



Série BNB Teses e Dissertações Nº 30

Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido



**a Escola Família Agrícola
Dom Fragoso**

Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos



**Banco do
Nordeste**

EDUCAÇÃO DO CAMPO E
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO

Série BNB Teses e Dissertações

Obras já publicadas na série:

- V. 01 – Trabalho e Sociabilidade em Espaços Rurais
- V. 02 – A Morte do Sertão Antigo do Seridó: o desmoronamento das fazendas agropecuaristas em Caicó e Florânia
- V. 03 – Criações Coletivas da Juventude no Campo Político: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST
- V. 04 – O Extrativismo da Carnaúba no Ceará
- V. 05 – A Aventura da Sobrevivência: migrações cearenses na década de 1990
- V. 06 – A Gestão Ambiental e o Pólo Turístico Cabo Branco: uma abordagem sobre desenvolvimento e meio ambiente
- V. 07 – O Programa Pólo da Bacia Leiteira do Banco do Nordeste à Luz da Teoria do Desenvolvimento Sustentável
- V. 08 – O Sertanejo e o Caminho das Águas: políticas públicas, modernidade e sustentabilidade no semi-árido
- V. 09 – As Relações Geopolíticas da Agricultura Brasileira no Contexto Mundial
- V. 10 – A Terra Construída: família, trabalho, ambiente e migrações no Alto Jequitinhonha, Minas Gerais
- V. 11 – Pluriatividade, Pobreza Rural e Políticas Públicas: uma análise comparada entre Brasil e União Européia
- V. 12 – Entre o Combate a Seca e a Convivência com o Semi-Árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento
- V. 13 – O Sindicalismo Rural e os Caminhos para a Autogestão: uma superação do assistencialismo?
- V. 14 – Empreender para Sobreviver: ação econômica dos empreendedores de pequeno porte
- V. 15 – A Inovação Tecnológica e as Dinâmicas de APLs de Software no Nordeste do Brasil
- V. 16 – A Cadeia Produtiva do Biodiesel da Mamona no Ceará
- V. 17 – Avaliação da Metodologia do Agroamigo em Caucaia-CE
- V. 18 – Avaliação do Financiamento da Agricultura Familiar na Produção, Ocupação e Renda
- V. 19 – Projeto de Economia Solidária no BNB: Subsídios para Avaliar a Aplicação do Fundo de Desenvolvimento Regional (FDR)
- V. 20 – O Meio Ambiente para Pequenas Empresas de Construção Civil e suas Práticas de Gestão Ambiental
- V.21 – O Desenho do Programa Crediamigo do Banco do Nordeste: inclusão social e mercado
- v.22 – Desconcentração dos Serviços de Alto Nível em Fortaleza
- v.23 – O Papel do Cluster Madeireiro no Desenvolvimento do Extremo Sul da Bahia
- v.24 – O comércio por vias internas e seu papel sobre crescimento e desigualdade regional no Brasil
- v.25 – Predição do lucro por mudança unitária das características produtivas e reprodutivas de bovinos leiteiros no semiárido do Nordeste
- v.26 – Crescimento econômico e especialização produtiva do Nordeste do Brasil: uma abordagem heterodoxa do período de 1960 a 1999
- v.27 – Migração de retorno, diferenciais de salários e autosseleção: evidências para o Brasil
- v.28 – Inovação, cooperação e políticas públicas em arranjos produtivos locais: o caso do APL de tecnologia da informação em Salvador (BA)
- v.29 – As Múltiplas Faces da Exclusão na Política de Microcrédito para geração de Trabalho e Renda
- v.30 – Educação de Campo e Práticas de Convivência com o Semiárido: a Escola Família Dom Frago

BEATRIZ HELENA OLIVEIRA DE MELLO MATTOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E
PRÁTICAS EDUCATIVAS DE
CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO
A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO

Série BNB Teses e Dissertações

Nº 30

Fortaleza
Banco do Nordeste do Brasil
2011

**Presidente**

Jurandir Santiago

Diretores

José Alan Teixeira da Rocha
José Sydrião de Alencar Júnior
Luiz Carlos Everton de Farias
Oswaldo Serrano de Oliveira
Paulo Sérgio Rebouças Ferraro
Stélio Gama Lyra Júnior

Conselho Editorial

Ozeas Duarte de Oliveira
José Narciso Sobrinho
José Rubens Dutra Mota
Francisco das Chagas Farias Paiva
José Maurício de Lima da Silva
José Maria Marques de Carvalho
Jânia Maria Pinho Sousa
Airton Saboya Valente Júnior
Paulo Dídimo Camurça Vieira
Ademir Costa

Escritório Técnico de Estudos**Econômicos do Nordeste – ETENE**

Superintendente: José Narciso Sobrinho

Ambiente de Estudos, Pesquisas e Avaliação

Jânia Maria Pinho Souza

Célula de Estudos e Pesquisas Rurais e Agroindustriais

Wendell Márcio Araújo Carneiro

Coordenador da Série BNB Teses e Dissertações

Maria Odete Alves

Ambiente de Comunicação Social

Gerente: José Maurício de Lima da Silva

Editor: Jornalista Ademir Costa

Normalização Bibliográfica: Paula Pinheiro

Revisão Vernacular: Antônio Maltos

Diagramação: Kelly Cristina

Capa: Wendell Sá

Tiragem: 1.000 exemplares

Mais informações

SAC Banco do Nordeste / Ouvidoria

0800 728 3030

www.bnb.gov.br/faleconosco

Depósito Legal junto à Biblioteca Nacional, conforme Lei nº. 10.994,
de 14 de Dezembro de 2004.

M435e Mattos, Beatriz Helena Oliveira de Mello.

Educação do campo e práticas educativas de convivência
com o Semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso
/ Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos. – Fortaleza : Banco
do Nordeste do Brasil, 2011.

290 p. – (Série Teses e Dissertações, n. 30)

ISBN 978-85-7791-154-7

1. Educação do Campo. 2. Práticas Educativas.

CDD: 370.733

Impresso no Brasil/Printed in Brazil

A você, Jorge Montenegro, por me mostrar o que é essencial.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer ao meu amigo Ubiracy Braga, um dos primeiros a ler meus escritos, antes de me candidatar à seleção do doutorado.

Quero agradecer aos integrantes do Fórum Cearense pela Vida no Semiárido, pela convivência que tive durante um período de três anos com todos e todas e aos novos/as amigos/as que fiz.

Quero agradecer à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap), pela bolsa concedida.

Quero agradecer ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, na pessoa de Eduardo Barbosa, superintendente dessa instituição, pelo apoio concedido para realizar a pesquisa de campo com as organizações da ASA.

Quero agradecer aos colaboradores da ASA, da Escola Família Agrícola Dom Fragoso e do Assentamento Santana, que compartilharam comigo uma parte de suas vidas, lembranças e sentimentos. Sou também muito grata a todos e todas.

Quero agradecer aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, pela troca de saberes ocorrida durante o curso.

Quero agradecer aos amigos Guto, Sadia, Olinda, Liana e Telmo (*in memoriam*), pelas nossas conversas nos finais de tarde no Pitombeira, comendo espetinho de carne e de frango regados a cerveja e suco de laranja.

Quero agradecer à Lena Leão, pela revisão dos escritos e dedicação que demonstrou ao fazê-la.

Quero agradecer à minha família cearense, sempre presente na vida, e à minha família carioca, que, apesar de distante, continua presente e com laços afetivos mais fortes.

E, finalmente, ao meu orientador João Figueiredo e minha coorientadora Eliane Dayse, pela convivência, amorosidade, generosidade e respeito que ambos demonstraram nesses três anos de convivência mais próxima. Muito aprendi com os dois e desenvolvi um afeto e respeito profundo por ambos.

LISTA DE SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural

AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

ASA – Articulação no Semiárido Brasileiro

BNB – Banco do Nordeste do Brasil

CNBB – Conselho Nacional dos Bispos do Brasil

CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

CHESF – Companhia Hidrelétrica do São Francisco

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CODEVASF – Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco

CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CPATSA – Centro de Pesquisas Agropecuárias do Trópico Semiárido

CFR – Casa Familiar Rural

DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

EFA – Escola Família Agrícola

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa e Agropecuária

EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

FNE – Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste

GTDN – Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste

IFOCS – Instituto Nacional de Fiscalização de Obras Contra as Secas

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IOCS – Instituto de Obras Contra as Secas

IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

MRF – Maison Familiale Rurale

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MCP – Movimento de Cultura Popular de Pernambuco

MEP – Movimento de Educação Popular

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

SAB – Semiárido Brasileiro

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SSR – Serviço Social Rural

SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas

Sumário

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS.....	25
1.1 – A Trajetória da Educação Rural e a Descontextualização da Educação.....	25
1.2 – Interfaces entre Educação do Campo, Movimentos Sociais e a Categoria de Rural	42
1.3 – Dinâmicas do Brasil Rural	45
1.4 – Narrativas sobre o Rural Contemporâneo e as Transformações no Brasil Rural.....	46
1.5 – Educação do Campo e Ações Governamentais Recentes.....	50
1.6 – Experiências Inovadoras de Educação do Campo: As Escolas do Campo e a Pedagogia da Alternância	70
1.6.1 – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)	70
1.6.2 – As Casas Familiares Rurais (CFR)	71
1.7 – Desafios para a Educação do Campo no Brasil	75
CAPÍTULO 2 – A LÓGICA DO COMBATE ÀS SECAS E OS ELEMENTOS PRECURSORES DO CONCEITO DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO	77
2.1 – Caracterização do Semiárido Brasileiro (SAB)	81
2.2 – O Ambientalismo no Brasil e os Elementos Precursores do Conceito de Convivência com o Semiárido	84
2.3 – Breve História das Secas e suas Representações Sociais.....	91
2.4 – A Ocorrência das Secas e as Concepções Políticas que Orientam as Formas de se Relacionar com ela.....	97

2.5 – Os Espaços de Ocorrência das Secas e a Delimitação do Polígono das Secas	106
2.6 – Polígono das Secas e a Delimitação da Região Semiárida Brasileira	107
2.7 – Novos Autores e Atores Sociais, uma Nova Proposta de Sustentabilidade para o SAB e a Interface com as Políticas de Governo	110
CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	123
3.1 – Passos da Pesquisa	126
3.1.2 – Fase da Pesquisa de Campo a Pesquisa na Escola.....	129
3.2 – Apresentação, Organização e Interpretação dos Resultados.....	137
CAPÍTULO 4 – O CONCEITO DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NA PERSPECTIVA DA SOCIEDADE CIVIL E SUAS INTERFACES	139
4.1 – Sociedades Tradicionais e Práticas Produtivas no Semiárido: da Lógica do Combate à Seca à Convivência com o Semiárido	139
4.2 – Os Primórdios do Conceito de Convivência	141
4.3 – Motivações que Levaram as Organizações a Adotarem os Princípios da Convivência com o SAB nas suas Práticas.....	145
4.4 – Impactos, Consequências e Desdobramentos do Entendimento da Ideia de Semiárido nas Organizações e Políticas Públicas.....	149
4.5 – A Concepção de Convivência na Perspectiva da Sociedade Civil.....	151
4.6 – A Proposta de Convivência e a Educação para a Convivência ...	160
CAPÍTULO 5 – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS BASES PEDAGÓGICAS DO SEU MODELO EDUCATIVO	169
5.1 – Breve Histórico da Pedagogia da Alternância.....	169
5.2 – As Bases Pedagógicas desse Modelo Educativo	172
5.3 – A Alternância e os CEFFAs no Brasil.....	176

5.4 – A Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância....	177
5.4.1 – Rede das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (EFAs).....	177
5.4.2 – Rede das Casas Familiares Rurais (CRFs).....	180
5.5 – Implantação de um Ceffa, Missão, Resultados e Impactos Esperados	182
5.6 – Plano Curricular	186
5.7 – Calendário Escolar	187
5.8 – Qualificação dos Profissionais para Atuar com a Pedagogia da Alternância e Tempo de Trabalho do Monitor.....	187
5.9 – Instalações Físicas e Equipamentos.....	188
5.10 – Fontes de Manutenção e Custeio	188
5.11 – Avaliação	189
5.12 – Referencial Teórico Metodológico e os Elementos Didáticos e Pedagógicos da Alternância	190
CAPÍTULO 6 – A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO ..	201
6.1 – Localização da Escola Família Agrícola Dom Fragoso	201
6.2 – História da Escola Família Agrícola Dom Fragoso	202
6.3 – Processo Seletivo e Critérios para Ingressar na Escola.....	206
6.4 – Descrição das Instalações Físicas e Rotina da Escola	207
6.5 – A Expansão das EFAs no Estado Ceará.....	208
6.6 – Motivações para a Escola Adotar a Pedagogia da Convivência com o Semiárido e os/as Estudantes e Pais a Optarem pela EFA.....	210
6.7 – Como a Escola Contextualiza a Convivência com o Semiárido na sua Prática Pedagógica	215
6.8 – Interpretações sobre a Pedagogia da Convivência com o Semiárido	223

6.9 – O Significado da Formação na EFA Dom Fragoso	227
6.10 – A Relação da Escola com as Famílias	235
6.11 – Práticas Educativas, Sustentabilidade e suas Interfaces com os Elementos Didáticos e Pedagógicos da Alternância.....	237
Capítulo 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS.....	254
APÊNDICES	268
ANEXOS	273

Introdução

Considerado inviável econômica, social e culturalmente, o Semiárido brasileiro apresenta potencialidades que ganham visibilidade social e política a partir de pesquisas e de experiências político-pedagógicas de organizações não-governamentais, pastorais, sindicatos dos trabalhadores rurais e outras organizações, que nele se vêm desenvolvendo ao longo dos últimos vinte anos.

O uso e difusão de tecnologias de captação de água de chuva, como é o exemplo das cisternas nas suas mais variadas formas, da construção de barragens subterrâneas, de poços amazônicos, de aluviões, de barreiros-trincheira, da caprinocultura, dos conhecimentos, saberes e técnicas de manejo da Caatinga, da agrofloresta, construção de mandalas, apicultura, entre outras experiências mais recentes no campo da agricultura familiar, tornam-se, cada vez mais, práticas incorporadas ao cotidiano dos homens e mulheres que vivem no Semiárido.

Estas experiências têm o mérito e a força de demonstrar a eficácia e a viabilidade não só dos processos educativos que têm por base a proposta de convivência com o Semiárido, mas, também, através delas, explicitar a própria viabilidade do Semiárido para além da sua representação clássica de seca, miséria, chão rachado e êxodo rural.

Estes cenários e reflexões descritos em torno do desenho da convivência com o Semiárido foram maturadas a partir da minha inserção como membro do Fórum Cearense pela Vida no Semiárido, em 1999, quando entrei em contato com esses saberes e experiências. O fórum foi criado em 1998 no contexto da estiagem de 1998/99, quando vários segmentos e atores e atrizes sociais do Estado do Ceará se reúnem e se arti-

culam em torno da “Campanha de Solidariedade pela Vida contra a Fome e Exclusão”, para desenvolver ações políticas e pedagógicas direcionadas à convivência com a seca.

Braga (2006) diz que as ações do fórum tinham um caráter emergencial, mas, com o amadurecimento e o fortalecimento da articulação decorrentes da discussão sobre convivência com o Semiárido, passam a desenvolver uma reflexão para a proposição de alternativas sustentáveis e de políticas viáveis, acessíveis à população que vive no Semiárido. Isto é, passam a desenvolver ações de caráter mais estruturantes, indo além da perspectiva assistencialista de distribuição de alimentos e donativos para as famílias. No ano de 1999, o Fórum lança a campanha “Nenhuma Família sem Água de Qualidade”, uma estratégia para implementar ações político-pedagógicas e ações estruturantes cuja prioridade é apoiar a construção de cisternas de placas e ações educativas para as comunidades atingidas pela seca. Nesse mesmo ano e no cenário de seca que atingiu o Semiárido brasileiro desde 1998, durante o fórum, paralelo à Conferência de Combate à Desertificação e à Seca, foi criada a Articulação no Semiárido (SA).

A ASA se constitui numa articulação da sociedade civil, que vem lutando pelo desenvolvimento social, econômico, político e cultural do Semiárido brasileiro desde 1999. Composta por mais de 700 entidades de diversos segmentos, como das igrejas católica e evangélica, Organizações Não Governamentais (ONGs) de desenvolvimento e ambientalistas, associações de trabalhadores rurais e urbanos, associações comunitárias, sindicatos e federações de trabalhadores rurais que materializam o sonho de centenas de pessoas, que acreditam no seu potencial e querem melhorar as condições de vida nessa grande região brasileira.

No ato de sua criação, foi elaborada, pelas 61 organizações da sociedade civil, fundadoras da ASA, a “A Declaração do Semiárido”. Esta, além de ser a base de constituição da ASA, sintetiza as aspirações das entidades e organizações que a compõem. O documento está baseado em duas premissas: 1) conservação, uso sustentável e recomposição ambiental dos recursos naturais do Semiárido; e 2) quebra do monopólio de acesso à terra, água e outros meios de produção. (DECLARAÇÃO DO SEMIÁRIDO, 1999).

Além dessas premissas, o Programa de Convivência com o Semiárido compõe-se de seis pontos: a) conviver com as secas; b) orientar os

investimentos; c) fortalecer a sociedade; d) incluir mulheres e jovens; e) cuidar dos recursos naturais; e f) buscar meios de financiamentos adequados. Nesse sentido, afirma que a convivência com o Semiárido é possível e define um conjunto de propostas para o desenvolvimento sustentável do Semiárido brasileiro para subsidiar políticas públicas a serem implementadas no território.

Desde a criação da ASA, o Fórum Cearense pela Vida no Semiárido integra a articulação, deixando de ter ações circunscritas e isoladas no âmbito estadual e passando a ter ações conjuntas e unificadas, atuando em rede, em torno do “Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semiárido – Um Milhão de Cisternas Rurais – P1MC”, cujo objetivo é:

contribuir com o processo educativo e de transformação social, gerenciado pela sociedade civil, visando a conservação, o acesso, o gerenciamento e valorização da água, como um direito essencial da vida e cidadania, ampliando a compreensão e a prática da convivência sustentável e solidária com o ecossistema do semi-árido. (PROGRAMA DE FORMAÇÃO..., 2001).

O P1MC assumiu o desafio de construir, em cinco anos, um milhão de cisternas na região, mobilizando e capacitando os povos, de modo que estes pudessem intervir no modelo de desenvolvimento da região, no que se relacione a políticas públicas voltadas para a terra, a água e a produção. Podemos dizer que, através dele, a proposta de convivência passa a ter mais visibilidade e é discutida, de forma mais ampla, na sociedade e nos órgãos e instituições públicas. Além disso, através do objetivo descrito acima, a ASA assume o desafio de intervir como contraponto ao modelo de desenvolvimento vigente na região, através do processo de mobilização e capacitação dos povos do Semiárido e suas organizações, exercendo o controle social das políticas públicas relacionadas à terra, água e à produção e tornando-se, hoje, uma das principais interlocutoras nos debates e proposições de políticas públicas para a convivência com o Semiárido do país.

Desde 2006, o “Programa Uma Terra e Duas Águas’ – P1+2”, igualmente estruturante, foi proposto e está sendo executado. Este tem como objetivo ir além da captação de água de chuva para o consumo humano, avançando para a utilização sustentável da terra e o manejo adequado dos recursos hídricos para produção de alimentos (animal e vegetal), promovendo a segurança alimentar e a geração de renda.

Com a criação da ASA, o fórum também amplia e fortalece o seu poder de expansão e cria uma significativa rede à ideia e às ações de convivência com o Semiárido, no Ceará, sobretudo a partir de 2001, quando foi lançado o projeto-piloto do P1MC executado no Município de Irauçuba. Desde então, o Fórum amplia sua área de atuação e suas atividades de educação nas áreas temáticas de gestão dos recursos hídricos, educação para a cidadania e para a convivência com o Semiárido.

Nesse percurso de três anos de minha participação no Fórum, acompanhei, com muito interesse e fascínio, aquela pequena revolução que acontecia na vida das pessoas, das comunidades e dos técnicos/as das organizações que acompanhavam e coordenavam o trabalho, ocasionada por uma pequena e simples tecnologia chamada cisterna de placa. Também observei o interesse das organizações pelos processos formativos que aconteciam e os seus desdobramentos na educação formal. Ficava atenta para perceber se esse interesse era expresso, como era expresso; como apareciam as propostas educativas que tinham como base a convivência com o Semiárido; se a educação para a convivência com o Semiárido, na visão dos integrantes do fórum e da ASA, poderia nos remeter a novos significados para o contexto do Semiárido e dos “contratos” aí celebrados; quais eram as relações existentes entre cultura e sustentabilidade, tecidas a partir de suas reflexões sobre educação; qual a importância e o peso dado à educação na construção de um projeto de sustentabilidade e de uma sociedade sustentável, tendo por suporte, os princípios da convivência com o Semiárido pensados pelas organizações.

Estas indagações e questionamentos me levaram a optar por delimitar o campo empírico deste estudo, de modo a trabalhar a caracterização da noção de convivência com o Semiárido brasileiro (SAB) definida e utilizada pelas organizações que integram a ASA, e compreender como uma proposta político-pedagógica relaciona e incorpora os princípios e os fundamentos da proposta de convivência com o Semiárido, da ASA, na contextualização dos seus processos e práticas educativas.

Os processos educativos da aprendizagem, da socialização dos conhecimentos, da troca de saberes teóricos e práticos, de convivência com o Semiárido, propostas e vivenciadas tanto pelo Fórum Cearense Pela Vida no Semiárido quanto pela Articulação no Semiárido têm como porta de entrada a cisterna de placas. No entanto, um fator apontado nos docu-

mentos institucionais tanto do fórum quanto da ASA em torno da proposta de convivência com o Semiárido é que esta também precisa fazer parte dos conteúdos escolares, ou seja, que, do ponto de vista da educação, sobretudo, da educação formal, há ainda muito a ser feito, principalmente, no Estado do Ceará.

Uma das explicações para este fato é que, em termos de educação formal, existe um certo “atraso”, uma defasagem entre as ações de formação de convivência com os trabalhadores e trabalhadoras, agricultores e agricultoras, executadas pela ASA, e as práticas educativas formais, trabalhadas nas escolas dentro dessa mesma perspectiva e valores. A ideia de convivência supõe uma mudança na cultura das pessoas, nas ideias e nos valores. Em termos de educação formal, a ASA vem trabalhando isso – educar para trabalhar com a questão da convivência, de modo que se possa compreender que a proposta de convivência com o Semiárido é uma questão de sobrevivência da humanidade e do conjunto da sociedade da região, só que esta se dá, ainda, de modo tímido e pontual. E a necessidade de retrabalhar e repensar o Semiárido com a escola é urgente, pois não se transforma uma mentalidade sem um processo educativo consistente, realizado e elaborado junto às comunidades, grupos sociais, movimentos etc. Nesse sentido, a educação se coloca como a base, e também o grande nó, da proposta de convivência com o Semiárido.

E é dentro desta compreensão que considero importante investigar uma experiência de educação, cuja base do seu projeto político-pedagógico é a convivência com Semiárido. A opção de trabalhar com a Escola Família Agrícola Dom Frágoso se deu por esta se configurar como uma proposta educacional complexa e pioneira no Ceará, que relaciona, em seu projeto político-pedagógico, a Pedagogia da Alternância e os princípios das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e os princípios da pedagogia da convivência com o Semiárido; por ter entre seus membros fundadores, um representante da Comissão Pastoral da Terra, integrante do “Fórum Cearense Pela Vida no Semiárido” e responsável por inserir os princípios e as práticas de convivência no projeto pedagógico da escola; por ser, ao mesmo tempo, uma proposta experimental que nos parece exitosa do ponto de vista da contextualização da educação; por estar localizada no ambiente do Semiárido, em Independência, e por ter a maior parte de sua população residente na área rural, âmbito marcado por um número significativo da sua população (na sua maioria jovens) migrando para as cidades.

Outro dado relevante e mais recente que reforça ainda mais a minha opção pela escola, nesta perspectiva contextualizada e voltada para a sustentabilidade, decorre do fato de ser o Ceará, hoje, o segundo estado do país que mais degrada a Caatinga, de acordo com informes do Ministério do Meio Ambiente (MMA), em março de 2010.

A compreensão em torno da ideia da educação do campo, identificada com esta ideia de escola, está vinculada, no Brasil, à luta dos diferentes movimentos sociais e segmentos da população do campo pela transformação das condições de vida no campo, que se expressam contra o aumento da pobreza, da degradação da qualidade de vida, da desigualdade social, da exclusão violenta dos agricultores e agricultoras, decorrente da implantação do modelo de agricultura capitalista e da degradação ambiental.

Todo este movimento indica as modificações vividas pelo espaço rural no Brasil. Nele, ocorrem nova sociabilidade e outras relações sociais que têm por base uma complexa rede de atores-autores sociais na qual o campo não pode mais ser compreendido com base em uma visão homogeneizadora. Hoje, podemos falar em uma diversidade de maneiras de viver no campo, que Campanhola e Graziano (2000) e Carneiro (2002) denominam como novo rural. Esse olhar se contrapõe, de um lado, à visão definidora do espaço rural como oposto ao espaço urbano e, de outro, à análise clássica que identifica o rural exclusivamente à produção agrícola.

O debate brasileiro sobre as dinâmicas recentes do mundo rural coloca que estas identificam a expansão de atividades e ocupações não-agrícolas por populações e áreas consideradas tradicionalmente rurais e predominantemente agrícolas e a existência de manifestações de práticas culturais tanto no meio urbano quanto no meio rural, que expressam a construção de novas identidades sociais.

A redução, cada vez mais contínua, do número de agricultores associada ao desgaste e degradação ambiental resultante do modelo produtivista da exploração agrícola, da década de 1980, dá sinais de esgotamento econômico, social e cultural. Uma alimentação mais saudável, com menos química associada ao manejo ecológico, de recuperação da terra, fruto de uma produção em pequena escala, é uma tendência cada vez maior no Brasil e no mundo.

Por outro lado, a pobreza e a lógica societária difundida no meio rural brasileiro fazem com que o meio ambiente seja apenado, ainda mais, descortinando uma relação e situação de desequilíbrio entre as populações rurais, a natureza biofísica e a capacidade de produção agrícola disponível. Isso ocasiona maior pressão sobre essa natureza, que se constitui como principal fator de produção e fonte econômica geradora de emprego e renda, no meio rural, sobretudo entre as populações tradicionais e as mais pobres.

O fato é que o campo retorna à agenda do debate político do Brasil. Todavia, o surgimento de um novo rural e de novas ruralidades, no Brasil, traz, em seu bojo, a reprodução das desigualdades históricas e pode não representar a cidadania, a democracia e o bem-estar vivenciados nos países avançados. O rural patriarcal, escravista, ainda se encontra mesclado e convivendo no Brasil rural contemporâneo. Nós continuamos convivendo com elevados índices de concentração da propriedade da terra que exercem um domínio quase absoluto sobre o território nacional. Elementos estes que se refletem nos níveis de pobreza, da baixa escolaridade e da qualidade de vida e nas demandas por reforma agrária.

O cenário de uma sociedade marcada pelos processos de globalização e de assimetrias de poder, convivendo com uma modernidade incompleta, mesclada na contemporaneidade com um rural patriarcal, escravista e de domínio privado sobre o território e um rural tecnificado, industrializado, urbanizado e civilizado, da alta modernidade, “obriga”, diante das contínuas e rápidas mudanças, as organizações a repensarem suas práticas e a elaborarem novas alternativas de sustentabilidade no e para o universo rural.

E vai ser este cenário, bem como a busca por encontrar novos caminhos, que coloca novas perguntas, sugere e orienta novos planos de formação na busca de soluções e de outros cenários futuros para a agricultura familiar e para os/as jovens agricultoras familiares no meio rural brasileiro.

Nesse sentido, a temática proposta, que gerou a pesquisa, buscou os itinerários pedagógicos da convivência com o Semiárido nas relações formativas da ASA com as/os agricultoras/es familiares, analisando como esses processos formativos e as práticas educativas de convivência com o Semiárido são abordadas na Escola Família Agrícola Dom Fragoso.

O desenvolvimento teórico do trabalho inscreveu a interpretação dos processos educativos pesquisados numa perspectiva tridimensional, delineando as dimensões das bases interpretativas do livro num campo teórico que articula a educação do campo, a pedagogia da convivência com o Semiárido e a proposta de convivência com o Semiárido da ASA.

