economia solidária**. Proposta. Rio de Janeiro: FASE, n. 74, p. 42-57, set / nov.1997.
- GUATTARI, F. **Espaço e poder: a criação de territórios na cidade – espaço e debates**. São Paulo: Cortez Ed., n.16, ano V, 1990.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização e escola pública**. São Paulo: Editora Loyola, 1987.
- LIMA, Licínio C. **Construindo modelo de gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- MACDONALD, B. **Theory as prayerful act**. The collected essays of James B. MacDonald. New York: Peter Lang, 1995.
- MARQUES, B.M.A de & GUENTER, Z.C. **A educação rural na dimensão ambiental**. Lavras: UFLA/ FAEPE, 1998.
- MARX, Karl. **O Capital.Livro I**.Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- SANTOS, Milton. **Território e Sociedade**. São Paulo: Editora Fundação P. Abramo,2002.
- STÉDILE, J.P. **A Questão Agrária Hoje**. Porto Alegre: Editora da UFRG,1997.
- TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global: limites e desafios da participação cidadã**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- TRALDY, Lady Line. **Currículo**. São Paulo: Ed. Atlas, 1984.
- UNESCO.Investing in education. In: UNESCO. **World education indicators. 1999**.Paris: UNESCO / OECD, 1999.