Os atores-autores e atrizes-autoras e as situações pedagógicas investigadas foram tomadas nas suas dimensões existenciais cotidianas. Suas histórias, suas histórias organizacionais, seus modos de organização e produção econômica, seus processos de ensino e de aprendizagem assim como seus envolvimento com a proposta da ASA e da Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso foram contextualizados na vida que transcorre. Deste lugar, foram convidados a participar no processo da pesquisa, dispondo seus testemunhos a este estudo.

O livro constituiu um enredo dialógico entre os enunciados e representações presentes no discurso e nas falas dos atores-autores e atrizes-autoras investigados/as e dos autores/as que compõem o seu campo teórico. Discursos, fragmentos de discursos, registros documentais e elementos etnográficos foram extraídos; os sentidos e nexos foram articulados; os discursos se atravessam e se complementam; comentários, digressões e análises foram tecidos na busca de criar o livro, recriando os contextos da pesquisa.

Os objetivos principais deste estudo foram:

- Compreender como o projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola Dom Fragoso relaciona e incorpora os princípios e os fundamentos da proposta de convivência com o Semiárido da ASA na contextualização dos seus processos e práticas educativas;
- Caracterizar o conceito de convivência com o Semiárido, trabalhado pela ASA;
- Identificar as estratégias utilizadas pela escola para relacionar as práticas educativas de convivência solidária com o Semiárido e a questão da sustentabilidade local.

E, como objetivos consequentes:

- Contribuir para o planejamento de processos educativos que vissem contextualizar a educação tendo por base o Semiárido;
- Fornecer elementos teóricos e metodológicos que possam subsidiar, nos projetos político-pedagógicos a integração entre escola, comunidade e ecologia local;
- Fornecer elementos que possam subsidiar a elaboração de projetos político-pedagógicos, utilizando as metodologias e práticas educativas trabalhadas na EFA Dom Fragoso;
- Fornecer subsídios teóricos e metodológicos de educação do campo, pedagogia da alternância e educação para a convivência com o Semiárido que possam contribuir com o planejamento de processos educativos nas redes municipais de ensino do Estado do Ceará.

O corpo do livro está composto por seis capítulos: o primeiro descreve a trajetória da educação popular, as concepções pedagógicas que a presidiram no país, no período que compreende o Brasil Colônia até o século XX. Problemático o percurso dos movimentos sociais do campo, suas lutas por uma educação adequada e contextualizada à realidade dos povos do campo, a transição paradigmática da educação rural para a educação do campo e as transformações ocorridas no Brasil rural contemporâneo, que nos remete às referências teóricas com as quais o livro se desenvolve.

No segundo capítulo, apresento o Semiárido, reconstituo a história das transformações conceituais do Semiárido considerando os diversos significados que a representação da seca adquire ao longo das transformações das políticas, programas e ações governamentais. Apresento a evolução do conceito de Semiárido referenciado por Guimarães Duque, precursor da visão contemporânea de convivência com o Semiárido. Historicizo, através dos dispositivos legais, como os espaços de ocorrência das secas foram estruturados em torno da ideia de polígono das secas, para, em seguida, descrever a aproximação política entre os elementos constitutivos dos programas governamentais para o SAB e a proposta de política pública de convivência da sociedade com o SAB.

No terceiro capítulo, apresento os procedimentos e instrumentos metodológicos com os quais a pesquisa foi realizada e a interpretação

dos dados da pesquisa. Traço as fases do processo de investigação e os itinerários percorridos da pesquisa.

No quarto capítulo, reconstituo, através da História Oral, a história recente do conceito de convivência com o SAB, sua trajetória, formulação e percurso discursivo das práticas e experiências dessa convivência, elaboradas e implementadas pelas organizações da sociedade civil que integram a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA).

No quinto capítulo, percorro a trajetória histórica do modelo educativo da alternância na França e no Brasil com ênfase na elaboração do modelo pedagógico dessa experiência educativa. Pontuo quais são as suas bases pedagógicas, como se constituíram os seus princípios e pilares, seus objetivos educativos, descrevo o processo de expansão e diversificação do movimento. Identifico as suas influências filosóficas e teóricas. Caracterizo os resultados e os impactos esperados dos Centros Familiares de Formação em Alternância no Brasil para, em seguida, apresentar e descrever seu referencial teórico metodológico e principais instrumentos pedagógicos.

No sexto capítulo, analiso o processo de implantação da Escola Família Agrícola Dom Frágoso para compreender como o seu projeto político-pedagógico relaciona e incorpora os princípios e os fundamentos da proposta de convivência com o Semiárido da Articulação do Semiárido (ASA) na contextualização dos seus processos e práticas educativas. E, por fim, teço algumas considerações a título de conclusão.

Capítulo 1

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRANSIÇÃO DE PARADIGMAS

Neste capítulo, traçamos recortes acerca da trajetória da educação popular no campo, das concepções pedagógicas que a presidem e do processo de descontextualização da educação no país, tendo em conta o período que compreende desde o Brasil Colônia até o século XX. Em seguida, descrevemos o percurso dos movimentos sociais do campo, suas lutas por uma educação adequada e contextualizada à realidade dos povos do campo, problematizando a transição paradigmática entre educação rural para educação do campo e as transformações ocorridas no Brasil Rural contemporâneo. Esta transcorre entre os anos 80 do século passado e se consolida em 2002, com a aprovação da Resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação, em 3 de abril de 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. E, concluimos o capítulo elencando alguns dos desafios que a educação irá enfrentar nos próximos anos.

1.1 – A Trajetória da Educação Rural e a Descontextualização da Educação

A educação no Brasil, até as primeiras décadas do século XX, foi destinada a uma minoria privilegiada. Ideias referentes à importância da educação do povo como elemento promotor de progresso do país só são difun-

didadas, de modo esparso, a partir do século XIX, entre intelectuais, sem que estes tivessem oportunidade de colocar em prática os ideais de expansão da educação popular, por meio de uma política de educação promovida pelo Estado, nas primeiras décadas do século XX. (PAIVA, 1973).

A educação popular¹ desenvolvida entre o período colonial e os anos de 1930 era praticamente inexistente. Foram os jesuítas, os principais promotores e organizadores do processo de escolarização da colônia, com o objetivo de difundir os padrões da civilização ocidental cristã. As primeiras classes de “ler e escrever”, organizadas por eles, eram destinadas às crianças e se limitavam ao ensino da catequese e da alfabetização. Aos adultos, o ensino destinado ficou reduzido à catequese, ao ensino agrícola e manejo de instrumentos agrícolas rudimentares. De acordo com Paiva (1973), condições econômicas, sociais e políticas da colônia e a sua evolução, além de não favorecerem o desenvolvimento de um sistema de educação popular, não propiciava grandes interesses pela educação, uma vez que o sistema econômico prescindia de mão de obra qualificada.

O fato é que a educação praticada, nesse período, não mantinha relação alguma com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. O que, de fato, ocorria era que havia uma educação voltada para a produção de servis servidores da enxada e a formação de uma pequena elite de gestores. Ela era descontextualizada, desconsiderava a sociedade nascente, os costumes, excluía mulheres, escravos, indígenas e a população livre, de forma geral. (SOARES, 2002).

Somente a partir de 1870, a preocupação com a educação elementar começa aparecer e se multiplicar, mas, mesmo assim, ocupa papel menor nas lutas políticas que antecederam a República. A educação popular só passa a ter importância à medida que os problemas econômicos, sociais e políticos internos direcionavam o país para uma mudança de regime.

1 Entendemos a Educação Popular como uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, permeado por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientado por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Brandão (1993) considera que a educação popular teve duas divisões temporais: o primeiro, antes da divisão social do saber e da criação de escolas; e o segundo, na luta pela democratização do ensino, a partir do séc XIX. Os primeiros escritos que trazem uma nova forma de ver a educação popular são os de Paulo Freire, nos anos de 1960, em que apresenta uma nova responsabilidade à educação não só popular, mas que se preocupe com o bem-estar dos indivíduos. Segundo ele, a educação deveria, primeiramente, transformar sistemas tradicionais de ensino e construir uma proposta de reescrever a prática pedagógica, repensando o sentido político da educação. Mas esse processo de transformação deve dar-se no coletivo, pois pessoa nenhuma transforma a sociedade sozinha.

No que se refere especificamente à educação rural, Calazans (1993) afirma que o ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º Império e se expandiu mais amplamente na primeira metade do século XX. E, apesar de o país ser considerado um país de origem predominantemente agrária, os textos constitucionais não faziam referência à educação rural até 1891. Isso evidencia, de um lado, o descaso dos dirigentes para com a educação voltada para o meio rural e, de outro lado, a existência de uma matriz cultural ligada à economia agrária que tem por base a grande propriedade e o trabalho escravo.

O fortalecimento do processo industrial a partir de 1920, aliado ao processo de expansão da urbanização, da modernização no Brasil, da substituição da monocultura do açúcar pela monocultura cafeeira e do fim do escravismo, de acordo com Calazans (1993), coloca, de forma definitiva, no panorama político e educacional, a importância e a necessidade da expansão do ensino elementar. São esses novos fatos, no cenário nacional, que introduzem a educação rural, de forma mais sistemática, no ordenamento jurídico brasileiro.

A educação rural “surge” tardiamente. Se, desde o fim de 1910, a educação rural passa a ocupar um lugar entre as preocupações dos interessados pela educação, vai ser com a Revolução de 30 que ela ganha impulso e é apoiada pelo governo, gerando iniciativas concretas. (PAIVA, 1973). O período pós-1910 caracteriza, para esta autora, o momento em que a educação rural passa a figurar entre as questões educacionais pautadas na agenda nacional, mais especificamente entre os defensores da ordem social. É um momento em que o problema da migração do campo para a cidade passa a ser vivido como uma ameaça permanente aos grupos dominantes. A preocupação em conter o fluxo migratório e, ao mesmo tempo, elevar a produtividade no campo, era um imperativo.

Um dos instrumentos para fixar o homem no campo era a educação. As manifestações dos moradores urbanos contra o desemprego e a carestia e a insistência dos que vivem no campo em deixar o universo rural colocam a educação rural como elemento-base para enfrentar a questão social, uma vez que se reconhecia nela uma forma de conter o processo de migração para as cidades e manter a harmonia social. A preocupação com a manutenção da ordem social chega a unir, numa mesma luta, grupos de interesses nem sempre aliados: o setor agrário e o setor industrial. A partir disso, procura-se fazer uma relação mais próxima entre a educação e as condições de vida da população.

Na verdade, a Aliança Liberal fora o primeiro agrupamento político a incluir a resolução da “questão social” como uma das suas metas. Tomado o poder, o aspecto educacional desta “questão” dará origem a duas frentes de luta: a educação rural, para conter a migração na sua fonte, e a educação técnico-profissional nas cidades, a fim de qualificar o trabalhador e evitar o “descontentamento social”. (PAIVA, 1973, p. 127).

Neste contexto, cabe caracterizar o registro dos patronatos na ação educativa destinada “aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura”, para prepará-los para o trabalho agrícola. (SOARES, 2002, p. 10), que ocorre durante o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste, realizado em 1923 como um marco. Uma vez que, entre as suas finalidades, ressalta-se a contribuição ao desenvolvimento agrícola, ao mesmo tempo que transforma crianças indigentes em cidadãos prestimosos.

Diante de fatos inegáveis e longe de se querer promover uma educação qualquer, a proposta era implantar uma escola que atendesse os princípios e orientações do “ruralismo pedagógico”. Este, de acordo com Paiva (1973, p. 127), era uma tentativa de levar o homem rural a compreender o “sentido da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra”. Deste modo, pensava-se numa escola integrada às condições locais e regionais com o objetivo de promover a fixação do homem ao campo. A corrente escolanovista vem reforçar essa ideia, uma vez que o princípio da adequação embasava sua proposta de implantar escolas coladas à realidade. Para tanto, era necessário fazer adaptações dos programas e dos currículos ao meio físico e à cultura rural.

Outro aspecto a considerar na proposta de expansão da educação rural, nesse período, é que esta discussão estava integrada às questões sanitárias. Como podemos ver, fazia-se necessário levar assistência sanitária para a área rural, ao mesmo tempo que se estimulava o homem e a mulher a permanecerem no campo. Era preciso alfabetizar, desde que se considerassem, no processo educativo, os princípios da disciplina e do civismo.

Não é um movimento alfabetizador, mas uma direção para a expansão escolar: a direção rural, partilhada por educadores e governo. Quando em 1933 Vargas se manifesta contra as campanhas alfabetizadoras, o fazia em nome da educação rural. “Há profunda diferença entre ensinar a ler e educar”, afirmava o chefe do governo. “A leitura é o ponto inicial de instrução, e essa, propriamente,

só é completa quando se refere à inteligência e à atividade [...] A par da instrução, a educação: dar ao sertanejo, quase abandonado a si mesmo, a consciência de seus direitos e deveres; fortalecer-lhe a alma [...] enrijecer-lhe o físico pela higiene e pelo trabalho [...] (para isso) é preciso criar escolas". (VARGAS, 1943, p. 118-120).

Seguindo esta trilha, Soares (2002) qualifica o texto constitucional de 1934, como inovador, quando comparado aos que o antecederam. Nele, a concepção do estado educador se define e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Ele também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. (SOARES, 2002).

Diz Soares (2002) que, pelo que está posto, podem-se identificar as novas pretensões colocadas na sociedade.

Especificamente em relação à responsabilidade pelo atendimento escolar do campo, este fica a cargo do poder público, como explicita o Parágrafo Único da Constituição citada. "Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual". (SOARES, 2002, p. 12).

Ainda Soares, ao analisar esse dispositivo legal, o faz pela ótica dos direitos sociais, pois, para ela, apesar da fragilidade do federalismo nacional, o financiamento do atendimento escolar na zona rural fica a cargo da União e passa a contar, "nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento" (SOARES, 2002, p. 12). E, ao contrário do que se configurou até então, a situação rural aponta para a participação nos direitos sociais.

Em que pese à interpretação de Soares sobre o dispositivo legal, outras interpretações divergem da sua e achamos relevante a forma como ela própria o faz e as apresenta no seu texto. Alguns estudiosos interpretaram o precitado dispositivo constitucional

como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. (SOARES, 2002, p. 6).

Outros viram, na orientação do texto legal, mais uma estratégia para manter as tensões e conflitos da modernidade brasileira sob controle. Podemos considerar que ambas as interpretações apresentam conclusões pertinentes, no entanto, concordamos com Soares quando afirma que aquele aponta para a participação nos direitos sociais.

O entusiasmo pelo “ruralismo educacional” permanece e torna inevitável a importância da educação rural para o governo e sua consequente mobilização em torno dela. Ele se expande. Associações destinadas a desenvolver a educação rural são criadas. As ideias do ruralismo pedagógico mexicano e a metodologia de suas missões rurais são difundidas. Organizam-se cursos para o magistério rural. Destacamos, ainda, a realização do 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, realizado em 1935, no qual foi sugerida a fundação de escolas normais rurais. O Estado do Ceará foi pioneiro na experiência das escolas normais rurais do país, “investida, segundo Araújo (2006), do espírito modernista e/ou reformista, tão peculiar às propostas que visavam a plena estruturação do sistema público de ensino local” (ARAÚJO, 2006, p. 56), criando, através do decreto-lei nº 1281, em 10 de janeiro em 1934, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Em 1937, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de difundir a educação rural e de estudar e divulgar nosso folclore e artes rurais. A preocupação em preservar a tradição folclórica presente no movimento modernista se intensifica, realmente, com o interesse pela educação rural. Maia (1982), apesar da permanência do ruralismo educacional, salienta que o sentido de contenção do fenômeno migratório que orienta a educação rural permanece, só que, agora, o papel da educação como canal de difusão ideológica do Estado se explicita mais.

Vale salientar que, para Soares (2002), a constituição de 1946, apesar de se apoiar nas diretrizes da Carta de 1934, quanto ao aspecto da educação rural, não expressa o interesse do Estado pela aprendizagem rural, uma vez que, no inciso IV do art. 168, propõe a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais ministrarem, em cooperação, a aprendizagem de seus trabalhadores menores, mas, exclui, desta obrigatoriedade, as empresas agrícolas. Isso transparece certo desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos no que diz respeito a lhe conferir *status* constitucional. (SOARES, 2002). Cremos que o que há é uma certa contradição acerca deste tema, que apresenta um cuidado, por um lado, e um esquecimento, pelo outro.

É nesse contexto, porém, que uma multiplicidade de programas e projetos de educação rural é implementada, entre 1940 e 1950. Em 1947, o governo dá início a um movimento de educação popular chamado “Campanha de Educação de Adultos” (CEAA). Paiva (1973) classifica a CEAA como a nossa primeira campanha de massa de alfabetização de adultos, que procurou criar condições e ambiente propício para ações educativas em profundidade, no que diz respeito à alfabetização, ao ensino primário e à capacitação profissional e atuação junto às comunidades através da experiência das Missões Rurais de Educação de Adultos.

As Missões Rurais tinham objetivos gerais muito amplos, que se configuravam como metodologia para a resolução dos problemas rurais brasileiros pela educação. Era, porém, uma ação educativa de caráter “puramente” técnico sem nenhuma intenção de promover qualquer movimento, no sentido de uma transformação estrutural da sociedade, ao mesmo tempo que objetivava ser eficaz para provocar o desenvolvimento das comunidades do interior. Com isso, pretendia-se valorizar os habitantes do meio rural e melhorar as condições de vida material e social de pequenas comunidades rurais. No entanto, a primeira experiência de Missão Rural ocorreu somente em 1950, no município de Itaperuna,² no Rio de Janeiro.

Embora os resultados das missões não possam ser considerados altamente positivos, uma vez que não foram exatamente os resultados esperados – a resolução dos problemas rurais brasileiros por meio da educação –, seus promotores tiraram conclusões que se fizeram presentes na evolução da estratégia adotada para implantação da educação de base no meio rural. Com forte influência do serviço social norte-americano, exercido no Brasil, desde 1940, como se podia observar nas escolas de serviço social da época, por adotarem o livro *Community Organization for Social Welfare* na formação de seus discentes. Paiva (1973) coloca que essa proposta

2 A experiência de Itaperuna resulta das recomendações do Seminário Interamericano, realizado em 1949. Ao buscar estabelecer uma metodologia de desenvolvimento comunitário nos programas de educação de base, no interior, os representantes do Ministério da Agricultura e do Ministério da Educação propuseram a organização de uma experiência-piloto, de educação de base, com o propósito de recuperar e desenvolver comunidades rurais, sob o regime de corresponsabilidade de ambos os ministérios. Iniciada em 1950, seu objetivo principal era obter o maior número possível de elementos que permitissem indicar, em nível nacional, diretrizes técnicas de processos educativos e assistenciais que viabilizassem a melhoria das condições de vida econômica e social do meio rural. (PAIVA, 1973).

metodológica, ainda hoje, tem influência marcante nos trabalhos desenvolvidos no interior do país.

O grande impulso que a educação rural recebe sob o patrocínio de programas norte-americanos a partir do funcionamento da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), de acordo com Calazans (1993), associava o progresso da agricultura brasileira à educação do homem e da mulher do campo, sendo impensável, para seus idealizadores, que a obra da educação rural ficasse restrita ao ensino técnico, nas poucas escolas destinadas à formação profissional dos trabalhadores da agricultura. (CALAZANS, 1993).

Calazans (1993) destaca três subprogramas que integram a proposta do Programa de Educação Rural. São eles: a) Centro de Treinamento; b) Semanas Ruralistas; e c) Clubes Agrícolas.

No entanto, foi a experiência de Itaperuna que, segundo Paiva, originou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e influenciou o desenvolvimento do Serviço Social Rural (SSR) “cujo objetivo principal era o de iniciar” sob a ação de um plano racional e conjunto, a árdua e difícil tarefa de desenvolver e recuperar as comunidades rurais brasileiras”. (AZEVEDO, 1944, p. 200).

Implantadas, respectivamente, em 1952 e 1955, essas experiências têm curso numa conjuntura política nacional e internacional que se caracteriza pelo período desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek e pela Guerra Fria, e têm em comum a proposta do desenvolvimento de comunidade. Com isso, buscava-se conduzir, através da educação comunitária, essas populações para o progresso. Apesar da orientação de essas ações educativas permanecerem coladas às orientações definidas pelo ruralismo pedagógico, a educação era um fator novo, responsável pelas diferenças constatadas após algum tempo de ação pedagógica.

Paiva (1973) avalia a criação da CNER como um dos pontos altos de todo o nosso movimento em favor do ensino rural, existente desde os anos 1920. Entre os seus objetivos, a CNER pretendia contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a ideia de valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que se minimizassem as diferenças entre campo e cidade. Suas atividades tinham dois principais pontos de apoio: as Missões Rurais,

cuja metodologia derivava da experiência de Itaperuna e os Centros de Treinamento destinados aos professores leigos, à preparação de filhos de agricultores para as atividades agrárias e à preparação de técnicos em audiovisuais aplicados à educação. Além de cursos de formação para o corpo técnico da própria campanha, utilizava como método de trabalho a organização comunitária, e suas atividades eram dirigidas “no sentido da educação de base, da organização de cooperativas, da assistência sanitária, cívica e moral, da introdução e melhoria das técnicas agrícolas, clubes de jovens e de mães.” (PAIVA, 1973, p. 201). As suas atividades foram desenvolvidas entre 1952 e 1963.

No que diz respeito ao Serviço Social Rural, este mantinha, de acordo com Calazans (1993), um sistema de conselhos regionais, com sede nas capitais de todos os Estados brasileiros. Repetia alguns dos programas desenvolvidos pela CNER, privilegiando, ainda, mais ações de cooperativismo, associativismo, economia doméstica e artesanato.

Além das ações de cunho eminentemente educativas, ações educativas ligadas à extensão rural passam a surgir e terem apoio governamental. É o caso da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), criada em 1948 sob o patrocínio da American International Association for Economic and Social Development, no Estado de Minas Gerais.

De âmbito estadual, a ACAR tinha como finalidade promover a extensão rural e o crédito rural supervisionado, com base em modelos já testados nos Estados Unidos desde fim do século XVIII.³ Ela daria origem à Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), criada em 1956. A ABCAR foi orientada para coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros e, assim, concretizar as influências ideológicas e técnicas do governo brasileiro, das

3 Em todos os países que adotaram a extensão rural, a influência norte-americana, quanto à filosofia, princípios, métodos e meios de comunicação, foi marcante. Na história da extensão rural do Brasil, 1948 significa o início dos serviços institucionalizados de Extensão Rural, resultantes das negociações entre Brasil e os Estados Unidos, que culminaram com a implantação do Programa-Piloto de Santa Rita de Passo Quatro, no Estado de São Paulo, e na fundação da Associação de Crédito e Assistência Rural/Minas Gerais (ACAR MG). A criação da ACAR foi fruto dos esforços da American International Association (AIA), que estava empenhada em difundir o modelo do Serviço de Extensão norte-americano como meio de ajudar o desenvolvimento econômico e social de alguns países em fase de desenvolvimento, tal qual o modelo desenvolvido no oeste americano. Duas foram as orientações básicas que presidiram essas ações: a agroindústria e a colonização. E, em linhas gerais, pode-se dizer que a Extensão Rural, no Brasil, é fruto de: 1) uma concepção religiosa sobre a ação social; 2) um projeto de poder; 3) um modelo de agronegócio nascente; e 4) uma corrente política: o liberalismo.

organizações de cooperação técnica norte-americana e de corporações e grupos privados.

A ideia de criação de uma entidade nacional que unificasse os serviços de extensão rural existentes nos estados, teve apoio do governo federal e de organizações internacionais que “proporcionavam, àqueles serviços, uma ajuda substancial na forma de suporte financeiro, assistência técnica e equipamentos.” (CALAZANS, 1993, p. 24).

Entre os principais patrocinadores da ABCAR ligados diretamente ao governo dos Estados Unidos da América estão corporações, associações e fundações privadas de caráter “filantrópico”: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), ICA, AID, USOM e Aliança para o Progresso. Outras ligadas ao capital monopolista americano, como Associação Internacional de Desenvolvimento (AIA), Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogg. Encontram-se, também, organismos internacionais suscetíveis aos interesses dos dois grupos mencionados e que são, igualmente, instrumentos, em nosso país, da expansão da economia de mercado, como: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). (CALAZANS, 1993).

Apesar do esforço para implantação de uma economia de mercado, começa-se a questionar, no fim de 1950, o “impacto econômico” da proposta de extensão rural que pretendia tornar o pequeno produtor rural brasileiro em um farmer americano. (CALAZANS, 1993, p. 24). Calazans (1993) argumenta, ainda, que, diante de uma acelerada inflação, do desequilíbrio da balança de pagamentos, da implantação de um parque industrial com alto grau de diversificação e do rápido processo de urbanização, a opção pelos pequeno e médio proprietários passa a ser repensada. Começa aí a opção pelas grandes propriedades, com a viabilização da sua tecnificação, que terá na Confederação Nacional da Indústria uma das maiores defensoras do crédito amplo, fácil e barato para a “agricultura”. (CALAZANS, 1993).

Deste modo, podemos constatar que, a partir de 1950, a educação rural passa a ter vínculos mais estreitos com a questão do desenvolvimento nacional, e os conflitos existentes revelam projetos políticos e econômi-

cos em disputa no país. Cresce, no fim de 1959, a oposição ao governo, que rompe com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e se prepara para enfrentar novas eleições dentro de um posicionamento político e ideológico nacionalista. O processo político radicaliza-se progressivamente, e esta disputa se estende até 1964, quando o golpe militar, apoiado pelo governo norte-americano, define os rumos de desenvolvimento do País.

É de suma importância observar que, nesse mesmo período, algumas novas propostas de educação popular são desenvolvidas e terão influência significativa sobre o início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro e da emergência de novas ideias pedagógicas de cunho mais realista.

Damasceno e Beserra (2004) afirmam que estas produzem um estilo de educação e de saber bastante diferentes dos pretendidos pela orientação e necessidades imperialistas norte-americanas. Entre elas, podemos destacar: o movimento de educação popular (MEP), inicialmente desenvolvido em Recife, tendo à sua frente Paulo Freire; o Movimento de Educação de Base (MEB); os Centros Populares de Cultura (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE); e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar).

Foi através desses novos saberes e fazeres – metodologia de alfabetização, do teatro popular e da formação de grupos sociais – que se desenvolveu um trabalho de educação popular que estimulava o projeto de desenvolvimento nacionalista para o país e elaborava uma crítica ao projeto das elites que defendiam a associação subordinada ao capital internacional. Carvalho (2006) destaca a experiência do MEB como a de maior repercussão nas áreas rurais do país, sobretudo através das escolas radiofônicas.⁴

Eles buscam métodos pedagógicos adequados à preparação do povo para a participação política. Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação

4 As Escolas radiofônicas foram um Programa de Educação de Base do Movimento de Educação de Base (MEB), fruto de uma parceria realizada entre a Igreja Católica e a Presidência da República, para disseminação no país das escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, sobretudo nas áreas rurais sob a execução da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O MEB nasce para coordenar os projetos das escolas radiofônicas existentes nas Arquidioceses de Natal (desde 1957); de Sergipe (decreto n.º 46.377/59) e de Alagoas (decreto n.º 46.378/59). O programa foi uma atividade estruturada em nível nacional, estadual e local e tinha, entre suas preocupações essenciais, a eficiência, a descentralização e a unidade. Posteriormente, a metodologia de Educação Popular, através das escolas radiofônicas, expandiu-se no mesmo período e foi utilizada pelo Movimento de Cultura Popular de Pernambuco (MCP) e pela União Nacional dos Estudantes (UNE).

sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do País. (PAIVA, 1973, p. 231).

E apesar do período de breve atuação destas novas ideias e práticas educativas e da sua abrupta interrupção com o golpe militar de 1964, elas deixaram raízes profundas, que influenciaram e influenciam, até hoje, o pensamento social brasileiro, através do movimento sindicalista, dos movimentos sociais do campo e da trajetória da educação popular.

As Ligas Camponesas podem ser citadas como um exemplo dessa influência. Atuando no Nordeste, a formação das ligas colocou, para Carvalho (1993), em evidência, a necessidade da Reforma Agrária e a garantia de direitos que assegurassem ao agricultor sua cidadania. Todavia, a reivindicação das Ligas não contempla o acesso à educação. Diz Carvalho (1993) que suas reivindicações estão voltadas para a garantia dos direitos civis e políticos, a regulamentação jurídica das relações de produção entre proprietários e trabalhadores rurais, posse da terra e elevação do imposto territorial. De modo geral, os movimentos sociais, ligados ao campo tinham como questão de fundo a distribuição fundiária, ficando a questão educativa restrita ao âmbito das ações do Estado. (CARVALHO, 2006).

Carvalho (2006) enfatiza, ainda, o tratamento marginal a que foi submetido o ensino rural, com a Lei nº 4024, de dezembro de 1961, que, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, responsabiliza as prefeituras municipais pelas escolas fundamentais, sem que as mesmas tivessem condições de autossustentação pedagógica, financeira e administrativa.

Nessa mesma diretriz política, a Constituição de 1967 torna obrigatório as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, na forma como a Lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes, sem, no entanto, estender a obrigatoriedade para que estas mesmas empresas agrícolas promovessem e fomentassem a aprendizagem dos seus trabalhadores crianças e adolescentes. A emenda constitucional de 1967, por sua vez, garante a responsabilidade educacional do ensino primário gratuito para os filhos dos empregados na faixa etária de sete a quatorze anos, inclusive para as empresas agrícolas, mas, mais uma vez, estas ficam isentas de qualquer responsabilidade em relação aos trabalhadores crianças e adolescentes.

A estratégia governamental de transferir funções educativas para o setor privado tem um duplo papel no período, pois, de um lado, se delegava parte da sua responsabilidade de garantir a esse público o acesso à educação, de outro, afastava parte dos trabalhadores do contato com ideias subversivas e perigosas, uma vez que essas mesmas instituições educativas privadas estavam alinhadas e orientadas, ideológica e economicamente, para implantar o projeto de desenvolvimento nacional voltado para os interesses internacionais. (CARVALHO, 2006).

O vínculo estabelecido entre educação e desenvolvimento caracteriza o viés profissionalizante que o ensino brasileiro passa a ter a partir da Lei nº 5692/71. Esta reflete a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico do país ao dar ênfase à educação profissionalizante como forma de responder ao avanço da modernização e complexidade que se torna crescente no trabalho agrícola. Ela se dirige ao setor moderno da agricultura e tem como objetivo preparar o ambiente para a nova divisão social do trabalho que se impõe, ao mesmo tempo que leva a crença de que a modernidade é o caminho que conduz à melhoria no nível de vida entre e para os trabalhadores rurais.

A necessidade da qualificação da força de trabalho coloca na berlinda, mais uma vez, segundo Carvalho (2006), o debate sobre o analfabetismo a partir do qual são criados novos projetos especiais, o Edurural e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que se estendem até 1980. Dentro dessa mesma concepção, Calazans (1993, p. 32) destaca os seguintes programas criados entre 1963 e 1976:

- a) Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola - Pipmoa (1963); b) Programa Diversificado de Ação Comunitária - Prodac, do Mobral, com incursão permanente no meio rural; c) Serviço Nacional de Formação Profissional Rural - Senar (1976); d) Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária - Crutac (1965) e Cimcrutac (1969); e) Projeto Rondon (1968); f) II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, com recursos do BIRD: Polonordeste, Poloamazônia e Polocentro, todos com incursões em educação e treinamento de mão-de-obra.

Ainda dentro desta mesma proposta, o II Plano Setorial de Educação (1975-1979), do Ministério da Educação e Cultura, de acordo com Calazans (1993), estabeleceu, entre os seus objetivos e diretrizes, viabilizar condições para desenvolver programas educativos para o meio rural que impactassem a melhoria das condições socioeconômicas das populações

dessas áreas. Cursos de formação para educadores, do meio rural, foram realizados pela Secretaria Geral do Ministério da Educação (MEC), com a participação do Conselho Nacional de Recursos Hídricos (CNRH) e Secretaria de Planejamento (Seplan) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O primeiro deles ocorreu na cidade de Natal e desdobrou-se, posteriormente, para a cidade de Caicó, quando se iniciou a implantação da Metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento das Áreas Rurais, adotada pelo Programa.

Além da atuação no Estado do Rio Grande do Norte, as instituições citadas promoveram cursos em Garanhuns (PE), encontros, seminários e uma reunião técnica para discutir a Metodologia de Planejamento da Educação para o Desenvolvimento das Áreas Rurais, com representantes de outras instituições latino-americanas e técnicas de programas internacionais. (CALAZANS, 1993).

Já o III Plano de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), de 1980, do Ministério de Educação e Cultura, enfoca a importância do papel da educação na política social. A ação educacional proposta apoiava-se nas características e necessidades da população carente e incorporava o universo cultural no qual atuaria e desdobrava-se, assim, em educação e trabalho produtivo, educação e vida comunitária e educação e cultura.

Os planos nascidos na conjuntura dos projetos governamentais da ditadura se contrapunham a uma proposta de educação e de desenvolvimento que partia das necessidades dos próprios trabalhadores. Proposta esta que teve início com os movimentos de educação de base em 1958, foi interrompida em 1964, com o golpe militar, e é retomada em outras bases e contornos teóricos e políticos em meados de 1980. Como fruto da mobilização e organização dos movimentos populares e sociais do campo pela redemocratização do país, estes repercutiram, de modo efetivo, nas políticas públicas de então, como demonstra o III Plano de Educação, Cultura e Desporto (PSECD).

A partir de 1984, a conjuntura política nacional é outra. A ditadura militar chega ao fim definitivamente; entretanto, segundo Carvalho (2006), as tentativas educacionais desenvolvidas nas zonas rurais para conter o êxodo não são bem-sucedidas. O vertiginoso processo de urbanização brasileira revela-se na recomposição demográfica. Em 1940, o

Brasil tinha 71 milhões de habitantes. Deste contingente, 70% viviam na área rural e 30%, nas áreas urbanas.

Em 1980, a população triplicou, totalizando 121 milhões de habitantes, 68% dos quais, ou seja, 82 milhões de brasileiros passam a residir nas cidades. O abrupto processo de urbanização inverteu dramaticamente esta equação e, hoje, o Brasil tem mais de 75% da sua população vivendo em áreas urbanas.

As grandes cidades brasileiras não dispunham, e ainda hoje não dispõem, de infraestrutura suficiente e adequada para acomodar este contingente populacional e, muito menos, existem postos de trabalho em número suficiente para atender tamanha demanda. Isso ocasionou imensos bolsões de pobreza nas periferias das grandes cidades, a proliferação de favelas e o aumento da violência urbana.

As cidades brasileiras simbolizavam, e ainda simbolizam, o mito da modernidade, do progresso e a possibilidade de melhoria de vida. Embora essa crença perdure, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de 2000, sinaliza uma inversão na corrente migratória do país, não apenas nos números mas também de natureza. Este aponta a tendência para fluxos intrarregionais e entre diferentes regiões rurais. Há uma redução progressiva mais estável do contingente populacional que se deslocava do meio rural para os centros urbanos. Isso permite entrever uma visão diferente, e mais realista, das populações rurais e do campo sobre a representação do urbano e do rural.

Em meio a um cenário de liberdade política, a Constituição de 1988, marco indiscutível do processo de redemocratização do país, proclama a educação como um direito de todos e dever do estado, tornando-a direito público subjetivo, independente de os cidadãos residirem na área urbana ou rural. E os seus princípios e preceitos abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país. Embora a carta não faça referência específica e direta ao ensino rural, Soares (2004) avalia que ela possibilitou tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) quanto as Constituições estaduais, que informam “o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças”. (SOARES, 2002, p. 18).

Soares (2002) faz também questão de salientar que, ao estabelecer, no seu art. 62 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a cria-

ção do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e as definições de políticas para o setor.

A Lei nº 9.324 de 1996, em vigor até os dias de hoje, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem uma visão ampla de educação. O seu artigo 1º diz

que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL. LEI Nº 9.324, 2011).

Nela, a educação rural é tratada no capítulo II, art. 28 e estabelece que

a oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL. LEI Nº 9.324, 2011).

Soares (2002) analisa o texto e conclui que o legislador inova ao substituir o processo de adaptação pelo de adequação e institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Esta já não se satisfaz mais com uma simples e pura adaptação. O texto reconhece a sociodiversidade brasileira e o direito à igualdade e à diferença, o que veio possibilitar a definição das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, através da aprovação da Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB), do Ministério da Educação, em 2002.

Soares (2002) faz questão de registrar o tratamento periférico dispensado à educação escolar para o meio rural, na abordagem dada pela maior parte dos textos constitucionais brasileiros. Esta é, nas palavras de Soares (2002, p. 18), “uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade”.

As modificações nesse quadro, quando ocorrem, derivam, sobretudo, da atuação dos movimentos sociais do campo, no cenário nacional.

Coube, assim, à atuação dos movimentos sociais, a recolocação desta questão a partir de 1990. Carvalho (2006), por sua vez, conclui que, se, na atuação dos movimentos camponeses, até 1990, aproximadamente, inexistiu um discurso sistematizado e público sobre a educação na luta pela reforma agrária, quando esses mesmos movimentos sociais incorporaram a luta pela educação, fizeram-no sob nova conceituação, contrapondo os vínculos estabelecidos pelo Estado brasileiro em relação à educação para as áreas rurais.

O fato é que, até hoje, no Brasil, a questão da educação voltada para os povos do campo não foi resolvida nem contemplada em termos de uma política pública efetiva. A partir dos anos 80, do século passado, ela passa a ganhar forma e desenho com a reivindicação dos movimentos sociais, sobretudo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutavam, inicialmente, pela formação política de seus dirigentes e pela Reforma Agrária. Hoje, existe um consenso, entre as instituições e movimentos sociais do campo que constroem as referências para a Política Nacional de Educação do Campo, de que outras questões e temas devem estar presentes, tais como: a) a análise do processo de globalização e sua interface no campo brasileiro; b) o projeto de desenvolvimento para o país; c) práticas produtivas e culturais preservacionistas e conservacionistas; e) preservação da sociobiodiversidade e sustentabilidade dos ecossistemas; f) a sobrevivência da população no campo; g) a demarcação das terras quilombolas; h) a implantação de reservas extrativistas; e i) a cultura das populações tradicionais não-indígenas.

Enfim, podemos concluir que o sistema de educação para o meio rural não teve diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem o funcionamento, a organização da escola, e nem uma dotação orçamentária adequada que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola em todos os níveis de ensino e com qualidade.

O meio rural não se constituía em contexto prioritário para ações de políticas públicas e sociais. Ao contrário, foi sempre objeto, por parte do poder público, de políticas compensatórias através de projetos, programas e campanhas emergenciais, sem continuidade, com ações justapostas e concepções de educação, algumas vezes, contraditórias. (FURTADO, 2004). A escola instituída no meio rural desconsiderou a população a quem ela se destinava, o contexto no qual iria situar-se, as relações sociais produtivas e culturais e a necessidade de formação socioprofissional.

E apesar da consolidação do sistema público de educação do País, mesmo com os esforços realizados através de programas, projetos e campanhas de alfabetização, os mais altos índices de analfabetismo ainda permanecem na zona rural, como podemos verificar através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que demonstra que a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais decaiu de 19,7% em 1991 para 13,6% em 2000. Desse percentual, o campo responde por 29,8%, quase o triplo do percentual das zonas urbanas, com 10,3%. Destacam-se os maiores índices para a região Nordeste, com 42,7% de taxa de analfabetismo nas zonas rurais e 19,5% nas urbanas. Uma pesquisa mais recente, também realizada pelo IBGE, PNAD, de 2004, demonstra que esse percentual foi reduzido, na região Nordeste, para 37,7%. Esse dado, apesar de ser animador, também é um dado preocupante, visto que a população referida se trata de uma faixa etária com grande parcela em idade escolar.

Furtado (2004) argumenta que a carência de uma política pública específica para a educação do campo é um dos fatores que contribuem para impedir o seu desenvolvimento, havendo, assim, uma relação circular entre os piores indicadores educacionais e a permanência dos jovens na atividade agrícola. Fato que qualificamos como grave é que as áreas rurais ainda são representadas, em algumas instâncias educacionais, como o lugar do atraso e do arcaico, o que não contribui em nada para a reformulação da visão do rural e do campo e da educação voltada para essa realidade.

1.2 – Interfaces entre Educação do Campo, Movimentos Sociais e a Categoria de Rural

A compreensão em torno da ideia da educação do campo está vinculada, no Brasil, à luta dos diferentes movimentos sociais e segmentos da população do campo pela transformação das condições de vida no campo, que se expressam contra o aumento da pobreza, da degradação da qualidade de vida, da desigualdade social, da exclusão violenta dos agricultores e agricultoras decorrente da implantação do modelo de agricultura capitalista e da degradação ambiental.

Furtado (2004, p. 68) frisa que

foi a luta dos movimentos sociais do campo, em particular as lutas travadas pelo Movimento dos Sem Terra (MST), para o reconheci-

mento da problemática da Reforma Agrária e da educação de seus militantes, que contribuiu fortemente para trazer à tona preocupações, interesses e até novas políticas públicas que, embora ainda tendo o caráter compensatório, abriram para a participação dos movimentos sociais e colocaram a educação do campo na ordem do dia.

Essa realidade está associada e pode ser considerada como um dos impactos decorrentes do modelo produtivista da exploração agrícola de 1980. Essa década inaugurou profundas e marcantes transformações na estrutura agrária e em diversas dimensões da vida social no mundo rural em muitas regiões agrárias do mundo. Ficou mais conhecida como revolução verde,⁵ um modelo produtivo agrícola altamente dependente da utilização de fontes de energia fósseis não-renováveis e paradigma produtivo dominante até o fim de 1990. Os resultados mais conhecidos desse processo, de acordo com Scheinder e Navarro (2000, p. 2), são: o “aumento da produtividade, a diminuição das populações residentes no meio rural e o crescimento extraordinário dos volumes de produção entre os seus resultados mais notáveis”.

Todavia, uma avaliação mais acurada das transformações ocorridas na agricultura a partir dos anos 80 do século passado, demonstra que este modelo foi socialmente excludente, prejudicial aos ecossistemas naturais, provocou uma redução abrupta das populações rurais e, apesar dos espetaculares ganhos de produtividade e transformação radical da base tecnológica dos processos produtivos agrícolas, uma parte considerável da população mundial, incluindo-se aí os países onde a modernização da tecnologia foi mais intensa, ainda não conseguiu atingir os limites alimentares mínimos. (SCHNEIDER, 2002). Cremos ser pertinente ressaltar, neste momento, também, que esta produtividade se deu às expensas da superexploração do solo, levando-o, em geral, à falência. Outro aspecto é que a principal motivação desse processo de excesso na produção se

5 Foi um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola por meio da melhoria genética em sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução da pobreza. O programa teve início em meados dos do século XX, quando o governo mexicano convidou a Fundação Rockefeller, dos EUA, a fazer estudos sobre a fragilidade de sua agricultura. A partir daí, cientistas criaram novas variedades de milho e trigo de alta produtividade, que fizeram o México aumentar de forma vertiginosa sua produção. Posteriormente, essas sementes também foram introduzidas em outros países e se tornaram o modelo dominante da agricultura no século XX até o fim dos anos 90. A partir daí, passa a sofrer críticas sobre a possibilidade de sustentabilidade de um modelo baseado na monocultura, que faz uso em grande escala de agrotóxicos e altamente degradante para o meio ambiente.

deu por meio da indução do consumo e geração de necessidades, antes supérfluas e dispensáveis.

Carneiro (2005) afirma um fato interessante a ser observado nesse contexto, pois, neste momento em que as distâncias culturais e sociais entre meio urbano e meio rural estão, aparentemente, mais diluídas, é que percebemos a revalorização do sistema cultural rural tido como autêntico e original. Ocorre a emergência de identidades sociais múltiplas a partir dessas novas relações sociais de alteridade que se estabelecem.

Moreira (2005), em seu um olhar crítico sobre as formas como a categoria de rural aparece no debate contemporâneo, reconhece uma ruptura no processo de apreensão do rural, na passagem da modernidade para o que se convencionou chamar pensamento pós-moderno. Uma das consequências dessa mudança de olhar se expressa no rompimento da ideia do rural como o lugar do atraso a ser superado. Moreira (2005) identifica um processo de ressignificação da noção de rural que aparece associada à noção de natureza. As diferentes noções de rural e de ruralidade nos remetem à proximidade com a natureza, o solo, a terra, as estações e os climas, suas vegetações e animais, produzindo objetividade, subjetividades, espiritualidades e sensibilidades rurais.

Há uma enorme proximidade teórica entre Carneiro (2005) e Moreira (2005), no que diz respeito à impossibilidade epistemológica, que apontam ambos os autores, de se falar, hoje, do rural circunscrito exclusivamente ao agrícola ou de um urbano que exclua a possibilidade de construção de identidades rurais. O mais adequado é falar em processos de reestruturação dos sistemas sociais a partir da incorporação de novos elementos econômicos, culturais e sociais, que engendram relações mais ou menos conflituosas e ambíguas.

A ampla possibilidade do emprego do rural e as disputas em torno de uma noção hegemônica do que seja o rural podem, no mundo contemporâneo, resultar em uma confusão de significados sobre a educação voltada para o meio rural. Por isso, a demarcação e distanciamento teórico realizados pelos movimentos sociais entre a educação do campo e a educação rural.

A ruptura epistemológica que esta nova noção de rural constrói, recoloca, explicita e concebe a unidade entre ser humano-natureza.

Permite-nos, ainda, utilizar uma mesma estrutura analítica para compreendermos processos sociais análogos e inter-relacionados quanto ao seu significado. Conceber essa unidade na teoria educacional significa reconhecer que não só a natureza é elemento fundamental na identidade do ser humano mas, também, que é elemento fundamental na formação de um sujeito ecológico no campo.

Deste modo, a concepção de rural constitutiva de processos sociais específicos, associada a uma noção de natureza e de um ecossistema também específico, nos permite fazer um movimento teórico de superação do paradigma⁶ clássico do rural, associando-o ao paradigma da educação do campo, rompendo com a matriz teórica associada, exclusivamente, ao rural agrícola e ao distanciamento entre homem e natureza, dentro de uma matriz epistemológica antropocêntrica.

1.3 – Dinâmicas do Brasil Rural

Com base no exposto anteriormente, as modificações pelas quais o espaço rural no Brasil passa, são significativas e indiscutíveis. Nelas, constituem-se novas formas de sociabilidade, novas e outras relações sociais que têm por base uma complexa rede de atores-autores sociais na qual o campo não pode mais ser compreendido com base em uma visão homogeneizadora. Hoje, podemos falar em uma diversidade de maneiras de viver no campo, que Campanhola e Graziano (2000), bem como Carneiro (2002), denominam como novo rural. Esse olhar se contrapõe, de um lado, à visão definidora do espaço rural como oposto ao espaço

6 Utilizamos, como referência de paradigma, a definição construída por Kuhn (2007), que o descreve como aquilo que é compartilhado pelos membros de uma comunidade. Um paradigma representa um conjunto de valores, de princípios e de ideais compartilhados por uma comunidade científica e política que servem de referência e orientação para os seus modos de agir ou pensar. A transição de paradigmas implica disputas e conflitos. Ela abre novos territórios, instaura nova ordem e testa crenças estabelecidas há muito tempo. Kuhn (2007) argumenta que a descoberta de um novo tipo de fenômeno é, necessariamente, um acontecimento complexo, que envolve o reconhecimento tanto da existência de algo como de sua natureza. A novidade somente emerge com dificuldade; dificuldade esta que se manifesta através de uma resistência. E é esta mesma resistência que assegurará que a mudança de paradigma afetará, profundamente, os conhecimentos existentes para, finalmente, haver um deslocamento da rede conceitual, através da qual, os cientistas e os políticos veem o mundo. Procuramos demonstrar, através da proposta teórica de superação de paradigma, que o processo de mudança, descrito no texto do mundo rural, pode-se verificar, de acordo com Carvalho (2006), através de disputas de projetos e da assimilação de valores ambientais e de práticas educativas originadas na educação popular, que estão sendo revisitadas e atualizadas dentro de um horizonte epistemológico no qual o ambiental é pensado como um sistema complexo de relações e interações de base natural e social, no qual a educação do campo também se insere.

urbano e, de outro, à análise clássica que identifica o rural exclusivamente à produção agrícola.

Carneiro (2005), examinando o debate brasileiro sobre as dinâmicas recentes do mundo rural, coloca que estas identificam a expansão de atividades e ocupações não-agrícolas por populações e áreas consideradas tradicionalmente rurais e predominantemente agrícolas, e a existência de manifestações de práticas culturais tanto no meio urbano quanto no meio rural, que expressam a construção de novas identidades sociais. (CARNEIRO, 2005).

A contínua redução do número de agricultores, associada ao desgaste e degradação ambiental resultante do modelo produtivista da exploração agrícola, da década de 1980, dá sinais de esgotamento econômico, social e cultural. Uma alimentação mais saudável, com menos química, associada ao manejo ecológico de recuperação da terra, fruto de uma produção em pequena escala, é uma tendência cada vez maior no Brasil e no mundo.

Por outro lado, a pobreza no meio rural brasileiro faz com que o meio ambiente seja apenado ainda mais, descortinando uma relação e situação de desequilíbrio entre as populações rurais, a natureza biofísica e a capacidade de produção agrícola disponível. Isso ocasiona maior pressão sobre essa natureza, que se constitui como principal fator de produção e fonte econômica geradora de emprego e renda no meio rural, sobretudo entre as populações tradicionais e as mais pobres.

1.4 – Narrativas sobre o Rural Contemporâneo e as Transformações no Brasil Rural

O que explica essa recente atração pelo mundo rural de estudiosos de origens disciplinares diferentes? Em que consiste esse renascimento do mundo rural? O rural está na moda ou existe algo mais para compreendermos nesse retorno ao mundo rural e ao campo brasileiro. Durante muito tempo houve um “esquecimento” e desinteresse de estudos sobre o rural, de forma ampla, no país. Até pouco tempo atrás, o fim do rural era considerado natural e inevitável pelo processo de modernização. Assim, qual o significado desse retorno ao mundo rural? Quais são as suas implicações para o debate na educação e na educação do campo?

Indiscutivelmente, o que está na base da revalorização do rural é o enfrentamento da crise urbana, da crise ambiental, das desigualdades sociais e regionais, o esgotamento das grandes metrópoles, a degradação da qualidade de vida nos ambientes drasticamente urbanos. Um aspecto relevante, nesse contexto, é que, ao contrário dos outros períodos históricos, como salientam Damasceno e Beserra (2010), este vem a ser particularmente favorável para a tarefa de se repensar o rural. Considerado esse aspecto, a contribuição das organizações do campo, através das suas mais diversas representações, criou condições políticas e culturais para se repensar o campo sobre bases não-urbanas, relacionadas à construção de uma nova estratégia de sustentabilidade para o mundo rural brasileiro e, assim, “transformar trocas desiguais em autoridade partilhada”. (MOREIRA, 2005, p. 37).

O fato é que o campo retorna à agenda do debate político do Brasil. O Brasil rural, hoje, compreende cerca de 52 milhões de pessoas, representando, aproximadamente, 30% da população do país e, de acordo com a nova visão sobre o espaço rural, este não se restringe mais às áreas rurais delimitadas tradicionalmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou às atividades nelas desenvolvidas. O novo recorte que delimita as áreas rurais abarca um conjunto de municípios nos quais tanto a dinâmica econômica quanto a social tem estreita relação com as atividades desenvolvidas no meio rural. Os critérios sugeridos para categorizar estes novos municípios consideram aqueles com menos de 50.000 habitantes e com uma densidade demográfica de até 80 hab/km². Valorizam, ainda, dimensões subjetivas que, antes, não eram consideradas relevantes, como a relação com a natureza e os ecossistemas, a educação ambiental, o respeito aos saberes locais, a produção de conhecimentos e saberes de modo partilhado, o cuidado devido para com o patrimônio cultural local, a organização social e as inter-relações existentes entre o rural e o urbano e entre atividades agrícolas e não-agrícolas. Estas são outras dimensões importantes. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, 2007 tornou-se emblemático por ser o ano em que uma articulação política nacional foi iniciada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (Condraf) para convocar a I Conferência Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, realizada em 2008. O objetivo da Conferência era criar condições políticas para a construção coletiva e solidária de um Plano do Brasil Rural que

queremos afirmar numa nova visão sobre o desenvolvimento rural, indicar rumos, orientações e posicionamentos sobre os desafios para a construção de um projeto de futuro para o Brasil Rural que seja parte de um novo projeto de desenvolvimento nacional.

O Documento-Base “Por um Brasil Rural com Gente” (BRASIL, 2008), da etapa preparatória da conferência, tem como ponto de partida uma visão mais global e integrada do Brasil rural que não mais se circunscreve às áreas rurais delimitadas tradicionalmente pelo IBGE ou às atividades agrícolas nelas desenvolvidas. Nele, o espaço rural está pensado de modo amplo e abarca um conjunto de municípios nos quais a dinâmica econômica e social tem forte relação com as atividades realizadas no meio rural.

Seguindo esta trilha, Moreira (2005) nos sinaliza que a reflexão sobre o rural contemporâneo pode ser realizada pela ótica de duas narrativas: uma narrativa que nos fala das imagens rurais e de uma ruralidade moderna europeia; e uma outra que nos conta sobre as modernizações incompletas e do rural periférico da América Latina. E os cenários que envolvem os processos de globalização, os localismos, os globalismos e as disputas por hegemonia, diz o autor, não nos permitem descartar nenhuma delas.

A primeira narrativa simboliza o processo homogeneizador da modernidade ocidental, que teria feito desaparecer o rural e o campo. Nela, o desaparecimento do imaginário de um rural camponês e de uma natureza pré-capitalista que sucumbe frente à dominação e à transformação, pelo processo de modernização, se processa. Esta imagem do rural é oculta em favor de uma imagem rural da alta modernidade onde o rural é, ao mesmo tempo, urbano e global. É um rural tecnificado, industrializado, urbanizado e “civilizado”. A identidade do agricultor é reescrita tendendo a construí-la como “o jardineiro da Natureza e como guardião do patrimônio natural e das tradições culturais, agora a serem preservadas.” (MOREIRA, 2005, p. 32).

Já na segunda narrativa, originária das especificidades sócio-históricas, nomeada por Moreira (2005) de periferia mundial, a modernização e a modernidade ainda não se completaram. Nela, os indicadores sociais expressos na elevada desigualdade social traduzem a afirmação de incompletude. A modernização incompleta ilustra um sinal contrário às teorias evolucionistas da modernidade, pois estas teorias preveem e anteveem a modernização e o desenvolvimento completando-se em algum

momento do futuro. Já o sentido atribuído por Canclini (2000) à modernidade incompleta expressa o paradoxo de uma completude – incompleta, onde existem possibilidades sem a certeza de haver uma redução das desigualdades. Nesta segunda narrativa, a identidade do agricultor e do campo está associada a elementos de uma ruralidade e de uma natureza selvagem e incivilizada.

A partir desse cenário descrito, Moreira (2005) faz uma ênfase na sócio-historicidade brasileira e argumenta que, ao contrário do que ocorreu nos países do norte, a redução dos diferenciais de renda e dos modos de vida está longe de se realizar. Com esta afirmação, Moreira (2005, p. 24) trabalha a hipótese de que o surgimento de um novo rural e de novas ruralidades, no Brasil, “carrega a reprodução das desigualdades históricas e pode não representar a cidadania, a democracia e o bem-estar vivenciados nos países avançados”. O rural patriarcal, escravista, ainda se encontra mesclado e convivendo no Brasil Rural contemporâneo. Nós continuamos convivendo com elevados índices de concentração da propriedade da terra que exerce um domínio quase absoluto sobre o território nacional. Elementos estes que se refletem nos níveis de pobreza, da baixa escolaridade e da qualidade de vida e nas demandas por reforma agrária.

Assim, a análise do rural, para o autor, ainda necessita incorporar os processos que estão em curso de construção social da cidadania, da democracia e de bem-estar distinto das sociedades avançadas. O cenário de uma sociedade marcada pelos processos de globalização e de assimetrias de poder, convivendo com uma modernidade incompleta, mesclada na contemporaneidade, com um rural patriarcal, escravista e de domínio privado sobre o território, e um rural tecnificado, industrializado, urbanizado e civilizado, da alta modernidade, “obriga”, diante das contínuas e rápidas mudanças, as organizações a repensarem suas práticas e a elaborarem novas alternativas de sustentabilidade no e para o universo rural.

Vai ser este cenário, de acordo com Begnami (2004), bem como a busca por encontrar novos caminhos que colocam novas perguntas, sugerem e orientam novos planos de formação na busca de soluções e de outros cenários futuros para a agricultura familiar e para os/as jovens agricultore(a)s familiares no meio rural brasileiro.

Como sobreviver frente às novas tecnologias e às exigências do mercado cada vez mais competitivo, exigente e excludente? Que futuro existe

para o jovem e a jovem agricultor(a) familiar rural? Qual o futuro da agricultura familiar, diante do processo da globalização e da política neoliberal? O que é o rural no mundo contemporâneo? Se a agricultura não gera mais renda suficiente para o sustento da população que vive no campo e dele depende, o que fazer para reverter tal situação? Como construir uma nova base conceitual sobre o campo e a educação do campo? Como a escola e o sistema educacional podem contribuir para encontrar novas alternativas para esse novo cenário? Essas são algumas das indagações mais prementes sobre as quais, as práticas produtivas e educativas terão que se debruçar.

1.5 – Educação do Campo e Ações Governamentais Recentes

A Educação direcionada para a população rural no Brasil é tratada, hoje, sob a conceituação de Educação do Campo. (FURTADO, 2004). Esta nova conceituação procura, entre outras coisas, romper com a identificação e o olhar nostálgico de um passado rural de abundância e felicidade, presente na literatura brasileira, em detrimento dos evidentes conflitos que mobilizam o país em torno da luta pela posse da terra e pela reforma agrária.

O paradigma e a concepção de educação do campo se constroem em oposição à concepção clássica de rural. Eles incorporam uma realidade histórica e cultural diversa, “englobando as mais diversas práticas da ‘vida campestre’, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros e fazendeiros”. (FURTADO, 2004, p. 45). Realidade esta que passa a ser interpretada como constitutiva de processos sociais específicos, de acordo com os significados simbólicos que lhe são atribuídos.

Carvalho (2006) destaca que ela foi concebida de forma crítica em relação à educação rural, na maneira como foi organizada pelo Estado brasileiro no passado. Ela se constitui como uma área própria do conhecimento e, de acordo com Molina (2002), tem o papel de propiciar uma discussão e contribuir para a desconstrução, no imaginário brasileiro, da relação assimétrica existente entre campo e cidade, onde o campo é considerado como o lugar do atraso, do arcaico e do inferior.

A concepção de educação do campo, na forma como se apresenta hoje, foi assumindo forma aos poucos. Munarim (2005, p. 2) argumenta que o processo e a luta pela construção de uma política pública de educação do campo têm início no seio dos movimentos e organizações sociais do campo através das experiências de educação popular para a formação dos seus quadros dirigentes e de suas bases e, mais recentemente, têm a forma de reivindicação de escola pública de qualidade como “direito de todos e dever do Estado”.

Portanto, nessa trajetória, cabe assinalar marcos políticos referenciais para pontuar a evolução desta denominação e novo jeito de pensar a práxis da educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no campo.

Iniciamos, assim, descrevendo o papel pioneiro e decisivo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nessa trajetória. Relata Caldart (2005) que, desde os primeiros assentamentos e acampamentos, a preocupação com a escolarização das crianças em idade escolar esteve presente. No entanto, as tentativas para que elas estudassem em escolas municipais esbarravam nos obstáculos do transporte escolar, no preconceito e tratamento discriminatório dispensado aos estudantes do movimento, que reforçavam, ainda mais, o estigma de baderneiros, incitadores de violência e usurpadores de terra, e de um ensino descolado da realidade e da cultura local.

Uma segunda alternativa tentada foi a de trazer os professores e as professoras municipais para lecionar nos assentamentos e acampamentos; todavia, as dificuldades e obstáculos permaneceram os mesmos. Iniciam-se, deste modo, a reflexão e os questionamentos sobre qual a melhor proposta educacional para atender as necessidades dos assentados junto com a premência de dominar a leitura e a escrita, ter acesso aos saberes sistematizados, além dos saberes que se faziam necessários para as atividades corriqueiras e da vida organizacional dos acampamentos e assentamentos.

Foi, portanto, aos poucos, que o MST incorporou a educação entre suas bandeiras de luta. Coube primeiro às mães e professoras do MST, depois, aos pais e algumas lideranças e até mesmo às próprias crianças, lutar pelo seu direito à educação. Em 1987, o movimento, pressionado pelas famílias e professoras, cria o setor de educação assumindo, assim, essa bandeira.

Carvalho (2006) afirma, todavia, que só no III Congresso Nacional, realizado em 1995, a Educação passa a constar efetivamente no Programa de Reforma Agrária, como atesta o seu 8º item das resoluções: “Buscar um desenvolvimento rural que garanta melhores condições de vida, educação, cultura e lazer para todos.” (MOVIMENTO..., 1996).

Outro marco definidor de águas, nessa trajetória, foi o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), promovido no campus da Universidade de Brasília (UNB), em 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Carvalho (2006) coloca que a sinergia dessas instituições ocorre em função do vínculo que elas possuem com o tema.

O mesmo grupo que organizou o Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária aceitou, segundo Carvalho (2006), o desafio proposto pela representante do Unicef, Ana Catarina, de ampliar o debate

sobre a educação, a partir do mundo rural, levando-se em conta o contexto do campo, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14).

Aceito o desafio, as entidades reuniram-se e definiram o nome da conferência “Por uma Educação Básica do Campo”, para o projeto e, no período de 27 a 31 de julho de 1998, promoveram a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo. Esta contou com a presença de 974 participantes de todos os estados brasileiros, mobilizados em encontros estaduais preparatórios ao evento.

Foi no processo de construção e durante a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano de 1998, que se inaugurou esta nova referência epistemológica. O lema da conferência “Por uma Educação Básica do Campo” “refere-se ao processo de construção (por uma), que o enfoque da educação básica é o que consta na LDB; e, enfim, a designação “do campo” tem o “objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do ‘trabalho camponês’ e das lutas sociais e culturais dos grupos que, hoje, tentam garantir a sobrevivência desse trabalho.” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Nessa conferência, reafirmou-se que o campo é um espaço de vida digno e que a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo específico e próprio para os seus sujeitos, além de ser legítima é, também, um direito constitucional, ou seja, a expressão “campo” é utilizada para definir um espaço que possui vida em si, que tem necessidades próprias e que quer ser reconhecido por aquilo que lhe é próprio e não pelo que sobra das cidades.

O resultado da conferência conclui que a possibilidade de se trabalhar e construir um projeto de Educação Básica do Campo está vinculada a um processo de construção de um projeto Popular de Brasil e um projeto popular de desenvolvimento do campo. Este inclui, necessariamente, um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todo o povo tenha acesso à educação, uma vez que as reflexões que abarcam a complexidade dos problemas da educação do campo não podem ser compreendidas sem se analisar a dificuldade maior, que é a de sobrevivência no espaço rural, na sociedade brasileira.

“Ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005, p. 165).

As propostas consensuadas no documento final da conferência defendem as seguintes ações: a) vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um projeto Popular de Desenvolvimento Nacional; b) propor e viver novos valores culturais; c) defender a universalização da educação básica do campo; d) garantir para que todos tenham acesso à alfabetização; e) formação de educadores e educadoras do campo; f) produzir uma Proposta de Educação Básica do Campo; e g) envolver as comunidades neste processo.

Durante esse mesmo processo, se constituiu a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, integrada por representantes da CNBB, UNB, MST, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Igualmente nos estados, foram organizadas articulações com o mesmo propósito de dar continuidade às discussões envolvendo secretarias estaduais e municipais de educação, representantes de universidades, movimentos sociais rurais, sindicatos, ONGs, Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Outra iniciativa importante a ser citada nessa conjuntura são os debates em torno de uma nova educação para a população do campo, contempladas no Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável (PDRS), realizado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Regional Sustentável (CNDRS). Ele coloca a 'educação rural' como estratégica porque dela depende a formação do capital social e ambiental. E é por esse motivo que o conselho propõe a integração entre a política para a população rural e as políticas de recursos financeiros e meio ambiente.

Desse modo, podemos colocar que foi a mobilização em torno desse trabalho que resultou na instituição das Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo, resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) do Ministério da Educação, em 3 de abril de 2002.⁷ Com a Resolução, de acordo com Furtado (2004), a Câmara de Educação Básica reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios e reafirma, deste modo, a prioridade da educação que a população do campo deve ter no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural (PNDR).

Para Munarim (2005, p. 5), “a resolução faz indicações concretas de responsabilidade dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação, em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas”.

Observa-se, assim, como já foi dito, que o projeto político-pedagógico das escolas do campo está, indiscutivelmente, associado a um projeto de desenvolvimento popular para o Brasil, no qual se explicita a sustentabilidade, a biodiversidade e a diversidade cultural. A realização desse projeto também tem estreita ligação com as práticas produtivas e culturais dessas populações e a conservação e uso sustentado dos ecossistemas.

Desse modo, as Diretrizes Operacionais por uma Educação do Campo sinalizam um cenário que se complexificou. A multiculturalidade da sociedade brasileira e das comunidades do campo, a partir daquela, tem

7 Em 2008, foi publicada a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Anexo 1 - Resolução nº 1 e Resolução nº 2). (BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, 2011; BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 2011). Nesse mesmo ano, foi publicada a resolução nº 426/2008 do Conselho de Educação do Ceará (CEARÁ. RESOLUÇÃO Nº 426, 2011), que considera a necessidade de promover a inclusão de atividades curriculares direcionadas para o desenvolvimento sustentável do campo em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2008. (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 2011).

mais visibilidade. Com isso, vislumbra-se uma abordagem ecossistêmica onde os aspectos da interdependência, da interação, da reciprocidade e do intercâmbio entre povos, culturas e ecossistemas e compreensão e leitura de mundo mais complexa se fazem presentes.

Uma concepção ampla, elástica e complexa, onde não só caibam todas as diversidades mas, também, que se retomem valores universais do internacionalismo para lhes dar “novas formas, novo espírito, num mundo que, mais do que nunca, requer solidariedade, humanismo, generosidade, tolerância, capacidade de resgate daqueles mais marginalizados pelas leis mercantis que hoje governam o mundo”. (SADER, 2005, p. 67).

Outro marco importante de 2002 foi o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado na UNB, que contou a presença de 375 participantes, de 25 estados, que representaram movimentos sociais rurais, ONGs, pastorais, universidades e secretarias estaduais e municipais de educação. O documento final do seminário, além de confirmar as premissas já anunciadas na I Conferência, acrescenta:

Ampliação da oferta até o nível superior, suprimindo-se a designação básica para a educação requerida; confirmação das matrizes teóricas da educação popular e da pedagogia do oprimido para o trabalho pedagógico, firmando a relação da educação com a cultura, o trabalho e a participação social; garantia de políticas públicas, espaço público para a oferta educacional; comprometimento com a efetivação da LDB e das Diretrizes Operacionais recém-aprovadas. (CARVALHO, 2006, p. 30).

A realização do seminário significou, também, conquistas importantes como a constituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GTP⁸), ligado ao MEC, com representação dos movimentos sociais, sindicais, de trabalhadores e trabalhadoras do campo e das universidades. Trata-se de uma atividade permanente, de acerto entre o MEC e

8 Em abril de 2008, o Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT) foi substituído pela Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec) com a principal função de assessorar o MEC na formulação de políticas de educação do campo. A comissão é formada por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Centros Familiares de Formação por Alternâncias (Ceffas), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e Rede de Educação do Semiárido (Resab). Com o Conec, os movimentos passam a ter cadeira na comissão, desempenham o papel de assessorar e orientar o MEC na implementação da política nacional de Educação do Campo.

a sociedade civil, sem caráter deliberativo, mas que se faz efetiva tanto na construção e proposição de alternativas políticas e linhas de ação a serem adotadas, pelo aparato estatal, quanto na possibilidade de propiciar reuniões paralelas de planejamento das ações específicas sobre o tema, por parte das organizações e movimentos sociais. (MUNARIM, 2005, p. 9).

Em 2004, ocorre, em Luiziânia-GO, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Nela, se reafirmam as análises, propósitos e premissas conhecidos nos dois documentos anteriores e introduz

novos temas, como, por exemplo, a discussão sobre a proposta do Fundo Nacional para uma Educação Básica (FUNDEB⁹), a derrubada dos vetos ao Plano Nacional de Educação, regulamentação da escola indígena, incorporação da educação do campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação. (CARVALHO, 2006, p. 36).

Em 2004, foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que contemplou, na sua estrutura, a Coordenação-Geral de Educação do Campo, responsável por coordenar as discussões e o processo de elaboração da Política Nacional de Educação do Campo. O papel e tarefa da Coordenação-Geral consiste, em linhas gerais, de acordo com Munarim (2005), em mediar o processo de construção da política pública de educação do campo, considerando as contradições existentes nas lutas de hegemonia, inerentes às organizações populares e suas manifestações corporativas; nas barreiras internas e arraigadas na estrutura do MEC e de todo o aparato estatal e governamental; e nas reações, ainda que sutis e dissimuladas, de caráter classista, presentes no paradigma de educação nacional contra o qual a educação do campo se contrapõe. (MUNARIM, 2005).

O primeiro passo da construção das bases para que essa política fosse implementada, de fato, no MEC, foi, segundo Henriques et al. (2007), consolidado com a publicação do Caderno Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, em 2003. Foi a partir dele e dos subsídios apontados no GPT, que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) realizou 25 Seminários Estaduais de Edu-

9 O Fundeb foi criado em junho de 2007 pela Lei Nº 11.494/2007. Ele tem o intuito de substituir o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e contempla creche, educação infantil, Ensino Fundamental e médio, educação especial e educação de jovens e adultos. O fundo, no que se refere ao valor aluno(a)/ano, tem valor maior percentual para os alunos/as que se encontram nas áreas rurais. Esse maior percentual destinado aos alunos/as das áreas rurais pode ser considerado uma conquista do trabalho político que vem sendo realizado para se instituir uma política pública de educação do campo.

cação do Campo. Estes tiveram como eixo estratégico político construir e provocar a mobilização, em níveis estadual e municipal, “deflagrando ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e organizações não governamentais, em torno da elaboração co-participativa de políticas públicas de Educação do Campo” (HENRIQUES et al., 2007, p. 24), constituindo-se, desse modo, em um canal privilegiado para divulgar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo.

Durante os seminários, foram constituídos Comitês Estaduais de Educação do Campo que passaram a atuar em parceria com o MEC, subsidiando a implantação, nos estados e nos municípios, da política de educação do campo. No Estado do Ceará, o primeiro seminário ocorreu em setembro de 2004. A partir deste, foi instituído o Comitê Estadual de Educação do Campo, composto por instituições governamentais, não-governamentais e universidades presentes àquele. Em 2006, realizou-se o II seminário e, em dezembro desse mesmo ano, o Comitê realizou a I Oficina de Formação de Educadores e Educadoras do Campo do Estado.

Como indutora e coordenadora da Política Nacional de Educação do Campo e para dar continuidade, enraizar e institucionalizar esse novo paradigma, a Secad/MEC vem, desde 2004, empreendendo programas, projetos e atividades de caráter inovador e que possam possibilitar a superação concreta do quadro de precariedade em que se encontram, atualmente, as escolas do campo.

De acordo com Henriques et al. (2007, p. 24), essas ações estão direcionadas:

- a) À melhoria da infra-estrutura física e de equipamentos das escolas do campo; b) à formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam no Governo Federal, nos estados e nos municípios, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais; c) à complementação e revisão das normais legais em vigor que dizem respeito à Educação do Campo; d) ao fomento, à pesquisa e à produção acadêmica sobre a temática nas universidades brasileiras.

A seguir, apresentaremos um breve resumo dos principais programas e atividades da Secad.

• **Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo** – a elaboração do Plano Nacional de Formação dos Profissio-

nais da Educação do Campo foi definida como uma das prioridades do GPT e é, também, uma demanda histórica dos professores das escolas do campo. A sua primeira apresentação interna foi em 2006 e sua estratégia de implantação prevê uma concertação institucional que aproxime as instituições de ensino, pesquisa e extensão, especialmente as universidades das redes de ensino do campo e das suas reais necessidades. O Plano, de acordo com a proposta do GPT, estrutura-se em duas linhas de ação: a) Política de formação inicial e continuada; e b) produção de material didático-pedagógico, e tem como objetivo estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, rede de ensino e comunidades do campo.

- **Projovem Campo – Saberes da Terra** – este programa oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares, entre 18 e 29 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental. Ele visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população, historicamente, excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva, dos povos do campo. Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se, dois anos depois, ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. Em 2008, foram aprovados projetos de 19 estados e 19 instituições públicas de ensino superior, os quais estão sendo executados com meta de atender 35 mil jovens agricultores familiares. Os/as agricultores/as participantes recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais), em 12 parcelas, e tem que cumprir 75% da frequência. O curso, com duração de dois anos, é oferecido em sistema de alternância, intercalando tempo-escola e tempo-comunidade. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local.

- **Programa Escola Ativa** – em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste, projeto do Ministério da Educação e técnicos dos Estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia Escuela Nueva-Escuela Ativa, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país. A partir daí, surgiu a ideia de implantar essa

metodologia com o objetivo de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas. Foi implantada, inicialmente, no Brasil, em 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental, ou seja, de 1ª à 4ª série. Em meados do ano de 1999, o Projeto Nordeste chegou ao seu final, dando lugar a um novo momento, ou seja, o surgimento do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundeescola), o que manteve a continuidade das ações de implementação da estratégia que já se consolidava nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe e regiões do Norte e Centro-Oeste. Em 2007, inicia-se um momento distinto do Programa, com a sua transferência do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FNDE)/Fundeescola para a Secad, ficando sua gestão sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC, que constituem a política nacional de educação do campo. O Escola Ativa tem como objetivo melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo e seu atual momento desafia o Programa a reconhecer a realidade do campo como fonte de suas reflexões, e superar uma visão reducionista do campo. O campo real é um campo onde atuam distintos interesses e projetos para o país.

• **Revisão do Plano Nacional de Educação** – Lei nº 10.172/2001 – o Plano Nacional de Educação (PNE) foi criado em 2001 pelo art. 214 da Constituição Federal e tem como objetivo articular as ações voltadas para o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades capazes de conduzir à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país. Ele estabelece metas a serem cumpridas em dez anos, contados a partir da data de sua aprovação. Para cada um dos níveis e modalidades de educação, o PNE apresenta um diagnóstico, diretrizes e metas. Na atual formulação do PNE, a proposta de educação para os povos do campo, nele contida, partindo-se de conversas informais com educadores e representantes dos movimentos sociais, foi tratada de forma inadequada, insuficiente e imprópria. Equívocos, distorções e omissões estão presentes tanto no diagnóstico elaborado quanto nas metas definidas. E, considerando-se que aquele determinava a avaliação de sua implantação pelo congresso

e o seu aperfeiçoamento, a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) elaborou, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), uma proposta para corrigir as distorções, omissões e equívocos. Dessa forma, a revisão tem por objetivo tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma educação do campo de qualidade, referenciada nas experiências e contextos de suas populações e segmentos. Atualmente, a proposta encontra-se na Comissão Nacional de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. É pouco provável que a proposta seja aprovada integralmente; entretanto, algumas propostas indicadas serão aprovadas e algumas outras, de alguma forma, já vêm sendo implantadas através de políticas mais pontuais.

- **Fórum Permanente de Pesquisa em Educação do Campo** – o projeto do fórum foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC e tem como objetivo promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da educação do campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática. O Fórum Virtual de Pesquisa em Educação do Campo se constitui em espaço de convergência, troca e articulação de pesquisas e reflexões teóricas. Como resultado de suas ações, o fórum cadastrou mais de 70 pesquisadores e abriu dois fóruns de discussão: um para discussão do projeto de Licenciatura em Educação do campo, que se encontra em implantação em vários estados brasileiros, e outro para discussão da proposta de revisão do Plano Nacional de Educação. Além de criar uma biblioteca virtual, na qual estão disponibilizados textos sobre Educação do campo. Em 2005, foi promovido o I Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação do Campo em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e teve como objetivo debater, com pesquisadores de 24 estados brasileiros, as principais questões teóricas e práticas enfrentadas pelos atores da educação do campo. O debate do encontro foi estruturado de quatro eixos temáticos: a) O campo da educação do campo; b) a produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais; c) a escola do campo; e d) a pesquisa do campo.

- **Apoio à Educação do Campo** – a proposta de apoio à educação do campo se materializada através da transferência voluntária de recursos financeiros a projetos de capacitação de profissionais, reforma e construção de escolas, elaboração ou aquisição de material didático e apoio

técnico, em cumprimento às orientações contidas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As metas para o projeto são definidas anualmente e publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) através de resoluções que regulamentam a transferência voluntária de recursos da dotação orçamentária da Secad por meio de convênio. Os beneficiários/as finais são os/as alunos/as matriculados/as nas escolas pertencentes aos sistemas de educação contemplados com os recursos conveniados. A proposta tem como objetivo promover, mediante apoio técnico e financeiro, a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas do campo, prioritariamente as de Ensino Fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo contextualizada. Como já fizemos referência, no ano de 2006, o Comitê Estadual de Educação do Campo, através dessas ações de apoio, realizou a I Oficina de Formação de Educadores e Educadoras do Campo do Ceará.

• **Licenciatura em Educação do Campo** – é uma iniciativa da Secad/MEC e da Secretaria de Educação Superior (Sesu) com o objetivo de apoiar programas integrados de licenciaturas que proponham alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico e viabilizem a expansão da educação básica do campo. A proposição de uma licenciatura específica para a educação do campo tem respaldo na Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e recomenda que os sistemas de ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício e do PNE, que destaca a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação como condição para elevação da qualidade do ensino. A licenciatura tem como proposta promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo o país, de cursos regulares de licenciatura em educação do campo, e tem como público-alvo: a) Professores em exercício nas escolas do campo da rede pública; b) outros profissionais da educação com atuação na rede pública; c) professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ou em experiências educacionais alternativas de educação do campo; d) professores e outros profissionais com atuação em programas gover-

namamentais de educação; e e) jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não-escolares nas comunidades do campo. Iniciou suas atividades através de convite à Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Nacional de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por serem estas instituições que já possuíam um trabalho significativo na área. Em 2008, lança edital público de caráter amplo no qual poderiam participar outras instituições. No Estado do Ceará, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Regional do Cariri concorreram ao edital e estavam implantando suas respectivas licenciaturas em 2009.

Outra iniciativa recente, de extrema importância em torno da implantação de uma política pública da educação do campo, foi a realização do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo pelo Observatório de Educação do Campo em 2008. Esse encontro foi uma iniciativa das universidades que integram o observatório e reúnem pesquisadores, educadores, representantes de órgãos públicos e movimentos sociais, para socializar e divulgar as produções acadêmicas inovadoras que têm sido construídas como resultado do enfrentamento às questões teóricas e práticas; promover o debate e contribuir para o avanço descritivo, reflexivo e teórico do tema, gerando subsídios que possam cooperar com a construção de políticas públicas de educação do campo.

Munarim (2005) faz uma análise dos avanços, dificuldades e eventuais tropeços na dinâmica de elaboração da política nacional de educação do campo e conclui que a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, na estrutura do Ministério da Educação, foi uma abertura de importante significado, mas que deve ser encarada como um ponto de partida daquilo que considera ser um árduo e longo caminho de transformação da máquina estatal, pois, só depois de mais de 70 anos de criação e de existência do MEC, este institui uma instância formal, no sistema educacional, para coordenar “as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de educação do campo.” (MUNARIM, 2005, p. 10). Todavia, por esta se constituir em uma iniciativa estatal tardia, há de se considerar, também, a sua condição incipiente e frágil na máquina governamental e na estrutura do Estado.

Ousamos acrescentar que, além das propostas, programas e ações citados acima, outra proposta que se apresenta para ser enfrentada é a construção de uma teoria educacional que opere e integre a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira dos povos do campo, nos processos educativos e no sistema educacional, ao mesmo tempo que afirme e coloque que o sentido de se discutir a proposta da educação do campo e de sua implantação caminha, *pari passu*, com um novo projeto de sustentabilidade para o campo, integrado ao projeto nacional.

É importante destacar que, na busca de construção desse novo paradigma educativo, além das questões vinculadas à classe social, ele tem como um dos pontos teóricos a dimensão antropológica, que se traduz na diversidade étnico-cultural brasileira como um valor e no reconhecimento à diferença. Isto é, não basta ter escolas no campo. O objetivo é construir escolas do e no campo com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos povos do campo.¹⁰

Uma das particularidades da educação do campo se expressa, como já foi dito, pelo seu vínculo teórico com sujeitos concretos e com um recorte específico de classe. Uma reflexão sobre a evolução e construção desse paradigma, ainda em elaboração, e do conceito de campo que se vem consolidando, leva-nos a propor a ampliação desta perspectiva classista apontada por Arroyo; Caldarte e Molina (2005).

A imbricação entre trabalho e cultura aponta a vinculação daquela com a questão de classe e de uma subjetividade cultural correlata. Concomitante a isso, teóricos, do porte de Caldarte (2005) colocam como uma das tarefas fundamentais da educação do campo, recuperar a tradição pedagógica de valorização do trabalho como princípio educativo, de compreensão do vínculo entre educação e produção; de discussões sobre diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional em que o acúmulo de teorias e de práticas seja mesclado gota a gota com a experiência específica do trabalho e de educação dos camponeses. Nessa proposta, a cultura é compreendida como uma instância e matriz formadora que referencia o modo de educar. Isso, ao mes-

10 A ênfase dada às contrações do e no, por Caldarte, quer assinalar que, a partir da contração do campo, os povos do campo têm direito a serem educados no lugar onde vivem; também, da contração no campo, os povos têm direito a uma educação pensada desde o seu lugar, com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais)

mo tempo que se afirma que são os processos culturais que expressam e garantem a própria ação educativa. A questão antropológica da educação do campo e sua diversidade cultural é uma referência teórica e metodológica presente no ideário da educação do campo, que introduz a multiculturalidade dos sujeitos presentes nos movimentos sociais do campo e sinaliza uma teorização generosa e amplo leque interpretativo para além da questão de classe social. Todavia, a relação entre classe e trabalho e sua correlação com a cultura ainda se destaca.

Como já afirmamos, as Diretrizes Operacionais por uma Educação Básica do Campo apontam um cenário que se complexificou, visto que definem a educação do campo com base na diversidade dos seus sujeitos sociais a quem ela se destina. Nela, o campo é tratado como espaço heterogêneo onde se destaca a sociobiodiversidade decorrente da relação das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas, ecossistêmicas, culturais e políticas e traz, para o campo educativo, a discussão sobre a multiculturalidade da sociedade brasileira.

Como podemos ver no art. 2º das Diretrizes,

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº, 2011).

Esta reflexão traz acréscimos teóricos e epistemológicos, em nosso entendimento, essenciais, ao expressar, além da filiação teórica com a teoria de classes, a educação ambiental, a educação intercultural para a educação do campo. A constatação dessa realidade nos remete a pensar a interdependência, a interação, a reciprocidade e o intercâmbio entre povos e culturas e contextos como elemento metodológico impulsionador da prática educativa e uma poderosa ferramenta para compreender a complexidade e enfrentar os desafios que a multiculturalidade apresenta para o sistema educacional, sobretudo o brasileiro. E é nessa perspectiva da diversidade e das relações emergentes nos movimentos sociais do campo que podemos fazer a interseção com a perspectiva intercultural e a educação ambiental.

Silva (2003, p. 27) destaca, como um dos elementos presentes no debate brasileiro sobre a perspectiva intercultural e a educação intercultural, o pouco interesse, por parte de estudiosos e pesquisadores, em relação à combinação de diferentes culturas convivendo em um mesmo território, seus cruzamentos, processos híbridos forjadores de novas identidades culturais. Este interesse fica restrito a um pequeno grupo de pesquisadores que tomam como referência uma determinada cultura. O desafio que essa constatação evidencia é de pensar a multiplicidade de elementos da cultura – negra, quilombola, indígena, açoriana, ribeirinha, entre outras – no espaço escolar e de como estas se inserem ou podem ser inseridas “como contributos à construção de uma educação mais plural, do ponto de vista cultural”.

Cabe, aqui, fazermos uma definição sobre o que estamos a chamar de monoculturalismo, multiculturalismo e interculturalidade. Recorreremos a Fleuri (2002) e Silva (2003) para nos auxiliarem nesta tarefa. Fleuri (2002) define monoculturalismo como o contexto no qual “todos os povos e grupos compartilhem, em condições equivalentes, uma cultura universal.” (FLEURI, 2002, p. 132). A essa visão, caracterizada pelo autor como essencialista, universalista e igualitária, o monoculturalismo, corre o risco de legitimar a dominação de projetos civilizatórios excludentes e subjugadores de minorias culturais.

O debate sobre multiculturalismo, de acordo com Silva (2003), assume, nos últimos cinquenta anos, “várias faces e concepções através de processos, geralmente demandados por lutas empreendidas por movimentos sociais ou grupos minoritários no interior das sociedades.” (SILVA, 2003, p. 27). Em linhas gerais, a perspectiva multicultural pode ser definida como aquela em que os povos e grupos sociais desenvolvem, historicamente, uma identidade e uma cultura própria. Cada cultura é válida em si mesma. Há uma simultaneidade espacial de diferentes culturas e de reconhecimento da diversidade sem que se incorporem seus elementos e suas mútuas implicações. Os grupos culturais coexistem lado a lado sem que isso implique, necessariamente, processos interativos. Ao considerar a historicidade e o relativismo cultural inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo possibilita pensar alternativas para as minorias. Entretanto, exatamente por reconhecer essas mesmas identidades e especificidades culturais, pode, também, justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, como salienta Fleuri (2002), reproduzindo, assim, desigualdades e discriminações sociais.

A perspectiva intercultural ultrapassa essa oposição reducionista entre monoculturalismo e multiculturalismo. Ela emerge com o contexto das lutas que se opunham aos crescentes processos de exclusão social, sobretudo das ditas minorias culturais, reconhecendo o valor, o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas não fica só nisso. Vai mais além. Silva (2003) nos sugere pensar a perspectiva intercultural como uma evolução do debate sobre multiculturalismo aplicado à educação, em que a perspectiva intercultural valoriza, ao mesmo tempo, o potencial educativo dos conflitos e “busca desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.” (SILVA, 2003, p. 132). No contexto das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Pretende promover a construção de identidades singulares, o reconhecimento da diferença cultural, ao mesmo tempo que procura manter, dar sustentação, a relação crítica e solidária entre elas. Para Silva (2003, p. 52), a educação intercultural

tanto articula em seu interior aspectos herdados do movimento multiculturalista norte-americano, como sua luta por justiça social, quanto potencializa a convivência de diferentes culturas em um mesmo território, o diálogo e a comunicação entre os próprios sujeitos, resultando em processos formadores de identidades híbridas/mestiças.

A interculturalidade para Fleuri (2002) orienta processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Além de reconhecer a diferença, propõe construir um projeto educativo que promova a relação entre pessoas de culturas diferentes, sem, no entanto, ignorar as relações de poder e os conflitos inerentes a elas. Reconhece e assume os conflitos e procura estratégias mais adequadas para enfrentá-los. O autor entende a educação intercultural como uma Pedagogia do Encontro. Vieira (2002), ao discutir a educação intercultural, argumenta, em primeiro lugar, a exigência de uma revisão crítica dos métodos e conteúdos do aprendizado, para que sejam contemplados aspectos da vida multicultural. Acreditamos ser um ato de profunda ingenuidade de nossa parte pensar que a simples convivência entre pessoas de culturas diferentes possibilita uma prática de educação intercultural.

No contexto brasileiro, a perspectiva intercultural tem significados diferentes das orientações iniciais dadas no contexto europeu. O debate

européu sobre intercultural, inicialmente, reflete sobre o caráter emergencial de acolher e inserir os migrantes no contexto social no qual a educação intercultural foi priorizada como principal elemento para lograr esses objetivos. Inegavelmente, verificamos, no Brasil, graves problemas de racismo, de discriminação étnica e social, de fechamento e de isolamento em relação ao diferente, e convivemos com eles. Mesmo constatando essa realidade, Fleuri (2002) prioriza a importância de se conhecerem, em primeiro plano, com a finalidade de orientar a prática pedagógica, “os complexos itinerários de formação e produção cultural que percorrem os contextos já fortemente miscigenados. Destaquem-se, de modo particular, os contextos que se caracterizam por graves problemas sociais.” (FLEURI, 2002, p. 136).

Problematizar a imagem de democracia racial que acoberta os conflitos, a conflitividade, das relações interculturais no nosso contexto é uma estratégia proposta pelo autor para que, assim, se possam superar as formas sincréticas de integração e promover sínteses dinâmicas. Fleuri (2002) compreende que essa perspectiva problematizadora da dimensão intercultural pode oferecer, aos agentes governamentais e populares, instrumentos indispensáveis à sua prática educativa. Ainda nessa proposta problematizadora, a perspectiva da educação intercultural pode estimular os movimentos sociais a focalizarem a sua própria reflexão em termos da dialética identidade/alteridade, ou seja, “estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam.” (FLEURI, 2002, p. 137). Pode, também, estimulá-los a desenvolver a coesão e a solidariedade interna, a capacidade de distinção e de luta, ao lado da possibilidade de integração emancipatória entre si e com outros grupos.

O sistema educacional brasileiro ainda está apoiado em um modelo que desconsidera tanto a multiculturalidade quanto a pluralidade de experiências e do conhecimento, isto é, a complexidade de nossa vida social cotidiana e do seu sistema social. Arriscamo-nos em dizer que as iniciativas oficiais de construção de um marco legal que legitime e subsidie a execução de políticas públicas, na área da educação, voltadas para a realidade e o contexto multicultural brasileiro, têm caráter tímido e acanhado.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, número 9.349/96, institui o marco legal e, no seu artigo 26, afirma que

os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensi-

no e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL. LEI Nº 9.349, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais reforçam esse marco legal e dão continuidade a ele e, em várias passagens do seu texto, alimentam a possibilidade de os sistemas educacionais estaduais e municipais se apropriarem das questões regionais e locais para potencialização dos currículos escolares. Isso, ao mesmo tempo que se apresentam como um documento de natureza aberta e flexível a “ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores”. (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p. 13).

No entanto, cabe explicitar a relevância e a necessidade de desenvolver estudos e práticas educativas em torno da perspectiva intercultural. Eles legitimam “uma realidade social que percebemos na nossa vida cotidiana: a diversidade cultural e a dificuldade de aceitação, valorização e inclusão dessa diversidade no ambiente escolar”. (VIEIRA, 2002, p. 125). Aprofundando mais essa afirmativa, queremos enfatizar que o próprio sistema educacional brasileiro, a despeito dos seus marcos legais, como a LDB e os Parâmetros Curriculares, ainda não está preparado para acolher essa realidade, sendo o ambiente escolar um reflexo e consequência dessa limitação.

Muitos são os desafios que as sociedades multiculturais nos colocam, como no caso da sociedade brasileira, porque trabalhar a perspectiva da interculturalidade e da educação intercultural implica, na maioria das vezes, em se deparar com conflitos e confrontos e enfrentá-los colocando desafios profundos para a escola, o sistema educacional e a própria sociedade.

Há, claramente, a necessidade de um enfoque adequado de acolhimento da diversidade socioambiental e cultural dos povos do campo, no sistema educacional brasileiro. A educação do campo recupera, através do compartilhar de um projeto educativo, o sentido que a educação tem para os povos do campo, ao mesmo tempo que indica a necessidade de as estruturas e sistemas educacionais mudarem e ganharem mais plasticidade para que esse mesmo projeto possa ganhar vida. Ela também explicita a necessidade, diante de novos cenários, de haver mais de um projeto educacional dentro e para um mesmo sistema de ensino, colocando, assim, o desafio, o conflito e a possibilidade da educação intercultural.

Cabe-nos, diante das colocações acima, fazer algumas indagações sobre como a escola e o sistema educacional brasileiro estão lidando com a diversidade cultural e a multiculturalidade que nos apresenta a sociedade brasileira e a educação do campo. Como o sistema educacional se prepara para incorporar a diversidade cultural brasileira? Como temos, nas salas de aula, “reagido” a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçado para desestabilizar privilégios e discriminações? Como temos, na escola, dialogado com os “currículos desses outros espaços”?

Enfim, a interculturalidade coloca questões fundamentais relacionadas à capacidade de um sistema social integrar uma diferença autêntica. A perspectiva intercultural de educação implica profundas transformações no sistema educacional. Fleuri (2002, p. 142) enfatiza as mudanças na prática educativa e, particularmente, na escola,

pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista; pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes e pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.

No que se refere à perspectiva da educação ambiental, em que pese à crítica sobre a perspectiva de classe feita a Caldart (2005), a autora também é uma desbravadora teórica e tece elos teóricos e epistemológicos entre a educação do campo e a educação ambiental, calcados na especificidade da pedagogia da terra. A pedagogia da terra é a dimensão educativa na relação do ser humano com a terra nas suas várias dimensões: a terra do cultivo da vida, a terra da luta pela terra, a terra ambiente, a terra planeta.

Há uma intencionalidade na educação do campo de “educar” e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como guardião da terra e não apenas como alguém que trabalha nela ou é seu proprietário. “Aprender a cuidar da terra e apreender, deste cuidado, algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação.” (CALDART, 2005, p. 155).

Xavier (2006) corrobora essa afinidade teórica quando diz que a educação do campo deve incentivar o cuidado com o conjunto da natu-

reza e que a preocupação com a natureza e o ambiente vem a ser outra marca distintiva da educação do campo que vê a educação ambiental como parte da experiência de vida e, portanto, presente em todos os espaços da vida e da escola.

1.6 – Experiências Inovadoras de Educação do Campo: As Escolas do Campo e a Pedagogia da Alternância

Ao considerarmos o que tratamos, anteriormente, vemos a urgência de um projeto de educação do campo que contemple a contextualização, a educação ambiental, a educação intercultural. Neste sentido, carecemos de propostas, ideias e reflexões que atentem para estes pontos. A seguir, apresentaremos um breve quadro descritivo das principais experiências inovadoras de educação do campo originadas dos movimentos sociais do campo.

1.6.1 – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea)

Fruto do I Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária, ocorrido em 1997, o Pronea representa uma proposta de caráter singular, por se tratar de uma política pública específica de Educação de Jovens e Adultos “proposta pelo governo federal, como resposta a uma articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) com o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

O programa tem como objetivo fortalecer a educação nos projetos de assentamento da reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista a escolarização e contribuição para o desenvolvimento rural sustentável.

Entre os seus objetivos específicos estão: a proposta de alfabetizar e oferecer formação e educação fundamental a jovens e adultos nos projetos de assentamentos da reforma agrária; desenvolver a escolarização e formação de monitores para atuar na promoção da educação nos projetos de assentamentos da reforma sgrária; oferecer formação continuada e escolarização média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) e do Ensino Fundamental nos projetos de assentamentos da refor-

ma agrária; oferecer aos assentados escolarização e formação técnico-profissional, com ênfase em áreas do conhecimento que contribuam para o desenvolvimento rural sustentável e produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à consecução dos objetivos do programa.

Furtado (2004) avalia positivamente o programa, por ter possibilitado um volume significativo de pesquisas através de estudos de mestrado, doutorado e pós-doutorado por profissionais – professores e estudantes – que participam ou participaram dele. Ele tem o mérito de ter aproximado a academia e a sociedade da realidade educacional do campo, ou seja, ter despertado o interesse pelo tema da educação do campo e da problemática da reforma agrária no país.

Com tudo isso, Furtado (2004) considera ser necessária uma avaliação externa, sistemática e quantitativa, que forneça dados mais precisos em função de ele ser um programa relativamente novo e, consequentemente, de estar lutando para se consolidar e, quem sabe, vir até a se transformar em uma política pública.

1.6.2 – As Casas Familiares Rurais (CFR)

As Casas Familiares Rurais (CFR) expressam uma das vertentes da experiência brasileira de formação com a pedagogia da alternância. O seu desenvolvimento e experiência, embora com algumas semelhanças, são diferentes do movimento das Escolas Famílias Agrícolas.

Tem como referência as experiências francesas e estão sob orientação direta da Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFR). As primeiras casas familiares rurais foram implantadas no Brasil em 1980. Inicialmente, implantadas no Nordeste brasileiro, estão marcadas pela atuação de um assessor pedagógico da UNMFR como fruto dos acordos e convênios de Cooperação Internacional firmados entre o governo brasileiro e o governo francês. E, apesar do apoio da Sudene e dos seus programas de desenvolvimento, vai ser na região Sul do Brasil onde as CFRs encontram condições de expansão.

Com a expansão das CFRs na região Sul, surge a necessidade de uma coordenação geral para o trabalho de implantação, manutenção e acompanhamento das Casas Familiares, sendo criada, em 1991, a Associação das Casas Familiares dos Rurais do Sul (Arcafar-Sul), com

o objetivo de difundir a proposta de formação dos jovens e das jovens do meio rural através da pedagogia da alternância, garantir as condições de organização e funcionamento das CFR, assim como proporcionar aos monitores e aos responsáveis das associações envolvidas no processo educativo, cursos de formação e capacitação técnico-pedagógica. (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 93).

A Casa Familiar Rural é uma instituição educativa, organizada por uma associação de famílias, que se destina a dar uma formação geral e profissional a jovens agricultores. São três os princípios que orientam o seu processo de formação: a alternância e os seus instrumentos pedagógicos; a análise da realidade da vida desses jovens como ponto de partida da formação; e o envolvimento e participação das famílias no processo formativo (SILVA; MORAIS; BOF, 2006). E os seus grandes desafios são “garantir ao aluno e aluna o acesso ao conhecimento científico universal, de acordo com o currículo básico do ensino fundamental, e assegurar o conhecimento técnico-científico pertinente à exploração agrícola.” (PROJETO DE RECONHECIMENTO..., 1996).

A sua proposta curricular tem como objetivo a educação dos/as jovens para a cidadania, a vida em comunidade, e para buscar soluções tanto dos problemas individuais quanto dos problemas coletivos para formar agricultores com conhecimento amplo e específico da realidade em que vão atuar. Assim, propõe que o programa de profissionalização transcorra por meio de um trabalho educativo que envolva a escola, a família e a comunidade. Ela alia formação técnica com a formação geral e usa, para isso, o instrumento pedagógico denominado “Plano Geral de Formação”, que compreende planos de estudos elaborados conjuntamente com a participação dos e das jovens e de suas respectivas famílias através de uma pesquisa participativa.

Assim o currículo é organizado de modo a associar as matérias básicas às atividades agrícolas desenvolvidas no local. Ou seja, é elaborado baseado nos temas sugeridos pela associação, que são delineados em função do calendário agrícola e, portanto, varia de acordo com cada região e localidade.

1.6.3 – As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) são entidades educativas que atuam há mais de trinta anos no país. Originadas das experiências france-

sas de Maison Familiares Rurales, que, através da mobilização e organização de um grupo de famílias de pequenos agricultores, na década de 1930, buscavam uma alternativa para que a formação de seus filhos e filhas que ficavam no campo fosse uma formação adequada. Uma vez que a tendência, na época, era a de que o jovem ou a jovem que fosse estudar ficasse na cidade, estudar na cidade era uma oportunidade para sair do campo.

Nessa época, os camponeses já afirmavam, segundo Nové-Josserand (1998), que as escolas urbanas serviam para formar cidadãos para a cidade. Eram poucos os verdadeiros agricultores que saíam das escolas oficiais de agricultura. E o/a agricultor/a vivenciava o dilema de ou instruir-se e abandonar a terra ou, caso optasse por não deixar a terra, ficar ignorante a vida toda. Por isso, a importante iniciativa de uma escola diferenciada que poderia reverter o processo de expulsão dos/das jovens que, agora, além de ficarem no campo e permanecerem na terra, poderiam ter acesso a uma formação escolar em níveis mais elevados e uma formação profissional, técnica e humanista adequada.

A experiência bem-sucedida da Pedagogia da Alternância, na França, no final dos anos 60 do século passado, ultrapassa fronteiras, indo-se estabelecer na Itália, Espanha, Portugal, Continente Africano e, em seguida, na América do Sul, precisamente no sul do Estado do Espírito Santo, no Brasil, assim como também foi para o Caribe, no Oceano Índico, na Polinésia, na Ásia, e a última fronteira de expansão foi a América do Norte, na província de Quebec, no Canadá.

O modelo pedagógico da Escola Família implantado no Brasil tem suas raízes vinculadas ao modelo italiano, por iniciativa do padre italiano Humberto Pietrogrande, que, ao fazer uma visita, em 1964, a alguns municípios da região sul do Espírito Santo, percebeu o nível de pobreza e abandono em que vivia a população residente nesse meio rural, na sua maioria, descendentes de italianos e alemães. Diante desse diagnóstico, o religioso retorna à Itália com o propósito de encontrar soluções para melhor desenvolver esse meio e as condições de vida dessa população. No Brasil, as primeiras EFAs foram implantadas com o apoio da cooperação italiana pelo Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (Mepes), em 1969, nos municípios de Anchieta, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves. A partir dos anos 1970, ocorre a expansão para o norte do estado, sendo criadas mais três EFAs e, gradativamente, na década de 1980, há uma expansão para outros estados brasileiros.

Os aspectos pedagógicos e metodológicos utilizados nas Escolas Famílias Agrícolas estão baseados em três princípios: a) alternância, que combina no processo de formação, períodos de vivência na escola e na propriedade rural; b) há uma ênfase na participação das famílias e da comunidade tanto na condução do projeto educativo e pedagógico quanto na gestão político-administrativa da escola; c) formação integral dos jovens, em que se contemplam os níveis profissionais, humano e sociocultural, integrando-se prática e teoria e colocando os fenômenos biofísicos. No quinto capítulo deste livro, iremos desenvolver e aprofundar os princípios pedagógicos e metodológicos das EFAs, ao analisarmos as práticas pedagógicas da Escola Família Agrícola Dom Frágoso.

As EFAs são escolas que atendem jovens e adultos cujas famílias são de origem rural. As características desses estudantes, de acordo com a proposta contida no Documento Nacional de Educação por Alternância para Agricultura Familiar, de 2006, não são homogêneas. Variam de centro para centro e de região para região. Há uma maior incidência de filhos de pequenos proprietários, parceiros, assalariados e diaristas. E, uma vez que as atividades de natureza não-agrícola vêm crescendo, alguns centros de formação, em alternância, também oferecem formação vinculada ao meio rural, mas não circunscrita à atividade agropecuária.

Atualmente existem, aproximadamente, 140 unidades em 17 estados do país. Cada escola está organizada em torno de uma associação comunitária que define e aprova, de acordo com a legislação e resoluções vigentes, o recorte e as peculiaridades regionais e da vida local que ela buscar atender, isto é, o princípio que dirige a gestão das EFAs é o da participação, que envolve pais, alunos, lideranças e entidades comunitárias em torno dela.

O sistema de ensino adotado pelas EFAs, segundo Silva; Moraes e Bof (2006), varia, no conjunto das experiências brasileiras, de acordo com o tipo de reconhecimento obtido pelas secretarias estaduais de educação. Deste modo, nos cursos reconhecidos como cursos regulares, o sistema de ensino é o seriado. Já nos cursos reconhecidos como cursos de suplência, o sistema de ensino é o multisseriado e as escolas têm parecer legal do MEC para funcionar.

1.7 – Desafios para a Educação do Campo no Brasil

Pelo que foi escrito, podemos concluir que a orientação para as escolas rurais, no país, resulta das opções políticas decorrentes de um processo histórico em que a educação, de modo geral, foi tratada com descaso, que se traduz na quase total ausência de políticas públicas que garantissem a viabilidade de uma escola de qualidade e com garantia de acesso em todos os níveis. Quando nos reportamos, especificamente, às escolas do meio rural, constatamos que elas foram tratadas, pelo poder público, com políticas compensatórias por meio de programas, projetos e campanhas de caráter emergencial, sem continuidade, que tinham diferentes concepções de educação. (FURTADO, 2004).

A crítica tecida em torno do que foi escrito, assinala nós a serem desatados nas políticas públicas destinadas aos povos do campo. A escola do campo está descontextualizada. As relações entre educação e produção, educação e trabalho são inexistentes; as práticas culturais e sociais são desvalorizadas; os discentes não são respeitados como seres humanos e nem como trabalhadores/trabalhadoras do campo; o currículo também está descontextualizado e a matriz de conhecimento e saberes deriva do universo urbano; a formação dos professores e professoras é deficiente e há uma ausência de articulação entre as políticas implementadas direcionadas ao seu desenvolvimento. (FURTADO, 2004).

Furtado (2004) evidencia a desarticulação existente entre as políticas propostas para o campo. As políticas que se destinam a estimular a produção raramente possuem um componente educativo. Do mesmo modo, as políticas voltadas para a educação, com raras exceções, debruçam-se sobre a particularidade da vida ou da vida produtiva. A escola não vive a realidade, o contexto e o sentido da vida do campo. O seu ponto de partida e o seu ponto de chegada são do universo urbano.

Todavia, a educação para os povos do campo tem-se instituído não apenas pelas ações governamentais. Ela se tem instituído e estruturado tanto a partir da escolarização quanto de ações, denominadas não-formais, desenvolvidas pelos movimentos sociais, ONGs, pastorais, sindicatos para a formação política, comunitária, técnica, sindical e desenvolvimento local. Embora sejam importantes para o desenvolvimento e a melhoria da qualidade de vida das populações do campo, “é muito recente a ideia de articular essas ações educativas no sentido da construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável”. (FURTADO, 2004, p. 88).

Ao longo do capítulo, fomos assinalando os desafios que a educação do campo tem para enfrentar nos próximos anos: a) consolidar uma política pública de estado eficiente e consistente de educação do campo e definir uma rubrica orçamentária compatível às suas necessidades; b) contextualizar e ambientar a educação, o currículo, práticas e ações educativas; c) articular educação e produção, educação e trabalho nas matrizes pedagógicas, curriculares; d) ampliar e garantir a formação inicial e continuada de educadores, professores e profissionais de apoio; d) potencializar política pública de acesso aos ambientes virtuais de multimídias e tecnologias de informação e comunicação como recursos pedagógicos; e) reconhecer a multiculturalidade dos povos do campo e inserir a perspectiva da educação intercultural nos sistemas formais de educação e no próprio movimento social de educação do campo; f) implantar um sistema de avaliação processual, contínuo e formativo; g) integrar a política pública de educação do campo às demais políticas públicas voltadas para o campo; e h) articular as políticas de educação do campo tanto a um projeto de sustentabilidade para o campo quanto a um projeto de país.

E, apesar dos nós, dificuldades e desafios a serem enfrentados, são inegáveis os avanços significativos que a educação para os povos do campo tem conquistado. O movimento e a luta pela educação do campo, pública e de qualidade, incorporada na pauta de diferentes organizações e entidades, constitui um movimento pedagógico no campo como nunca ocorreu no nosso país.

Contextualizar as práticas pedagógicas, o currículo, a organização e a estrutura escolar, ao mesmo tempo que compromete essa mesma escola e o seu projeto político-pedagógico com a construção de um projeto de sustentabilidade para o campo e para o país, é uma trajetória que vamos narrar com o estudo da Escola Família Dom Fragoso.

CAPÍTULO 2

A LÓGICA DO COMBATE ÀS SECAS E OS ELEMENTOS PRECURSORES DO CONCEITO DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Neste capítulo, delimitamos o marco teórico de transição entre a perspectiva de combate à seca e o conceito de convivência com o Semiárido referendado pela representação social da seca. Para tanto, reconstituímos a história das transformações conceituais de Semiárido com base nos diversos significados que esta representação da seca adquire ao longo das transformações das políticas, programas e ações governamentais. Apresentamos a evolução do conceito de Semiárido referenciado por Duque (2004a, 2004b), precursor da visão contemporânea de convivência com o Semiárido. Historicizamos, através dos dispositivos legais, como os espaços de ocorrência das secas foram estruturados em torno da ideia de polígono das secas, para, em seguida, descrevermos a aproximação política entre os elementos constitutivos dos programas governamentais para o Semiárido Brasileiro e a proposta de política pública de convivência da sociedade com este.

Esta proposta de convivência, elaborada pela sociedade, nos defronta com uma interpretação de Semiárido centrada não mais naquilo que perdemos com os sistemas produtivos e as políticas públicas voltadas ao combate à seca. Ela subverte o discurso da vitimização e da seca como a grande metáfora nordestina para significar todo e qualquer problema, toda e qualquer necessidade e carência que a região possa ter. Durante quase um século, a seca, para Alburquerque Junior (2002), foi essa grande

metáfora nordestina. Falar em seca, necessariamente, significava falar de miséria, falar de desigualdade, de declínio econômico e declínio político.

Assim, através das experiências e práticas educativas e formativas de convivência com o SAB, vividas pelas organizações não-governamentais, pelas associações, pelos movimentos sociais e pelas pastorais, procuramos redescobrir o que estas já possuíam e que, de alguma forma, passava despercebido ou se encontrava no rio do esquecimento, distante da nossa capacidade de reconhecer, apreciar e explorar o que ainda poderemos redescobrir, descobrir e – por que não dizer – inventar.

Antes de tratar dessa convivência, consideramos oportuno fazer referência a Schama (1996), pois este enfatiza que há uma tendência contemporânea entre historiadores ambientais e ambientalistas,¹¹ de modo geral, a priorizar aspectos destrutivos da relação entre a sociedade e o mundo natural. Os escritos contemporâneos, de forma quase inevitável, expõem o mesmo quadro desolador de terras tomadas e exploradas até a exaustão. Schama (1996) se contrapõe a esta tendência e procura demonstrar que, ao longo dos séculos, algumas sociedades formaram hábitos culturais que levaram a humanidade a estabelecer, com a natureza do entorno, uma outra relação que não a de simplesmente esgotá-la até a morte. E é exatamente por isso que ele acredita que o remédio para os males ambientais e civilizacionais da sociedade moderna industrial possa vir de dentro do

11 Ambientalismo é uma expressão social e política da sociedade moderna industrial, que passa a ter projeção como movimento nos diversos setores sociais e políticos a partir de meados do século XX, sobretudo nos países da Europa e nos Estados Unidos. Os aspectos que estão na base de sua emergência e dinâmica são uma reação e mobilização de setores sociais contrários ao comportamento antrópico e às suas consequências, que se desdobram no interior de uma sociabilidade cuja racionalização dos processos de reprodução material, administração e reprodução cultural tem o seu princípio fundante. Sociologicamente, podemos categorizá-lo como um conceito impreciso pela sua complexidade e diversidade de conteúdos em sua definição. Inicialmente, tem sua marca com a organização de grupos voluntários que passam a se reunir para proteger a vida selvagem. Posteriormente, novos grupos e questões originadas da sociedade contemporânea emergem como é, por exemplo, a questão da energia nuclear, da escassez de recursos, do lixo tóxico, da chuva ácida e da proteção da qualidade de vida e de uma crítica radical ao modelo de civilização moderna industrial. No Brasil, o ambientalismo chega através de duas vertentes: uma através da influência das ideias preservacionistas e conservacionistas que influenciaram a legislação e a política ambiental no país até os anos 1990 e as ideias e vivências trazidas pelos exilados políticos que retornam ao país no final dos anos 1980, influenciadas pelo ambientalismo europeu e norte-americano. Não podemos ignorar a existência de diferenciações e especificidades entre as questões abordadas pelo ambientalismo nos países do sul e nos países do norte; por isso, no caso brasileiro, houve distanciamento e pouco eco entre as propostas dos ambientalistas brasileiros e os movimentos sociais, populares e sindicais, exatamente pela sua não-vinculação entre as respectivas questões. Só quando se inicia a construção de elos entre ambas é que se constrói uma associação de práticas, ideias e valores comuns. (FIGUEIREDO, 2003; LAYRARGUES, 1997; MATTOS, 1997; PÁDUA 2002; TAVOLARO, 1998).

nosso próprio universo mental para “nos ajudar a acreditar num futuro para esse forte, adorável e velho planeta”. (SCHAMA, 1996, p. 30).

O conceito de natureza se define, na sociedade ocidental, principalmente, em oposição ao conceito de cultura, colocando-os em campos epistemológicos distintos e opostos. No entanto, são dimensões inseparáveis. A paisagem, antes de ser um repouso para a mente, é também uma obra da própria mente, composta tanto de lembranças como de estratos de rocha. Antes de ser natural, a ideia de natureza é uma representação cultural. Ela pertence ao mundo dos homens e por eles é instituída. Schama (1996, p. 68) considera “impossível visualizar ou verbalizar a natureza despojada de qualquer associação cultural”, pois, além do pressuposto de que a ideia de natureza pertence ao mundo da cultura, ele desenvolve outro argumento segundo o qual uma determinada ideia de paisagem/natureza ganha materialidade quando se torna, de fato, parte do cenário. As paisagens são, para o autor, conscientemente concebidas para expressar as virtudes de uma determinada comunidade política ou social. No entanto, elas também podem ser concebidas para encobrir e esconder as mazelas do comportamento humano, cristalizando-as e transportando-as para o plano da paisagem/natureza.

Freire (2006) define o ser humano como um ser de relações, e não só de contatos. Ele não está apenas no mundo, mas com o mundo. “Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”. (FREIRE, 2006, p. 47). Assim, o humano existe – existe – no tempo. Ora está dentro, ora está fora. Herda, incorpora, faz modificações. É um ser de cultura, situado e datado no tempo e, ao mesmo tempo, atemporal. Isso, no entanto, não redundando, necessariamente, em passividade. Indo além da sua unidimensionalidade, o autor amplia sua teorização e propõe que o humano também pode ser um ser eminentemente “interferidor”. Interferência entendida, aqui, não no sentido de simplesmente se intrometer, atrapalhar, mexer naquilo que não lhe diz respeito. Freire interliga interferência e integração. Interferir, integrado ao seu contexto, lança o humano no domínio do que lhe é próprio – a cultura e a história, uma vez que a integração enraíza o homem. Integrar, para Freire, é uma atividade eminentemente humana. Resultado de sua capacidade de se ajustar à realidade, acrescida da capacidade de transformá-la, que se acresce, ainda mais, com a capacidade de optar, tendo como referência a criticidade. O humano integrado é o humano ativo, criador.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é, ainda, o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É, também, criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2006, p. 51).

Se o homem se integra ao espírito de sua época, aos seus temas fundamentais, ele reconhece as tarefas do seu tempo e as realizará melhor, pois torna-se, assim, sabedor de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no seu mundo e da captação das tarefas de seu tempo ou da visão nova dos velhos tempos. (FREIRE, 2006, p. 61-62).

Seguindo essa linha interpretativa, toda cultura inventa, cria, elabora e institui uma ideia do que seja a natureza. As representações sociais de natureza têm um papel e uma função específica a desempenhar dentro do universo social, uma vez que são um conjunto de princípios construídos interativamente com um mínimo de consenso compartilhado por um grupo que, através delas, compreende e orienta suas ações. (REIGOTA, 1995; FIGUEIREDO, 2003). Elas traduzem um sistema ético de regras, condutas e de comportamento dos humanos em relação ao seu ambiente e em relação aos outros humanos; um sistema de sociabilidade entre os humanos com os humanos e entre os humanos, as coisas e o mundo.

Com isso, procuramos demonstrar, ao longo deste capítulo, que a definição de Semiárido Brasileiro (SAB) é utilizada como uma representação social de natureza, construída, produzida e reconstruída, independentemente da ideia de que esteja dado como resultado da experiência concreta dos humanos. Tradicionalmente descrito por suas características fisiográficas, decorrentes da imprevisibilidade das chuvas e presença de solos com limitações para uso agropecuário, com altos índices de evapotranspiração e graves problemas de degradação ambiental, apresenta um dos maiores indicadores de pobreza do país. O Semiárido é caracterizado como um espaço homogêneo e limitado ao fenômeno das secas, o que traduz uma interpretação simplista e redu-

zida da sua complexidade e realidade sistêmica. Portanto, utilizamos, como referência para delimitar o SAB, os mesmos critérios adotados pela ASA, que integra, numa mesma unidade interpretativa, critérios técnicos climáticos, botânicos, integrados aos critérios subjetivos de cultura, política, processos sociais, históricos e artísticos. Permanecer numa interpretação linear e parcial a partir de um único aspecto ou ângulo, é optar por permanecer no desconhecimento, na parcialidade e na superficialidade, uma vez que pode ser entendido e conceituado como um “grande mosaico” complexo, multidimensional e sistêmico.

2.1 – Caracterização do Semiárido Brasileiro (SAB)

O SAB apresenta características singulares no contexto das outras áreas semiáridas do mundo. Caracterizado, fundamentalmente, pela ocorrência do bioma Caatinga,¹² este ocupa uma área de 1.219.021,50km² e possui uma expressiva biodiversidade descrita como

um conjunto de árvores e arbustos espontâneos, densos, baixos, retorcidos, de aspecto seco, com proteção contra a desidratação pelo calor e pelo vento. As raízes são muito desenvolvidas, grossas e penetrantes. O solo é silicoso ou sílico-argiloso, enxuto, quase sem humo, pedregoso ou arenoso, pobre em azoto, porém contendo regular teor de cálcio e potássio, como atesta a vegetação do algodoeiro e do caroá. [...] a associação florística, com o solo e a atmosfera, é quase uma simbiose, tal o regime de economia rígida da água para entreter as funções em equilíbrio. (DUQUE, 2004a, p. 103).

As plantas que mais caracterizam a Caatinga, segundo Duque (2004a), são: a) umbuzeiro; b) a barriguda; c) iço; d) baraúna; e) faveleiro; f) pau-ferro; g) carnaúba; h) licuri e camaratuba, na Caatinga da Bahia; e i) carnaubeira, na Caatinga litorânea do Ceará e do Rio Grande do Norte. As cactáceas mais conhecidas são: palma forrageira, mandacaru e xique-

12 O termo Bioma pode ser definido como um conjunto de múltiplos ecossistemas que estão agrupados em um espaço geográfico contíguo, com um certo grau de homogeneidade em torno de sua vegetação e fauna. O bioma Caatinga ocupa cerca de 9% do território brasileiro, estende-se pelos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Sergipe, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Maranhão e norte de Minas gerais. Caatinga, na língua tupi, significa Mato Branco. O bioma Caatinga se caracteriza pela biodiversidade, na qual podemos destacar, na sua formação vegetal, forte presença de arbustos com galhos retorcidos e com raízes profundas; presença de cactos e bromélias; os arbustos que costumam perder, quase totalmente, as folhas em época de seca (propriedade usada para evitar a perda de água por evaporação), e as folhas deste tipo de vegetação são de tamanho pequeno. Possui algumas endêmicas e, ao caírem as primeiras chuvas, a vegetação muda, perde seu aspecto rude, agressivo e se torna verde e florida.

xique, e sua vegetação rasteira é constituída principalmente pela macambira e o caroá.

Um dos biomas brasileiros mais comprometidos e ameaçados, a Caatinga tem a presença das maiores extensões de áreas em processo de desertificação do país. Todavia, a perda progressiva da fertilidade biológica não decorre somente da ação antrópica. É, antes, resultado do cultivo inadequado, associado às variações climáticas e às características dos solos pedregosos, ou impermeáveis.

Além de ser um dos biomas mais comprometidos, ambientalmente, foi também o menos valorizado na história da política ambiental do país, pois foi somente em 1965, a partir do novo Código Florestal (Lei 4.771), que passou a ser, do ponto de vista legal, objeto de proteção ambiental. E somente no fim de 1999, quando da aprovação do Projeto de Lei nº 2892/92, que dispunha sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), o Ministério do Meio Ambiente (MMA) recomenda a ampliação da área protegida por Unidades de Conservação na Caatinga para 10% num período de dez anos, priorizando-se as áreas de uso indireto, pela sua importância para a manutenção e a recuperação da biodiversidade. (SILVA, 2006). Assim, se compararmos o bioma Caatinga aos outros biomas brasileiros, perceberemos que ele possui, proporcionalmente, um percentual muito reduzido de unidades de conservação e de áreas protegidas dos seus sistemas naturais.

O Semiárido tem um clima seco e quente e sua proximidade com a linha do Equador tem influência marcante nas suas características climáticas. Segundo Botelho (2000), o Semiárido brasileiro é uma região anômala no mundo, por se constituir na única região do mundo que, situada na faixa equatorial, deixou, progressivamente, de ser uma área superúmida, como a região Amazônica, do Congo e da Indonésia, e passa a ter o clima semiárido. Com temperaturas em torno de 22° e 28°, apresenta um sistema de chuvas irregular no tempo e no espaço, com duas estações bem definidas: o inverno (período de chuvas) concentradas entre 3 e 4 meses por ano (as precipitações variam entre 500 e 800mm), e o verão (ausência ou baixo índice pluviométrico), que pode expressar-se por períodos de longas estiagens ou não. A variação no regime pluviométrico produz dois fenômenos já bastante conhecidos dos que aqui vivem: as secas e as enchentes.

Outra característica endêmica é que ele apresenta uma perda de 92% das águas de chuvas que caem, pela evaporação e evapotranspiração,¹³ com um índice de aproveitamento de apenas 8%. Os solos cristalinos, em quase toda a sua abrangência, limitam o acesso às águas subterrâneas existentes. Figueiredo (2003) enfatiza que todo estudo que envolva a região do Semiárido brasileiro há que ter, como base, a íntima relação entre a cultura e o ambiente biofísico e observar que a evapotranspiração de 92% é uma problemática central do SAB, no que se refere à dimensão biofísica.

A região Nordeste abriga, quase que integralmente, o Semiárido brasileiro, que corresponde a, aproximadamente, 11% do território nacional e 90% da região. O SAB abrange cerca de 1.400 municípios, com uma área de 1.219.021,50km², distribuídos pelos Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, a região setentrional de Minas Gerais e o norte do Espírito Santo.¹⁴

Duque (2004a) classifica o Nordeste brasileiro em seis regiões naturais, utilizando, como critérios a disponibilidade da água, as condições pedológicas, o clima, a vegetação nativa, assim como as condições ambientais para a cultura agrícola, que são respectivamente: Seridó, Curimataú, Sertão, Caatinga, Carrasco e Cariris Velhos. Essa divisão corresponde a um processo decrescente de involução e empobrecimento da biodiversidade, decorrente, principalmente, do uso predatório do solo pelo fogo que transformaria a Caatinga em Sertão, este em Seridó, constituindo-se o Agreste em uma área de transição entre uma região mais seca e outra mais úmida.

Do ponto de vista da estrutura fundiária, apresenta extrema concentração, com grande número de minifúndios, correspondendo a 27% da área total, com 90% das propriedades possuindo área inferior a 100 hectares. Isto, apesar dos incentivos fiscais e da modernização econômica, que incorporaram novas áreas e setores dinâmicos e competitivos, sobretudo, através de investimentos na agroindústria, com inovações tecnológicas,

13 A alternativa difundida pela sociedade das tecnologias sociais para lidar com a questão da evaporação e da evapotranspiração tem como foco estratégico a estocagem da água de chuva, trabalhando no sentido de difundir, multiplicar e aperfeiçoar as técnicas de captação de água de chuva já existentes e investindo recursos e conhecimento científico e popular na descoberta de novas tecnologias para armazenar água nos períodos chuvosos e guardá-la em recipientes hermeticamente fechados e isolados do sol para usá-la nos períodos em que não chove.

14 Utilizamos como referência para delimitar o Semiárido, tanto em área como dos estados da federação que o integram, as mesmas referências trabalhadas pela Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA).

gerenciais e inserção no mercado competitivo e de exportação. A economia do Semiárido, de acordo com Silva (2006) ainda pode ser caracterizada pela produção de subsistência.

Outro aspecto definidor do Semiárido brasileiro é o fato de ele ser o mais povoado do mundo. Com uma população de cerca 26,4 milhões de pessoas, representando 15,5% da população brasileira, abriga a maior população rural do país. Dos 26,4 milhões de pessoas, 41,3% são constituídos por uma população com a faixa etária entre 0 e 17 anos. E, de acordo com o estudo “Criança e Adolescente no Semi-Árido-Brasileiro” (GOMES FILHO, 2003),¹⁵ são quase 11 milhões de crianças e adolescentes que vivem no Semiárido, em precárias condições, como podemos verificar com a descrição dos seguintes indicadores sociais: a) em 95% das cidades do Semiárido, a taxa de mortalidade infantil é superior à média nacional; b) mais de 350 mil crianças, entre 10 e 14 anos, não frequentam a escola; c) os alunos demoram 11 anos para concluir o Ensino Fundamental; d) mais de 390 mil adolescentes (10,15) são analfabetos; e) mais de 317 mil crianças e adolescentes trabalham; f) quase metade delas (42%) não tem acesso à rede geral de água, poço ou nascente; g) cerca de 75% das crianças e adolescentes vivem em famílias cuja renda *per capita* é menor do que $\frac{1}{2}$ salário mínimo; h) em 38,47% das casas de crianças e adolescentes, não há rede geral, fossa séptica ou rudimentar; e i) menos de 3% das famílias com criança e adolescente têm acesso a computador. (GOMES FILHO, 2003).

O recorte dado aos indicadores das crianças e dos adolescentes se justifica por eles traduzirem os contrastes, as injustiças e a gravidade dos problemas sociais que marcam a vida e a sociedade dos que vivem nesse lugar, do ponto de vista econômico, educacional, da saúde, da cultura etc.

2.2 – O Ambientalismo no Brasil e os Elementos Precursores do Conceito de Convivência com o Semiárido

O projeto colonial brasileiro teve, na destruição da natureza, uma consequência necessária para a produção econômica. A exploração direta da natureza foi o principal eixo da busca por riquezas no processo de colonização do país. A destruição ambiental não foi fortuita e pontual,

¹⁵ Os dados citados foram retirados do estudo realizado pelo Unicef, que busca estabelecer um perfil das condições de vida e sobrevivência das crianças e adolescentes a partir do levantamento e análise de dados secundários das fontes oficiais e documentos complementares. Uma das fontes oficiais foi IBGE, tabulação especial de 2000.

mas um elemento constitutivo da própria lógica de ocupação da colônia. O processo civilizador¹⁶ do país teve início com práticas econômicas predatórias. O nexo causal existente entre a destruição da natureza e o complexo econômico, social, cultural e político, no Brasil, tinha, na mentalidade que valorava a natureza em sua importância econômica, seus fundamentos teóricos, políticos e práticos.

A ideia de natureza no Brasil foi construída em oposição à natureza temperada do continente Europeu. Os trópicos se inscrevem no imaginário coletivo do colonizador calcado na ideia de “menos valor” – uma natureza destituída de atributos e qualidades. A essa ideia estava associada outra, a da sensação de inesgotabilidade dos recursos naturais. Havia uma natureza abundante que, generosamente, se mostrava pronta para a devastação. O Renascimento e as revoluções científicas dos séculos XVI e XVII, tiveram papel fundamental nesta concepção e olhar utilitarista sobre a natureza e os próprios seres humanos.

Em *Um Sopro de Destruição*, Pádua (2002) recupera um período da história do pensamento social brasileiro cuja marca foi a construção de uma crítica ambiental. Esta crítica ambiental, contrariando o senso comum, não é recente no Brasil. Ela tem raízes profundas na cultura política brasileira e se localiza entre os séculos XVIII e XIX. Sua base teórica defende o ambiente natural pela sua importância para a construção nacional. A natureza constituía o grande trunfo para o progresso futuro do país, devendo, pois, ser utilizada de forma adequada e cuidadosa. A destruição e o desperdício daquela eram considerados uma espécie de crime histórico que deveria ser duramente combatido. (PÁDUA, 2002).

As alterações climáticas e econômicas, que têm lugar no Brasil a partir do século XVIII, são pano de fundo de uma intensa discussão em torno da crítica ambiental emergente, embora de caráter minoritário. Era um grupo formado por discípulos mais diretos do naturalista ítalo-portu-

16 O conceito de processo civilizador, utilizado no texto, tem o mesmo sentido atribuído por Ribeiro (1968), que define processo civilizador como um processo que corresponde a inovações culturais, dinamizando a vida de diversos povos, como consequência do desencadeamento de uma revolução tecnológica. Ao propagar-se, mescla, racialmente, e uniformiza culturalmente, diversos povos, incorporando-os a todos em novas formações socioculturais. Sahlins (1983), igualmente, afirma ser a dominação cultural derivada da predominância técnica. Para ele, o tipo cultural que desenvolve maior poder e recursos técnicos se desenvolverá em detrimento das outras culturas presentes no mesmo ambiente. Como exemplo, cita a expansão da civilização moderna que se assemelha a uma história evolucionária de sucesso: a ascensão, extensão e a diversificação de um tipo avançado que provoca o desaparecimento ou aculturação dos povos menos avançados tecnologicamente.

guês Domingos Vandelli, que considerava a destruição ambiental “uma herança equivocada da mentalidade colonial, uma vez que dilapidava, de forma inconsequente, um rico conjunto de formações e recursos naturais que seriam fundamentais para o desenvolvimento futuro do País”. (PÁDUA, 1998, p. 138). O valor atribuído ao mundo natural repousava, sobretudo, na sua importância econômica e política. E, ao contrário do que acredita o senso comum, a “destruição ambiental não era entendida como um ‘preço do progresso’, mas sim como o preço do atraso.” (PÁDUA, 1998, p. 139).

José Bonifácio (1763 – 1838) pode ser considerado o pensador que organiza e faz a síntese da crítica da destruição ambiental, nesse período, no Brasil. A sua produção teórica não é isolada e nem fragmentada. Bonifácio estava preocupado com o destino do país e defendia a tese de que, à medida que o país se tornasse independente, superaria o estado de destruição, através da utilização de técnicas mais avançadas, modernas, de novas tecnologias e um novo respeito ao território. Ele partia do pressuposto de que o território era o bem mais precioso que o país possuía para o seu progresso, em função da sua riqueza natural e defendia a reforma ambiental como instrumento de superação do passado colonial. O seu principal legado teórico, de acordo com Pádua (2002), foi estabelecer a existência de um nexos causal entre a produção escravista e a destruição ambiental. Suas propostas básicas, apresentadas de forma consistente e organizada, assemelhavam-se a um verdadeiro projeto nacional, como poderemos ver nos elementos contidos na citação abaixo.

A linhagem dos primeiros críticos ambientais brasileiros, ao contrário, não praticou – ou o fez de forma apenas moderada – o elogio laudatório da beleza, e da grandeza do meio natural brasileiro. Mas ao mesmo tempo, não ignorou, e principalmente não aceitou, a sua destruição. O meio natural foi elogiado por sua riqueza e potencial econômico, sendo a sua destruição interpretada como um signo de atraso, ignorância e falta de cuidado. O verdadeiro progresso supunha a conservação e uso correto do mundo natural que, por sua vez, só fazia sentido no contexto desse progresso. A natureza era vista como um objeto político, um recurso essencial para o avanço social e econômico do País. (PÁDUA, 2002, p. 28).

A ideia de que a destruição das florestas era responsável pelas secas e, no limite, pela desertificação, capturou a imaginação de vários observadores da vida social no Brasil. Como já foi explicitado, esta crítica pertence a

uma tradição intelectual dissidente, que, entre os séculos XVIII e XIX, apresentou o delineamento de um projeto alternativo para o Brasil, tendo como uma das bases conceituais a “Teoria do Dessecamento.” (PÁDUA, 2002).

A Teoria do Dessecamento, de acordo com Pádua, foi a primeira concepção moderna elaborada sobre o risco das mudanças climáticas antropicamente induzidas. Esta teoria relacionava o processo de destruição da vegetação nativa com a redução da umidade, das chuvas e dos mananciais de água. O risco representado pelos “impactos que a ‘bárbara destruição’ poderia exercer sobre a umidade, a fertilidade e o equilíbrio climático do País mereciam toda a atenção e já eram previstos por um conjunto de intelectuais”. (PÁDUA, 2002, p. 174). E é com sentimento de perplexidade que o autor, ao analisar a emergência da crítica ambiental a partir do fenômeno da seca, constata que as primeiras análises mais sistemáticas só se iniciam no fim de 1850.

No contexto de emergência de uma crítica ambiental sobre o fenômeno da seca, é interessante observar que os motivos que elegeram a Província do Ceará como destino da Imperial Comissão Científica de Exploração não se relacionava com o objetivo de encontrar soluções para o problema da seca. Esse tema foi abordado, transversalmente, pela Comissão cujo objetivo principal era conhecer o interior do território nacional e suas riquezas, coletar material para o Museu Nacional e promover a pesquisa científica no país.

O tema seca, praticamente, não aparece nas instruções preliminares da Comissão, elaboradas entre 1857 e 1859, mas há que se considerar a importância das reflexões para a história social e a influência mutuamente positiva que o diálogo entre os intelectuais da capital e da província pode ter produzido. Como podemos observar nos artigos escritos por Brasil (1860). Neles, a seca está relacionada diretamente ao problema da destruição das matas.

As ameaças à sobrevivência e ao progresso da província eram enormes, já que o pernicioso sistema de roteamento das matas, o incêndio dos campos do sertão, apressarão o termo da completa ruína de nossa terra e deixarão, a nossos vindouros, solidões e ruínas, e uma maldição eterna à nossa memória. (BRASIL, 1860, p. 61).

O debate iniciado por esses pensadores tem papel fundamental na construção de uma “unidade” epistemológica do pensamento ambiental no

SAB, visto que teve o mérito de esboçar uma leitura crítica daquela realidade e do seu potencial, ainda que questões como equidade social, educação, cultura, democratização do acesso à terra e à água e um projeto alternativo de sociedade só viessem a ser desenhados muito tempo depois.

Com base no que foi exposto acima, podemos fazer uma correlação epistemológica entre as primeiras críticas ambientais elaboradas no país e estudiosos e entusiastas do Semiárido, do porte de Guimarães Duque. Este pertence a uma geração de estudiosos seriamente preocupados e comprometidos com os destinos do Semiárido, da sua cultura tradicional e com o desenvolvimento regional.

Duque (2004b) formula um corpus “de saber clássico” de crítica ambiental, ao analisar a política de desenvolvimento econômico a que vinha sendo submetido o SAB. Nele, o autor, introduz a questão política do manejo sustentável da natureza a partir de uma proposta de desenvolvimento que conciliava o desafio da sustentabilidade aos contextos locais e culturais conforme descreve na passagem a seguir:

Entre as doutrinas do desenvolvimento econômico, cumpre encontrar a doutrina que concilia a consecução do bem-estar com a evolução cultural, ou de outro modo, urge achar o processo mais rápido de progresso com as qualidades e os defeitos dos habitantes, com a sua organização tradicional, usando o ambiente como ele é e até onde pode ser explorado para o alcance sucessivo dos padrões mais altos de vida. Este processo de transição tem de ser peculiar a cada ambiente ecológico porque será um misto de recursos naturais, de idéias, de suor e de sentimento das sociedades locais. (DUQUE, 2004b, p. 101).

A promoção da educação está na base da sua teoria de desenvolvimento e é condição fundamental para que se garanta a sustentabilidade do SAB. A educação, para ele, era considerada elemento primordial na conservação da biodiversidade da Caatinga. Deste modo, articulava a preocupação ambiental com a questão social da sobrevivência das famílias sertanejas. Fazia críticas aos programas e currículos escolares uniformes, que, em sua maioria, não estavam contextualizados no modo de vida, no trabalho e no meio ambiente local. Por isso, a ênfase na necessidade de que o processo de ensino e aprendizagem estivesse em harmonia com o meio e que fosse ecológico. A sua proposta de ensino era contextualizada e direcionada para a ecologia local e para a harmonia do meio e com o meio, integrando, assim, a escola na vida da comunidade e à ecologia local.

A integração da escola na vida da comunidade é uma exigência moderna. Para intensificar esta ação urge tornar o currículo escolar mais dependente das atividades privadas. [...] A uniformidade do programa escolar em todo o país contraria as condições do trabalho e o modo de vida nas regiões; daí a necessidade do ensino ecológico e harmônico com o meio. (DUQUE, 2004b, p. 120).

Uma outra característica da sua proposta educativa era a de estimular atitudes e aptidões cooperativas que visassem ao bem comum, ao mesmo tempo que se atenuavam tendências competitivas e individualistas.

Outra característica marcante do seu pensamento que o alinha à proposta de Educação Popular, de Paulo Freire, está relacionada à sua proposta de sensibilização dos/as agricultores/as a participarem das iniciativas públicas. Para ele, a participação dos agricultores e das agricultoras nas iniciativas públicas evitaria atitudes de apatia, de indiferença e, algumas vezes, até de fracasso na elaboração de planos de ação e de implantação de obras públicas. Por isso, propõe aos governantes que estas deveriam passar pela consulta popular e por uma construção coletiva das propostas e ações a serem implantadas, como sugere no texto citado.

Os compromissados não se apercebem de que a melhoria das condições econômicas e sociais requer a colaboração de diferentes especialistas para conhecer a realidade da situação cultural, do comportamento, do labor, dos hábitos familiares, das crenças, do equipamento, das práticas rurais e da contribuição das famílias na renda. A falta de consulta às necessidades sentidas, localmente, pelo povo, para a elaboração dos planos do governo, desestimula a participação mais ativa dos sertanejos no êxito dos empreendimentos. A imposição de idéias causa reação contrária pela interpretação do desprezo no valor e na importância da experiência alheia. A prioridade das carências sofridas pelo matuto, supostamente ignorante, não é a mesma concebida pelo homem instruído, como diagnosticador dos males dos outros. Não se podem prever as modificações no procedimento da comunidade sujeita à interferência, porque não há lei que regule o desenvolvimento econômico. A profissão agrícola é um misto de arte, de ofício, de técnica, de costumes, de concepção de vida, na qual tomam parte não somente o solo, a água, as plantas, os animais e o tempo, mas também os moradores da casa, os vizinhos, os amigos, com as suas qualidades e defeitos, suas superstições, opiniões e preponderâncias. O modo de pensar, de sentir e de trabalhar do rurícola é o resultado de uma continuação histórica, da herança do passado, do segregamento em que viveu, da conduta caseira, da ferramenta de que dispõe, do

grau de conhecimento e da imitação assimilada de outras sociedades. (DUQUE, 2004b, p.10).

O autor reconhecia que a característica de semiaridez do Nordeste era ocasionada por causas externas que se intensificavam com as ações antrópicas. De acordo com Silva (2006), entre os fenômenos climáticos naturais (de abrangência planetária e universal), Duque (1953), destacava os estudos já existentes, que relacionavam o clima semiárido com as modificações gerais dos ventos do globo, “as pressões atmosféricas, as temperaturas do ar em outras partes do mundo, com as secas incidindo no período de máxima combustão do sol”. (DUQUE, 1953, p. 119). As causas internas são resultado da exploração econômica do SAB que, preponderantemente, transgrediu, abertamente, o rigoroso e delicado código da natureza local. Esta afirmação do autor é uma crítica contundente ao caráter absolutamente predatório e inconsequente da economia que levou a agricultura e o sertanejo a uma situação-limite. Ele denuncia a insustentabilidade ambiental dos sistemas produtivos do/no Semiárido, argumentando ser necessário e urgente sair do estado de irracionalidade em que se encontrava a economia e a vida cujos conteúdos dessas críticas veremos a seguir.

Uma aglomeração humana vive, em sua região natal, mediante uma adaptação empírica ou intuitiva, adquirida através dos anos ou de geração em geração, com o solo, o abrigo, o clima, o trabalho etc. Para garantir a sua perpetuidade, uma comunidade humana precisa viver em harmonia com o código da natureza de seu meio. As transgressões ao jogo harmonioso das forças naturais importam em penalidades que primam pela crueldade e pela imutabilidade. Se a terra é desnuda, a erosão aparece com o empobrecimento do solo, as inundações etc., e o resultado é a fome e o perecimento da população não importando quem tenha sido o causador do desastre. (DUQUE, 1953, p. 23-24).

Deste modo, Duque (2004b) fornece elementos teóricos inovadores e contemporâneos, ao delinear o que viria a se constituir, hoje, o conceito e a proposta de convivência com o Semiárido e de uma educação contextualizada cuja base é o meio ambiente e a cultura do sertanejo tradicional. Precursor da inovadora visão de convivência com o Semiárido, é categórico ao afirmar que este não representa só limitação. Explicita isso argumentando que o problema “está fora de lugar”. A superação desse estado de coisa está em construir novos paradigmas metodológicos focados

em uma visão sistêmica que relacione sociedade e natureza, e identifique a insustentabilidade ambiental dos sistemas produtivos, com os processos de inadaptação da agricultura – manejo e culturas – no Semiárido. O xerofilismo, nas plantas, representa uma grande vantagem para a agricultura. E vai ser com base nesta visão sistêmica que relaciona o ambiente, a cultura e as formas culturais de exploração da natureza que enfatiza a importância do bioma Caatinga. Apaixonado pela Caatinga, ousa descrevê-la com uma estética caracterizada pelos valores inerentes ao xerofilismo, que se expressam pelo conjunto de árvores e arbustos espontâneos, densos, baixos, retorcidos, de aspecto seco, agressivo, espinhentos, unidos e com proteção contra a desidratação pelo calor e pelo vento, que, com as chuvas, se recuperam rapidamente abandonando o aspecto cinzento, melancólico e lunar, que explode num “movimento de verdadeira ressurreição operada no curto espaço de oito dias, ficando o ambiente verde, bonito e sombreado”. (DUQUE, 2004b, p. 33).

O que o encanta são a “perfeita” adaptação, o equilíbrio e a resistência da vegetação às condições físico-geográficas e climáticas. Além de tolerar a escassez de água, essa vegetação foge aos efeitos da deficiência hídrica ou resiste à seca. E suas raízes resistentes, além de irem em busca de águas profundas, são dotadas de mecanismos de elaboração e armazenamento de reservas para as épocas de escassez hídrica que operam em duas fases reguladoras: uma de intensa atividade vegetativa e outra de aparente dormência. É por isso que as plantas da Caatinga não são apanhadas de surpresa pelas intempéries.

2.3 – Breve História das Secas e suas Representações Sociais

Um ponto de partida para se pensar a história das secas é interpretá-la como uma ideia de natureza construída no fazer cultural e histórico, fruto da experiência concreta dos humanos nas suas circunstâncias e temporalidade. Abordar a perspectiva relacional de sociedade e da natureza, ao longo da história das secas (OLIVEIRA, 2000; NEVES, 1994; CASTRO, 1967) no Semiárido brasileiro, implica identificar a construção de um sistema de representação, de percepção e de sensibilidade, isto é, de todo um conjunto simbólico marcado pela relação e pela experiência do ser humano com a natureza do entorno.

Na introdução deste capítulo fazemos referência ao historiador ambiental, Schama (1996), pelo seu posicionamento teórico singular que o diferencia da corrente contemporânea dos ambientalistas que priorizam, em seus escritos, os aspectos destrutivos da relação entre sociedade e o mundo natural.

Na história da humanidade, a natureza sempre lhe pareceu mais forte e mais aterradora, fazendo com que dirigisse esforços constantes para encontrar uma relação – a mais satisfatória possível – que lhe permitisse contornar e conviver com as vicissitudes, as contingências e os imponderáveis acontecimentos que ela lhe proporcionava. O distanciar-se e o reaproximar-se da natureza têm sido, portanto, movimentos constantes na trajetória da evolução humana. A humanidade, indiscutivelmente, ao longo de sua história e existência, tem procurado definir e redefinir limites entre si e a natureza. Em alguns momentos, a sacralizou, em outros, a profanou; em outros, fundiu-se a ela a tal ponto que se tornaram uma única e mesma coisa e, em outros, distanciou-se a tal ponto que os laços que as uniam pareciam rompidos.

E é justamente hoje, no momento em que a sociedade moderna avançada encarna o ápice desse distanciamento dos humanos em relação aos outros humanos e entre o humano e a natureza, que há o predomínio do caráter estratégico-instrumental da humanidade em relação à natureza e a própria sociedade, como se a natureza só lhe impusesse constrangimentos e como se a relação entre humano e natureza fosse constituída de um único caminho, o de ida. Isto fez com que desconsiderasse que o relacionar-se com a natureza do entorno também impunha os efeitos de sua dinâmica, constituindo-se, assim, numa interação de caráter sistêmico. Isso, num momento em que a artificialização do mundo, da vida, se globaliza e a dessacralização do mundo em seus aspectos mitológicos, simbólicos e religiosos foi aparentemente banida em nome da ciência e da tecnologia. É, paradoxalmente, o mesmo momento em que o desejo de reaproximação da natureza emerge com uma pulsão inquestionável, as questões ecológicas aparecem, velhos mitos ressurgem, antigos mitos são recriados e atualizados e novos mitos são criados.

Como bem explicita Tavolaro (1998), a base da emergência e da dinâmica dessas questões está localizada nos aspectos do terreno move-dido e conflituoso,

coabitado pelas esferas de reprodução material e da administração da sociedade, de um lado, e reprodução simbólica-cultural, integração social e socialização, de outro, em que a natureza ocupa lugar de grande importância numa equação em que vários termos se coadunam para, então, traçar um determinado retrato da reaproximação do homem e do mundo natural, operada pelas associações ambientalistas. (TAVOLARO, 1998, p. 6).

É, portanto, no reconhecimento da centralidade simbólica da natureza como elemento fundamental no delineamento de uma ética entre e para a humanidade e a natureza, que recorreremos ao filósofo Serres (1994) e a sua proposta de Contrato Natural, para discutir a perspectiva relacional de sociedade e natureza no SAB. Serres (1994) foge do reducionismo interpretativo que associa e demarca uma relação de passividade, vinculada à natureza, presente nas sociedades de organização simples, cuja normativa encontra-se estreitamente entrelaçada aos elementos e fenômenos da natureza expressos por suas concepções de mundo mágico mitológico e a ideia de que a racionalização dos âmbitos sociais, existente nas sociedades complexas, leva necessariamente a uma completa relação de dominação e distanciamento em relação à natureza. Procura uma terceira via onde relação humano-natureza envolva os fenômenos naturais, as contingências físico-orgânicas dos seres humanos e as necessidades de reprodução cultural, integração social e socialização. Vislumbra estabelecer um novo pacto em que a natureza seja tanto um sujeito de direito como um sujeito participante de sociabilidade. Um pacto que envolva o mundo, reconhecendo a importância simbólica da natureza e o seu reatar simbólico entre o humano e a natureza nos contratos que regulam a vida em sociedade e tornam a educação fundamental na construção dessa comunhão entre a vida humana e o planeta.

Embora possa contrapor e contradizer os escritos e pressupostos iniciais deste capítulo, por trabalhar com um autor polêmico, que professa uma visão ambiental um tanto quanto fatalista, em face do que ele considera ser o peso da humanidade sobre o planeta, Serres (1994) é também um autor de uma delicadeza extrema na sua forma de admirar e olhar os seres humanos e a natureza, com beleza, amor, e um profundo respeito pela possibilidade de tecermos uma nova via de sociabilidade.

Em O Contrato Natural, Serres (1994) faz uma análise da maneira como se construíram os parâmetros da ciência e do direito e os contratos instituídos na regulação das relações sociais: o contrato social; o direito

natural e a declaração dos direitos humanos. A crítica que faz ao Contrato Social é que, na sua formulação, o ser humano criou para si um mundo jurídico, científico e cultural, esquecendo o próprio mundo físico, a natureza mesma do mundo, a *Physis*, o mundo fenomênico. O ser humano, diz o filósofo, criou para si um mundo científico, jurídico e cultural onde o “próprio mundo”, a natureza, não tem nenhuma jurisdição. Ela é desconsiderada como sujeito de direito, reduzida a uma condição de objeto inerte, sem vida, portanto, sem nenhuma garantia contratual que compreenda deveres e direitos semelhantes aos que estão presentes no Contrato Social. Todos os contratos, segundo ele, ignoraram a natureza, deixando de fora o mundo, “uma enorme coleção de coisas reduzidas ao estatuto de objetos possíveis de apropriação”. (SERRES, 1994, p. 62). Daí porque propõe o Contrato Natural. Com ele, Serres preconiza a revisão conceitual do direito natural de Locke, pelo qual o homem é o único sujeito de direito. O direito procura limitar o parasitismo abusivo entre os humanos, mas não fala dessa mesma ação sobre as coisas. Dominada, do ponto de vista epistemológico, a natureza, menor na consagração pronunciada do direito, recebeu-nos como hospedeira, sem a qual, amanhã, possivelmente deveremos morrer. O humano, parasita da natureza e do mundo, filho do direito e da propriedade, tudo tomou e não deu nada em troca. E é, precisamente, o direito quem propicia o reaparecimento do parasitismo abusivo do humano em relação ao mundo e às coisas. Mas, se na “revisão” do contrato, os próprios objetos passam a ser sujeitos de direito, afirma o filósofo, então, todas as balanças tendem ao equilíbrio. Resta-nos, como diz Serres (1994, p. 65), pensar um

novο equilíbrio delicado, entre esses dois conjuntos de equilíbrios – um direito mais geral, para um sistema mais global. Isso implica o retorno à natureza e o acrescentar ao contrato, exclusivamente social, a celebração de um contrato natural de simbiose e de reciprocidade em que a nossa relação com as coisas permitirá o domínio e a posse pela escuta e o respeito, em que o conhecimento não suporia já a propriedade, nem a ação, o domínio, nem estes, os seus resultados ou condições estercorárias. Contrato de armistício na guerra objetiva, contrato de simbiose: o simbiota admite o direito do hospedeiro, enquanto o parasita – nosso estado atual – condena à morte aquele que pilha e que habita, sem tomar consciência de que, no final, condena-se a desaparecer.

Tudo isso permaneceria letra morta se não se inventasse um novo humano em político. Para Serres, é preciso inventá-lo. Para formá-lo é

preciso um ensino e um modelo e traçar um retrato nunca exemplificado de modo que possa ser imitado, multiplicando-se. Designado de terceiro instruído, este é um sábio contemporâneo que combina o legislador dos tempos heróicos e o atual titular do saber rigoroso. Ele tece a verdade das ciências com a paz do julgamento. Mistura, intimamente, as nossas heranças egípcias e romanas e os nossos legados semitas e gregos. Ele será jovem e velho, ao mesmo tempo, e o autor designa-o como:

um perito em conhecimentos, formais ou experimentais, versado em ciências naturais, do inerte e do mundo vivo, à margem das ciências sociais, das suas verdades mais críticas do que orgânicas e da sua informação banal e não rara, preferindo as ações às relações, a experiência humana aos inquéritos e processos, viajante da natureza e da sociedade, apaixonado pelos rios, areias, ventos, mares e montanhas, transeunte da Terra inteira, apaixonado por gestos e paisagens diferentes, navegador solitário da passagem do Noroeste, paragens onde saber positivo cruzado comunica, de forma delicada e rara, com as humanidades, inversamente versado nas línguas antigas, nas tradições míticas e nas religiões, Espírito forte e bom Diabo, mergulhando as suas raízes no mais profundo terreno cultural, até às placas tectônicas mais escondidas na memória escura da carne e do verbo e, portanto, arcaico e contemporâneo, tradicional e futurista, humanista e cientista, rápido e lento, inexperiente e experimentado, audacioso e prudente, mais distante do poder do que qualquer possível legislador e mais próximo da ignorância partilhada pela maioria do que qualquer imaginável cientista, grande talvez, mas povo, empírico mas exacto, fino como seda e grosseiro como uma tela resistente, errando sem cessar pelo intervalo que separa a fome da saciedade, a miséria da riqueza, a sombra da luz, o domínio da servidão, a casa do estranho, conhecendo e avaliando a ignorância tanto como as ciências, histórias das avozinhas mais do que conceitos ou as leis tanto como o não-direito, monge e vadio, só e disseminado, errante mas estável, enfim, sobretudo ardendo de amor pela Terra e pela humanidade. (SERRES, 1994, p. 147).

Enfim, é a natureza metafísica do Contrato Natural e a formação do terceiro instruído que possibilitam o reconhecimento de cada coletividade que habita um mundo global, junto com as outras espécies. E, apesar de Serres (1994) reconhecer que ainda vivemos no tempo do curto prazo, que, para salvaguardar a Terra e respeitar o tempo, no sentido da natureza e de suas expressões, torna-se necessário pensar em longo prazo. Torna-se necessário aprender sobre a finitude humana, aprender a fixar limites para

as nossas ambições, desejos, vontades e liberdades, a “preparar a nossa solidão perante as grandes decisões, responsabilidades, os outros que crescem em número, o mundo, a fragilidade das coisas e dos próximos a proteger, a felicidade, a desgraça e a morte”. (SERRES, 1994, p. 148). E, ao mesmo tempo, aprender sobre a nossa verdadeira infinidade humana. Encontrar o equilíbrio e a justiça só que agora entre novos parceiros, o coletivo global e o mundo tal qual é, e a clareza da profunda necessidade de fusão entre inteligência e sentimento. Que consiste em, nada mais nada menos, despertar através da criação a sede inesgotável da aprendizagem para viver com profundidade a experiência humana na sua integralidade e as belezas do mundo. E, como conclui o autor no livro, a terra fundamental é limitada, mas a aprendizagem que dela emana é inesgotável.

Thomas (2001), em *O Homem e o Mundo Natural*, faz referência a estudos antropológicos nos quais sugere haver uma tendência constante de o pensamento humano projetar, para o mundo da natureza não-humana, categorias e valores derivados da sociedade humana, para, em seguida, trazê-los de volta à ordem humana, onde serão criticados ou defendidos, justificando-se determinado arranjo social ou político, com o argumento de que este seria mais “natural” que os demais, ou seja, tendo por suporte uma explicação teórica e conceitual de base natural. A diversidade da flora e da fauna, inúmeras vezes, foi utilizada para dar apoio teórico e conceitual à diferenciação social entre os seres humanos e entre os seres humanos e a natureza, traduzindo, com isso também, um tipo de sociabilidade correspondente. E raras foram as sociedades ou culturas que se abstiveram de recorrer à natureza para conferir legitimidade ou justificação a determinados arranjos sociais ou políticos.

Com apoio na teoria citada por Thomas, podemos dizer que, em primeiro lugar, havia, no SAB, um campo propício e fecundo, uma receptividade subjetiva para transpor, para o mundo natural não humano, os problemas decorrentes da relação sociedade-natureza. Desse modo, foi construído um discurso hegemônico em torno da ideia de seca, que igualava a seca ao SAB, reduzindo-o, assim, apenas a um de seus aspectos, ainda que de caráter importante. E, em segundo lugar, que este discurso teve também um papel disciplinador, à medida que ordenou, demarcou e orientou códigos fixos de leitura sobre a realidade ambiental e socio-cultural do Semiárido, como o expressa muito bem a passagem de Diniz (2002), a seguir, sobre a uniformização de um discurso e de uma prática a partir da seca.

O tema da seca foi, sem dúvida, o mais importante [...]. Seja pelas práticas que suscitou, de auxílio aos flagelados, de controle de populações famintas, de adestramento de retirantes para o trabalho nos 'campos de concentração', de organização institucional para o envio de socorros públicos e particulares [...] seja pela necessidade de unificação do discurso dos representantes desta área da seca [...]. A seca foi decisiva para se pensar [...] como um recorte inclusive 'natural', climático, um meio homogêneo que, portanto, teria originado uma sociedade também homogênea. (DINIZ, 2002, p. 24).

2.4 – A Ocorrência das Secas e as Concepções Políticas que Orientam as Formas de se Relacionar com ela

Para entendermos a representação social que a seca tem para o Semiárido, tomamos o primeiro registro oficial da seca no Brasil. Este registro foi feito em 1583, pelo Jesuíta Fernando Cardim, que relata detalhadamente os seus efeitos, traduzindo a dimensão da seca e o assombro do religioso com o fenômeno que chegou a atingir, na época, o litoral pernambucano. É importante lembrar que, apesar de não existirem relatos e memória escrita antes desse período, salvo engano, a seca, como um fenômeno natural, já fazia parte da vida das populações tradicionais que habitavam a região antes do início do processo de colonização no país.

Entre o período do Brasil Colônia e o período regencial, praticamente inexitem políticas públicas específicas, por parte do governo central, direcionadas para enfrentar o problema da seca. O tipo de atendimento destinado aos flagelados retirantes era de caráter assistencial e consistia, basicamente, na distribuição de esmolas, havendo, eventualmente, algumas ações de caráter pontual, mas, extremamente frágeis, em matéria de socorro efetivo. Neves (1994) explica esse momento da história brasileira, argumentando que a irregularidade climática, para a época, não significava um problema político que justificasse e solicitasse efetiva preocupação por parte das camadas sociais dominantes.

Todavia, algumas medidas pontuais foram tomadas, como a publicação da Carta Régia de D. João VI, em 1721, decretando a obrigatoriedade do plantio da mandioca e da produção de farinha, como base de alimento para o povo do sertão. O decreto estava direcionado aos colonizadores que adentravam o sertão do Nordeste deslocando-se do litoral ao sertão e o seu não-cumprimento implicava a aplicação de pesadas multas, por parte da Coroa Portuguesa, aos infratores.

A “aparente despreocupação”, em relação ao problema da seca, se justifica por esta não ter comprometido e nem ameaçado ainda as redes de sociabilidade. Não sendo, portanto, necessário alterá-las ou repensá-las.

No fim do século XIX, ocorreram duas grandes secas entre 1877 e 1888.¹⁷ Secas paradigmáticas e marco na história do Brasil, pelas deficientes condições sanitárias da época e por terem sido as primeiras secas a se constituírem em objeto de estudo mais sistemático, através do registro e análise dos seus contornos e impactos. A seca de 1877 ocupa a atenção de intelectuais e políticos brasileiros, por ter contabilizado mais de 500 mil óbitos, só na província do Ceará. Representou, também, um período extremo de êxodos, morte das criações e de vários saques nas cidades situadas no litoral nordestino e nas capitais.

Do ponto de vista social, representaram uma experiência profundamente traumática. Os impactos resultaram na criação de uma “sensibilidade social” e de uma “estrutura de sentimentos” em torno do tema “seca” que passaram a orientar e disciplinar o estabelecimento das políticas públicas.

O governo central passa a abordar o problema sob nova perspectiva, considerando-o, então, um dos maiores problemas sociais da nação. Instituiu “dispositivos constitucionais que determinavam a organização de um sistema permanente de defesa contra as estiagens, na qual ficou estabelecido um “percentual da receita tributária nacional que deveria ser despendido, com esse objetivo, nas constituições de 1934 e de 1946”. (CARVALHO, 1987, p 45-46).

Contudo, o contorno que a “questão social” – melhor dizendo, o conflito social – ganha em relação à seca desenha-se menos por questões humanitárias e mais por questões de segurança; visava manter a ordem, a integridade física, espiritual e patrimonial das famílias mais abastadas nos grandes centros urbanos. A multidão representada na figura do “pobre maltrapilho” tornava-se ameaçadora pelos seus movimentos bruscos e de protesto e, antes de inspirar sentimentos de compaixão e de solidariedade, inspirava medo e insegurança como descreve Albuquerque Junior (2001).

17 Optamos por assinalar as secas ocorridas entre 1877 e 1888, por significarem um marco na história do Brasil, ao deixarem de ser consideradas apenas como um fenômeno climático para serem compreendidas, também, como um fenômeno social com impactos profundos na sociedade brasileira, sobretudo, nordestina. Com isso, não estamos desconsiderando as secas ocorridas no século XX que tiveram, igualmente, impactos profundos na sociedade brasileira.

[...] a partir de 1877, a seca não é mais como um simples fenômeno climático de ausência ou irregularidades de chuvas, mas é um fenômeno de caráter social, em que o cenário se expande até alcançar todos os recantos da sociedade, no campo e na cidade, e seus atores [...]. Pensar em seca, portanto, não é mais pensar apenas na ausência de chuvas que causa a destruição das colheitas, mas é, prioritariamente, pensar na massa de retirantes famintos e esfarrapados a invadir as cidades em busca de alimentos e trabalho. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2001, p. 121).

Deste modo, a política pública instituiu, no início do século XX, a política de combate à seca. Aqui, apresentamos os períodos mais significativos, que, na nossa compreensão, estão orientados, politicamente, por uma forma específica de olhar e interpretar a seca. Isso não quer dizer que exista um processo evolucionário nas políticas direcionadas à seca, em que uma fase suceda a outra por saturação ou por ter esgotado a sua proposta. Na verdade, estas fases conviveram, convivem e ainda estão presentes nas concepções que norteiam os órgãos e instituições que definem as políticas voltadas para o SAB e a forma de se relacionar com a seca no Brasil. O primeiro período, denominado por fase hidráulica, corresponde a uma ótica de engenharia, que caracteriza a seca como uma ocorrência climática capaz de ser neutralizada mediante a regularização da oferta de água – política de combate à seca. Esse período vai de 1909 a 1949 e se caracteriza pela prioridade dada às obras de infraestrutura. Nessa fase, foi criada a Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS), em 1909,¹⁸ com base no Decreto nº 7.619. Órgão vinculado ao Ministério da Viação e Obras Públicas, possuía um viés essencialmente técnico, inspirado no modelo U. S. Bureau of Reclamation, que atuava com irrigação em larga escala na região árida dos Estados Unidos da América. (SILVA, 2006).

Inicialmente, o IOCS se caracterizou por ser um órgão destinado a pesquisas das condições meteorológicas, geológicas, topográficas e hidrológicas das zonas de ocorrência das secas, coordenadas por especialistas norte-americanos e europeus e alguns brasileiros, mas que não apresentavam resultados imediatos, sendo muito questionadas pelos altos custos das suas atividades de natureza científica. (SILVA, 2006). As pesquisas e

18 Na sua criação, o IOCS teve como ações: 1) estudar, sistematicamente, as condições meteorológicas, geológicas, topográficas e hidrológicas das zonas semiáridas; 2) estudar a pluviometria da região; 3) promover a conservação de florestas; 4) construir estradas de rodagem e ferrovias; 5) perfurar poços tubulares e artesianos; 6) estudar a pequena açudagem e incentivar, mediante prêmios, a sua proliferação; 7) construir açudes públicos com o dinheiro da União, assim como barragens submersas.

investigações de campo, segundo Silva, ampliaram a base de conhecimento e forneceram subsídios para planejar as obras hídricas, entretanto, por serem estas descoladas de pesquisas sobre a realidade social, econômica e da população, pouco êxito tiveram em beneficiá-la. A pouca valorização da cultura das populações tradicionais e locais reflete o caráter essencialmente tecnicista e positivista e é uma marca registrada da política de combate à seca no Brasil.

Em 1919, o Decreto Lei nº 13.687 transforma o IOCS em Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), que lhe garante maior capacidade de atuação. Durante o seu período de atuação, o IFOCS passou por períodos de oscilação orçamentária, havendo descontinuidades nos repasses de recursos que o levaram a ter fases de construção de grandes açudes e fases de estagnação ou de semiparalisação de obras e atividades importantes, chegando, às vezes, ao abandono de ações iniciadas e planejadas. A ocorrência de alguma seca garantia ao órgão o acesso a recursos, de forma quase imediata, para a execução das ações de emergência, já que, passado o momento de calamidade, os recursos eram reduzidos drasticamente.

No ano de 1945, o IFOCS foi transformado no Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), com o objetivo de realizar obras e serviços permanentes e desenvolver ações para situações de emergência. A mudança não teve apenas caráter formal. O órgão buscou modernizar-se e diversificar suas atividades, ainda que mantivesse o foco nas atividades de açudagem e irrigação. Há que se destacarem as ações de exploração agrícola dos açudes já existentes. Isso ocorre em função de haver uma demanda voltada para a gestão dos açudes públicos, que passam a direcionar as águas represadas para atividades de irrigação. Em alguns açudes, houve a criação de postos agrícolas que, além de prestarem serviços de assistência técnica e extensão rural, desenvolviam ações de assistência social e educativas junto aos agricultores e agricultoras familiares, nas áreas daqueles. (SILVA, 2006).

Durante o governo de Juscelino Kubistchek, o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) ficou sob o domínio político da oligarquia algodoeira-pecuária, que determinava o destino das verbas. As políticas do governo federal para o combate à seca eram determinadas e, sob muitos aspectos, beneficiavam os chefes políticos das comunidades nordestinas, ao transferir recursos do estado para a implementação de

benefícios em propriedades privadas. Estes, nos períodos de estiagens, utilizavam os reservatórios de água que serviam de criatórios e lavouras dos latifundiários como moeda de troca e de favores políticos entre as oligarquias e as populações desprovidas de água.

Na sua trajetória, o DNOCS enfrentou inúmeras dificuldades, desde a inexistência de recursos disponíveis para desenvolver as suas principais metas até a sua captura pelas oligarquias nordestinas. O amplo programa de construção de barragens, de açudes, de perímetros irrigados, de perfuração de poços, de aumento da oferta e disponibilidade de água, de construção de estradas, de melhor conhecimento do ecossistema, com a caracterização do seu comportamento, características, limitações e recursos ecológicos da região, não se traduziu em melhor utilização da água nem em uma melhor e maior oferta da água nos períodos de estiagem ou, ainda, numa melhor compreensão da lógica do ecossistema. E, apesar da importância e do seu papel civilizador no Nordeste semiárido, de acordo com Silva (2006), e de ser, até hoje, um órgão atuante, a deturpação e a manipulação política dos seus objetivos pelo estado oligárquico o estigmatizaram frente à sociedade. (CARVALHO, 1987; CAVALCANTI, 1988; SILVA, 2002; SILVA, 2006).

Entre 1940 e 1950, são criados outros órgãos para responder pelas políticas de desenvolvimento regional do Estado, voltados para o aproveitamento do potencial energético e da agricultura irrigada. Para Silva (2006), o estado desenvolvimentista atua na modernização regional, ao mesmo tempo que permite que os novos órgãos sejam capturados pelas oligarquias regionais. Também mantém e dá continuidade às políticas tradicionais de combate à seca. O Estado desloca o eixo político, ainda que timidamente, para uma política de desenvolvimento regional sem, no entanto, fazer uma reflexão crítica sobre as restrições impostas aos produtores rurais sem terra e agricultores familiares, em relação ao acesso à água e à terra.

Assim, em 1945, foi criada a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), “voltada para o aproveitamento e o desenvolvimento do potencial energético do Rio São Francisco, resultando na construção da Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso, em 1948.” (SILVA, 2006, p. 56). Já a Comissão Hidroelétrica do Vale do São Francisco foi criada em 1948, pela Lei nº 541, de 15 de setembro de 1948. Esta resulta do reconhecimento da importância do Rio São Francisco pela Constituição de 1946, que foi inspirada

no modelo norte-americano de aproveitamento do Vale do Tennessee. Ela teve o papel de formular o Plano Geral de Aproveitamento do Vale do São Francisco, com ações de regularização dos rios, utilização adequada de seu potencial hidrelétrico e desenvolvimento agrícola. (SILVA, 2006, p. 56).

Dando continuidade à política de desenvolvimento regional, foi criado o Banco do Nordeste do Brasil (BNB), em 1952. Primeiro banco estatal de desenvolvimento regional do Brasil, o BNB é, por excelência, o agente financeiro regional de incentivo à implantação de empreendimentos industriais e agropecuários e sua criação significa um marco para um enfoque moderno de desenvolvimento regional.

Outro marco importante de reflexão sobre o Nordeste e a seca foi a realização, em Recife, em 1955, do “Congresso da Salvação do Nordeste¹⁹”. Os trabalhos foram desenvolvidos através de comissões especializadas em energia elétrica, secas, terra, indústria e comércio, agricultura, minérios, transporte, saúde, educação e cultura, trabalho no campo e na cidade.

Para Carvalho (1987), a participação dos técnicos e o apoio significativo da população deram suporte para que, pela primeira vez, os problemas do Nordeste fossem discutidos, de modo sistemático, dentro de perspectiva diversa da visão apoiada no determinismo geográfico, dominante até então. Tais problemas, como o do desenvolvimento regional e o da própria seca, foram interpretados como uma decorrência das estruturas socioeconômicas e do atraso regional, com críticas à visão que considerava a estiagem variável explicativa central dessas mesmas dificuldades e problemas, e as políticas que lhe eram consequentes. O resultado dos trabalhos das comissões sugeria outras e novas formas de intervenção estatal coadunadas com a redefinição das origens dos seus problemas como retrata o trecho transcrito a seguir.

19 Carvalho (1987) enfatiza a importância do “Congresso de Salvação do Nordeste” e se admira pelo fato de ele ser desconhecido ou ignorado por muitos estudiosos que tratam da temática nordestina e da emergência de organismos voltados para o desenvolvimento regional. Para ela, a importância do Congresso se expressa quando se observa a sua aceitação e repercussões sociais. Inicialmente, proposto pelo Partido Comunista Brasileiro, conseguiu apoio das mais diversas tendências políticas, governadores do Nordeste, parlamentares e muitas outras autoridades, além de um grande envolvimento da sociedade civil e de intelectuais. O Presidente da República Juscelino Kubitschek enviou mensagem de saudação ao Congresso e muitas instituições públicas apoiaram a sua materialização. O destaque de Carvalho (1987) se direciona às contribuições dadas às concepções e propostas reformistas e desenvolvimentistas, resultantes das conclusões daquele, como a luta pela industrialização e pelo planejamento, para o desenvolvimento regional, que foram incluídas entre as proposições iniciais da Sudene, como, por exemplo, a reestruturação agrária e da desapropriação de terras a jusante dos açudes e barragens públicas.

As discussões então travadas foram fundamentais, portanto, para a constituição de idéias e de instrumentos voltados para a redefinição das tradicionais formas de enfrentamento dos problemas do semiárido, que começaram a ser considerados não apenas como decorrentes da fragilidade climática. (CARVALHO, 1987, p. 225).

Apesar da quantidade de estudos já realizados e de a seca ser um fenômeno recorrente na sociedade brasileira, indiscutivelmente, a interpretação da seca, sob um ponto de vista de caráter sistêmico e multidimensional, é recente. Ela começa a ser desenhada por volta de 1940 e tem em Guimarães Duque um dos seus expoentes. Guimarães Duque tinha uma visão bastante crítica da política de combate à seca. Considerava-a uma concepção parcial do ambiente que transformava a ocorrência das secas e as suas consequências na problemática central do Nordeste semiárido que atendia aos interesses econômicos e políticos das elites regionais.

Aquela opinião antiga de um nordeste igualmente semi-árido não resistiu aos exames mais detalhados. E muitos erros foram cometidos em nome da aridez generalizada. E entre eles está a adoção da solução hidráulica, geral, que não deu os frutos esperados, porque a água não é o fator mais importante no progresso da região. Às vezes, o é, mas, outro ano não o é. Se a água tivesse a importância primordial no adiantamento do povo, como muitos pregam, as margens dos rios São Francisco e Parnaíba seriam dois jardins. E são dois desertos. O Ceará meio seco não é mais próspero do que o Maranhão chuvoso? Se o Nordeste, por hipótese, se tornasse regularmente chuvoso, o povo continuaria pobre. O pauperismo é um fator de retardamento mais importante que a seca. Nós temos exagerado muito a influência das crises climáticas no atraso do Polígono. (DUQUE, 2004b, p. 39).

A interpretação sistêmica e multidimensional enfatiza a existência do falho ajustamento entre as atividades econômicas praticadas no SAB e os condicionantes ecológicos. Essa variável explicativa se constitui, também, em uma das abordagens utilizadas pelo Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN), que dá origem à criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), em 1959, em sua proposta de desenvolvimento regional, através do fortalecimento da estrutura econômica do sertão.

O diagnóstico do GTDN também teve um papel esclarecedor em relação ao Nordeste semiárido, tanto na visão contemporânea de seca quanto na formulação de uma política de desenvolvimento planejado.

E, de acordo com Silva (2006), é um divisor de águas nos diagnósticos e nas alternativas formuladas de superação regional, considerando que as diretrizes anteriores foram estabelecidas e formuladas de forma mais ou menos empírica. Nessa percepção, a seca é considerada como uma crise periódica na economia rural, desencadeada por fatores climáticos desfavoráveis que se agravam e tomam dimensões alarmantes de calamidade social, em virtude de ela incidir sobre uma crise estrutural permanente da economia.

Este diagnóstico fez uma análise abrangente sobre a região Nordeste, tendo por base as condições da realidade regional, que contava com um volume significativo de água armazenada, infraestrutura de estradas e poços, oferta de energia elétrica e, no entanto, permanecia o quadro de extrema pobreza. Uma das conclusões daquele é que a questão básica e de fundo continua a ser a da adaptação da economia ao ambiente.

A criação da Sudene mantém a mesma linha de pensamento e imprime um caráter ainda mais renovador, progressista – uma interpretação mais generosa e realista do Nordeste semiárido, ao desmistificar a versão hegemônica que explica e justifica o estado de miséria e de semi-indigência da população do Semiárido através da seca e dos aspectos climáticos. Contudo, apesar de sua trajetória inicial inovadora, a sua linha principal de ação caracteriza-se pela gestão de políticas emergenciais, assistencialistas e compensatórias, nos períodos de calamidades provocados pela secas. (SILVA, 2002).

Até aqui, vimos que o eixo discursivo hegemônico, que orientou os programas e ações dos órgãos públicos até o fim de 1960, interpretava a seca como um problema a ser combatido, considerando-a variável explicativa monocausal. A concepção de seca que formulou, teoricamente, a solução hidráulica trata-se de uma concepção simplista, simplificadora e equivocada, segundo a qual esta seria uma fatalidade, um acontecimento de origem puramente exógeno (climático), absolutamente apartado das relações sociais, culturais e produtivas, capaz de ser neutralizada mediante a regularização da oferta de água. (CAVALCANTI, 1988).

Oferecer, assegurar, regularizar e aumentar a disponibilidade de água era o requisito básico para solucionar o problema. Respalhada pelo saber e conhecimentos científicos, esta concepção demonstra um profundo desconhecimento sobre a região e seu ecossistema que se evidencia

na ideia de natureza presente nesta ótica. Sob esta perspectiva, a ideia de natureza veiculada era de uma natureza em estado de anomia, uma natureza fora de ordem, defeituosa, árida, agressiva, “hostil e improdutiva capaz de requintados atos de crueldade para com o mundo dos humanos, responsabilizando, assim, a Natureza natural, não humana, pelas dificuldades e mazelas da sociedade ali residente”. (MATTO, 2004, p. 20). Enfim, uma natureza descrita a partir de uma enorme carga simbólica, destituída de predicados, a que caberia à ciência pô-la em ordem, consertá-la.

Entre as décadas de 1970 e 1980, podemos destacar a implantação de programas especiais de desenvolvimento rural, integrados à lógica da integração nacional. As ações direcionadas ao Semiárido nordestino objetivavam o estímulo à modernização da produção, impulsionando a implantação de agroindústrias, projetos de irrigação em larga escala e cooperação interinstitucional de assistência técnica e extensão rural em pequenas, médias e grandes propriedades. Os projetos de destaque para o Semiárido foram o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste),²⁰ o Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semiárida do Nordeste (Projeto Sertanejo) e o Projeto Nordeste, criados respectivamente em 1975, 1976 e 1983. Alvo de críticas por estudiosos da questão do Semiárido, estes projetos tiveram um breve período de atuação. E, segundo Carvalho (1987), converteram-se em programas de legitimação política do Estado para intervenção e controle das tensões sociais ocasionadas pelas secas.

Nesse período, é importante também fazer referência a implantação, em 1975, do Centro de Pesquisa Agropecuária do Trópico Semiárido (CPATSA), vinculado à Empresa Brasileira de Agropecuária (Embrapa). O CPATSA desenvolve, desde a sua criação, pesquisas, estudos e experi-

20 O Polonordeste foi criado em 1975 sob a responsabilidade da Sudene. Inseriu-se na política de desenvolvimento rural integrado proposta pelo Banco Mundial, com ações direcionadas ao combate à pobreza rural. Suas ações tinham objetivo de apoiar polos de desenvolvimento integrado no Nordeste atendendo às necessidades básicas das famílias de pequenos produtores rurais do Nordeste, modernização da infraestrutura agrícola, dos serviços agrícolas e do apoio direto ao produtor, pelo acesso ao crédito, o apoio à comercialização e o incentivo ao associativismo. Ele teve também atuação nas áreas urbanas, potencializando pequenos negócios e microempresas nas sedes dos municípios, com instrumentos similares de crédito e assistência técnica. Já o projeto Sertanejo foi criado em 1976 também sob a responsabilidade da Sudene, com o objetivo de apoiar pequenos e médios produtores rurais no Nordeste. Ele recuperava a proposta de aumentar a resistência da pequena produção rural, fortalecendo as unidades produtivas de trabalhadores sem-terra e de proprietários rurais com até 500 hectares através de instrumentos de crédito, de apoio ao cooperativismo, de infraestrutura hídrica e do acesso à assistência técnica. O projeto Nordeste, criado em 1983, teve como objetivo reestruturar e integrar projetos de desenvolvimento.

mentações que produziram um rico acervo na área de geração de tecnologias e conhecimentos voltados para possibilitar processos agrícolas mais produtivos e competitivos, dentro de uma base de sustentabilidade para o SAB. O centro tinha como um dos focos principais desenvolver propostas e conhecimentos alternativos, adequados às secas, de modo a viabilizar soluções tecnológicas e fortalecer empreendimentos agropecuários. Todavia, no que se refere a uma intervenção de caráter preventivo aos processos de desertificação, há um reduzido número de pesquisas, haja vista a extensão significativa de áreas degradadas e suscetíveis ao processo de desertificação existentes no SAB.

2.5 – Os Espaços de Ocorrência das Secas e a Delimitação do Polígono das Secas

Interpretamos oportuno, antes de nos determos nas propostas contemporâneas de sustentabilidade para o SAB, descrever como o espaço de ocorrência das secas se estruturou, historicamente, pois, foi a partir dessa delimitação que a área de atuação dos vários órgãos, criados exclusivamente para cuidar da seca, foi legitimada.

Carvalho e Egler (2003) destacam que os espaços de ocorrência das secas se estruturaram, historicamente, em torno de duas figuras: a primeira, criada em 1936, foi o Polígono das Secas, e a segunda, criada em 1989, foi a figura da Região Semiárida do Fundo Constitucional do Nordeste. De acordo com os autores, a delimitação do Polígono das Secas foi instituída pela Lei nº 175, de 07 de janeiro de 1936, regulamentando o disposto no art. 177 da Constituição então em vigor. Esta lei definia

o plano sistemático de defesa contra os efeitos da secas no Estados do Norte (ou Nordeste, hoje) compreenderia obras e serviços de execução normal e permanente, assim como obras de emergência e serviços de assistência às populações durante as crises climáticas que exigissem imediato socorro. (CARVALHO; EGLER, 2003. p. 31).

Ela foi traçada no Cartograma 2,²¹ com uma superfície de 672.281,98km², que correspondia, na época, a 43,2% da área total do Nordeste, delimitada

21 Os limites da poligonal da área beneficiada tinham os seguintes vértices: cidade de Aracati, Acaraú, e Camocim, no Estado do Ceará; interseção do meridiano de 44° com paralelo de 9°; interseção do mesmo meridiano, com paralelo de 11° e cidade de Amargosa, no Estado da Bahia; cidade de Traipu, no Estado de Alagoas; cidade de Caruaru, no Estado de Pernambuco; cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba; e cidade de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte.

pelo IBGE, legitimando, assim, primeiro as ações da Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), posteriormente, o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). E a partir de 1959, as alterações da área do Polígono das Secas ficam sob a responsabilidade da Sudene.

Na mesma Lei, havia um dispositivo que permitia a alteração dos limites fixados, se novas observações “demonstrassem a manifestação das secas em outras áreas.” (CARVALHO; EGLER, 2003, p. 32). Neste caso, o governo tomaria providências no sentido de viabilizar orçamento e providenciar a construção de obras de açudagem e estradas que já estivessem previstas na data da Lei, mesmo que não estivessem incluídas na área delimitada do Polígono.

A Lei estabelecida, além de definir um plano de caráter sistemático, explicitava, ainda, formas de financiamento para as mesmas obras e serviços assinalados, cuja implementação compreenderia

a mobilização de recursos orçamentários – correspondentes a três por cento da receita tributária federal – ou recursos provenientes dos saldos do depósito formado pela contribuição de um por cento da referida receita tributária federal, sem aplicação especial. (CARVALHO; EGLER, 2003, p. 32).

Entre 1936 e 1989, ainda de acordo com os autores citados, a área foi alterada diversas vezes, ampliando-se sua superfície até chegar a 1.083.790,7km². A área do Polígono representava, em 1936, 43,2% da superfície do Nordeste e, em 1989, passa a representar 64,4%, o que explicita uma expansão significativa das áreas de incidências das secas.

Por sua vez, a denominação Zona Semiárida já constava nos estudos do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) e foi utilizada pela Sudene, até 1989, como categoria de análise e referência de planejamento, para as intervenções e ações governamentais nas áreas afetadas pela seca, embora prevalecesse o conceito Polígono das Secas como conceito instrumental e determinante na alocação política de recursos e projetos.

2.6 – Polígono das Secas e a Delimitação da Região Semiárida Brasileira

Carvalho e Edgler (2003) assinalam que, embora a Sudene tenha suprimido o uso da representação de Polígono das Secas, no ano de 1989,

como referência oficial de reconhecimento das áreas de ocorrência das secas, substituindo-a pela figura de semiárido, isso não significou uma transição paradigmática ou novo marco conceitual. Tratou-se apenas de mero formalismo institucional, uma substituição formal “de não mais usar uma figura que passara a representar interesses conservadores pautados na chamada ‘indústria das secas’, uma vez que a representação de semiárido passa a ser utilizada como sinônimo da representação de Polígono das Secas.” (CARVALHO; EDGLER, 2003, p. 40). Como bem observam os autores, na seca de 1983, a Sudene, ao elaborar a lista de municípios afetados, ainda utiliza a denominação de Polígono das Secas.

Com a Constituição de 1988, os critérios utilizados para delimitar as áreas de ocorrência das secas, com objetivo de intervenções planejadas das ações governamentais no Nordeste, são alterados a partir dos novos princípios constitucionais, de acordo com o disciplinamento definido pela Lei nº 7.827, de 27 de novembro de 1989, que institui o Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE). (BRASIL. LEIº 7.827, 2008). Na normatização constitucional define a aplicação de 50% dos recursos do Fundo no Semiárido.

O Art. 5º da Lei define o Semiárido²² como a região inserida na área de atuação da Sudene, com precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800mm. Determina, também, que os municípios incluídos nessa condição teriam sua aceitação como tal mediante publicação em Portaria da Sudene, e o espaço integrado por esses municípios passa a ser denominado de Região Semiárida do FNE. (BRASIL. LEIº 7.827, 2011).

A delimitação da Região Semiárida do FNE, como já foi dito, foi caracterizada a partir do índice de precipitação pluviométrica inferior a 800mm. Ela está, portanto, condicionada pelos seus determinantes climáticos e desconsidera a complexidade das outras dimensões que a

22 Na nova delimitação do Semiárido brasileiro, realizada pelo Ministério da Integração Nacional, em 2005, além dos 1.031 municípios já incorporados, passam a fazer parte outros 102 novos municípios enquadrados em, pelo menos, um dos três critérios utilizados. Com essa atualização, a área classificada oficialmente como Semiárido brasileiro aumentou de 892.309,4km² para 969.589,4km², um acréscimo de 8,66%. Minas Gerais teve o maior número de inclusões na nova lista dos 40 municípios anteriores; vai para 85, variação de 112,5%. A área do estado que fazia, anteriormente, parte da região era de 27,2%, tendo aumentado para 51,7%. Os 1.133 municípios integrantes do novo Semiárido brasileiro se beneficiarão de bônus de adimplência de 25% dos recursos do Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE), enquanto, no restante da região Nordeste, esse percentual é de 15%. Ainda quanto ao FNE, a Constituição determina que, pelo menos, 50% dos recursos deste Fundo sejam aplicados no financiamento de atividades produtivas em municípios do Semiárido, o que, certamente, representa um estímulo à atração de capitais e à geração de emprego na região.

compõem e permitem a sua sustentabilidade. Entre elas, podemos citar a dimensão ambiental, econômica, sociocultural e político-institucional. Perdura, deste modo, o viés naturalista/climático, o que pode nos levar a concluir que, mais uma vez, a delimitação oficial caminha distante dos aspectos cruciais de semiaridez e das demandas políticas, sociais, ambientais, educacionais e culturais das populações locais. E, muito provavelmente, os resultados das políticas públicas, programas, projetos e ações terão uma menor, pouca ou eventualmente nenhuma eficácia.

O Ministério da Integração Nacional (MIN), em 2005, atualiza a área de abrangência oficial do Semiárido, de acordo com a Portaria Ministerial nº 89, de março de 2005. (BRASIL. PORTARIA Nº 89, 2011). Os critérios técnicos utilizados para definir a nova delimitação foram três: a) precipitação pluviométrica média anual inferior a 800mm; b) índice de aridez de até 0,5, no período histórico de 1961 a 1999, calculado pelo balanço hídrico que relaciona as precipitações e a evapotranspiração potencial; e c) risco de seca maior que 60% no período entre 1970 e 1990.

Os parágrafos anteriores demonstram que substituir a denominação Polígono das Secas por Semiárido, por si só, não representa um novo olhar para orientar a configuração das políticas governamentais para o Semiárido, uma vez que ainda desconsidera a complexidade das relações e interdependências que promovem e “mantêm” a “inadaptação” do humano e de sua cultura ao SAB. Na forma como ainda é interpretado em várias instâncias governamentais, como podemos ver, a representação de SAB mantém o mesmo caráter instrumental da representação de Polígono das Secas porque, na maioria das vezes, é instrumentalizado, pelos governos municipais, para incluir seu município no domínio do Semiárido delimitado pelo FNE, reduzindo a questão da sustentabilidade no SAB a uma questão técnica tal qual a proposta formulada pelo combate à seca.

É fundamental, argumenta Silva (2002), que a questão seja retomada, do ponto de vista das relações entre sustentabilidade e cultura local, contrapondo-se, desta forma, à uniformidade conceitual presente nas políticas, nos projetos e, consequentemente, nas formas de conceber as políticas, os programas e intervenção no SAB. Isso garante um olhar que considere as diferentes realidades socioambientais e a diversidade cultural, a forma como se relacionam com o ambiente e enfrentam os seus dilemas cotidianos, para que possam significar uma “nova” lógica e subjetividade, uma vez que, por via de regra, as políticas governamentais

são elaboradas fora do contexto do SAB e dentro de uma relação vertical imposta aos povos e às comunidades rurais do SAB.

2.7 – Novos Autores e Atores Sociais, uma Nova Proposta de Sustentabilidade para o SAB e a Interface com as Políticas de Governo

Nos anos 1990, novos autores e atores sociais e uma nova proposta de sustentabilidade surgem no cenário político regional e nacional, tendo como referência um projeto político-pedagógico capaz de subsidiar as políticas públicas de convivência com o SAB. Os trabalhos desenvolvidos a partir da experiência, do conhecimento e dos saberes produzidos por agricultores e agricultoras familiares, além de resgatarem tecnologias e formas tradicionais de se relacionar com os diversos ambientes naturais do SAB, dão elementos para constituir um projeto de sociedade sustentável. Esses trabalhos

referem-se ao uso e à difusão de tecnologias de captação de água de chuva, a exemplo das cisternas de placas e barragens subterrâneas, poços amazonas, aluviões, barreiros-trincheiras, à criação de caprinos; aos conhecimentos e às técnicas de manejo agroflorestral da Caatinga; à apicultura e outras experiências de e no campo da agropecuária familiar (RUFINO, 2004, p. 25)

Portanto: esses trabalhos, mais uma vez, desmistificam o problema das secas e as formas tradicionais de lidar com a questão.

Dentro de determinados limites, o governo federal “procura” aproximar-se tanto do discurso quanto da prática da nova proposta de sustentabilidade, incorporando alguns elementos nos programas, projetos e ações. O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso inovou na seca de 1998 e 1999, ao instituir, além das tradicionais ações emergenciais de distribuição de alimentos, água e renda nas Frentes Produtivas, a diversificação de ações de combate à seca, introduzindo um programa de alfabetização e qualificação de jovens e adultos alistados nas Frentes Produtivas, juntamente com a abertura de uma linha especial de crédito direcionada aos produtores rurais das áreas atingidas pela seca, com o Programa Especial de Financiamento para Combate aos Efeitos da Estiagem. (SILVA, 2006).

No término do seu segundo mandato, já podiam-se identificar algumas mudanças de caráter mais consistente no discurso e nas proposições

de algumas ações governamentais voltadas para o Semiárido, como podemos observar no Programa Sertão Cidadão: convívio com o Semiárido e inclusão social, lançado na seca de 2001/2002. Este, além das ações de atendimento mais imediato à população do SAB, propôs criar um Sistema de Planejamento e Gestão do Semiárido para monitorar a dinâmica espacial e temporal de sistemas ecológicos e socioeconômicos. Outra proposta implementada foi o Programa de Tecnologias Apropriadas para o Semiárido, com o objetivo de alterar o padrão tecnológico e promover alternativas produtivas apropriadas e adequadas, com possibilidades de inserção tanto no mercado interno quanto no externo. (SILVA, 2006, p. 82). De acordo com Silva (2006), o programa também tinha interesse em ampliar mecanismo de investigação e controle, de modo a viabilizar a racionalização dos recursos aplicados e a integração dos programas governamentais na região.

As políticas governamentais direcionadas ao Semiárido adquirem novos contornos com o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Isso se deve, sobretudo, à influência, sinergia e trabalho de integração entre as políticas governamentais e os programas, projetos e ações das organizações não-governamentais, dos movimentos sociais, ambientais, pastorais e sindicais do campo, que enfatizam as formas de convivência com o Semiárido, a prevenção, o combate e a mitigação do processo de desertificação no país, tendo como foco propostas educativas tanto no nível formal quanto no não-formal e de educação popular. Por outro lado também expressa um avanço metodológico e demonstra maturidade por parte do governo e da sociedade civil.

No ano de 2003, o Programa Conviver: Desenvolvimento Sustentável do Semi-Árido foi lançado como prioridade para o governo federal e propiciou ações de convergência territorial voltadas para a melhoria da vida dos agricultores familiares da região. O programa envolve diversas ações como o seguro-safra (renda mínima aos produtores); a compra de alimentos pelo governo federal, garantindo renda aos agricultores da região; o acesso a crédito para ações de manejo e captação de recursos hídricos, investimento em culturas forrageiras e manejo da Caatinga; o cartão alimentação para a compra de alimentos; a assistência técnica; e a educação para desenvolvimento de metodologias e tecnologias de convivência com o Semiárido. E o seu público-alvo é composto por cerca de 22 milhões de pessoas residentes nos 1.133 municípios do Semiárido nordestino. O Con-

viver tem como principal objetivo contribuir para a diminuição das vulnerabilidades socioeconômicas dos espaços regionais com maior incidência de secas, com ações que levem à dinamização da economia da região e ao fortalecimento da base social do Semiárido, organizando a sociedade civil e promovendo a coordenação e a cooperação entre os atores locais. O programa está sob a coordenação do Ministério da Integração Nacional (MIN), cujo foco reside em projetos de recursos hídricos, o que indica uma possível regressão numa estratégia integrada de ação no Semiárido.

Ainda em 2003, foi criado o Instituto Nacional do Semiárido – Celso Furtado, em Campina Grande, na Paraíba (INSA). O INSA tem por objetivo promover a execução e divulgação de estudos e pesquisas com enfoque no desenvolvimento científico e tecnológico, para o fortalecimento do desenvolvimento sustentável da região.

Entre as ações implementadas em 2003, podemos citar, ainda, a criação do Grupo de Trabalho para a construção do Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca (PAN–Brasil), pelo Ministério do Meio Ambiente. Este “se configura como instrumento norteador para a implementação de ações articuladas no controle e no combate à desertificação, bem como para a ampliação dos acordos sociais envolvendo os mais diversos segmentos da sociedade”. (BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2004, p. 25).

A continuidade do trabalho de mobilização e organização política em torno do PAN-Brasil sedimentou uma rede de articulação política entre sociedade civil e organizações governamentais para executar projetos nas áreas suscetíveis à desertificação no âmbito dos estados do Semiárido, que redundou, em julho de 2008, na criação da Comissão Nacional de Combate à Desertificação (CNCD), que tem como finalidade:

1. Deliberar sobre a implementação da política nacional de desertificação e mitigação dos efeitos da seca, em articulação com as demais políticas setoriais, programas, projetos e atividades governamentais de combate à desertificação e mitigação dos efeitos da seca;
2. Promover a articulação da política nacional de combate à desertificação e mitigação dos efeitos da seca com o planejamento em âmbito nacional, regional, estadual e municipal;

3. Orientar, acompanhar e avaliar a implementação dos compromissos assumidos pelo Brasil junto à Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca – UNCCD;
4. Deliberar sobre as propostas advindas de seminário nacional de combate à desertificação e dos comitês criados no âmbito da CNCD;
5. Estabelecer estratégias de ações de governo para o combate à desertificação e a mitigação dos efeitos da seca, com vistas ao desenvolvimento sustentável nas Áreas Susceptíveis à Desertificação – ASD; e
6. Promover a construção de pactos para o combate à desertificação e a mitigação dos efeitos da seca. (BRASIL. DECRETO Nº 2.741, 2011).

Outras iniciativas de governo, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, específicas para o Semiárido e voltadas para a Reforma Agrária e a Agricultura Familiar estão sendo implementadas desde 2003. Dentre elas, podemos citar:

- **Programa Nacional de Agricultura Familiar (Pronaf)** – foi criado em 2005 e tem como objetivo fortalecer as atividades desenvolvidas pelo/a produtor/a familiar, de forma a integrá-lo/a à cadeia de agro-negócios, proporcionando-lhe aumento de renda e agregando valor ao produto e à propriedade mediante a modernização do sistema produtivo, valorização do produtor rural e a profissionalização dos produtores familiares. Existe uma linha de crédito especial para o Semiárido destinada a apoiar tecnologias de convivência com este, como a construção de pequenas obras hídricas – cisternas, barragens para irrigação e dessalinização da água – destinadas ao consumo humano e à pequena produção;

- **Seguro-Safra** – o Seguro-Safra foi instituído pela Lei nº 10.420, de 10 de abril de 2002, alterado pela Lei nº 10.700, de 09 de julho de 2003, e regulamentado pelo Decreto nº 4.363, de 06 de setembro de 2002, tomando como base o efeito da seca no Semiárido e com o objetivo de oferecer uma renda mínima aos agricultores de base familiar que, porventura, venham a ter prejuízos de 50% da produção de algodão, arroz, feijão, mandioca e milho;

- **Projeto Dom Helder Câmara (PDHC)** – o Projeto Dom Helder Câmara é um acordo de empréstimo entre o Governo Brasileiro/Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrário (FIDA) e está ligado à Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Foi criado em 2003 e é uma experiência exitosa porque, além de desenvolver ações estruturantes para fortalecer a Reforma Agrária e a agricultura familiar no Semiárido nordestino, investe efetivamente na articulação e organização dos espaços de participação social e popular. O projeto procura garantir a inserção competitiva, não subordinada, e o empoderamento dos/as agricultores/as familiares na formação, implementação e controle social de políticas públicas. Atua em seis estados da região Nordeste: Sergipe, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí. Dos 900.000km² do Semiárido nordestino, o projeto buscará criar impacto sobre 32,78% da área total;

- **Programa Nacional de Biodiesel** – é um programa interministerial do governo federal que objetiva a implementação, de forma sustentável, tanto técnica como economicamente, na produção e uso do biodiesel, com enfoque na inclusão social e no desenvolvimento regional, por via de geração de emprego e renda. Em relação ao Semiárido, o programa prevê desoneração total do Programa de Integração Social (PIS/Pasep) e Contribuição para Financiamento da Seguridade Social (Cofins) para o biodiesel fabricado a partir da mamona ou da palma, produzido pela agricultura familiar;

- **Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)** – o PAA é um instrumento de política pública, instituído pelo artigo 19 da Lei nº. 10.696, de 2 de julho de 2003, e regulamentado pelo Decreto nº. 6.447, de 07 de maio de 2008, alterado pelo Decreto nº 6.959, de 15 de setembro de 2009. O Programa concentra parte significativa de recursos no Semiárido, com o objetivo de incentivar a produção de alimentos pela agricultura familiar, realizando compras dos produtos com um limite máximo de até R\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) por agricultor e agricultora por ano, sem a necessidade de realizar licitação. Os alimentos adquiridos pelo programa são destinados às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional, atendidas por programas sociais locais e demais cidadãos em situação de risco alimentar, como indígenas, quilombolas, acampados da reforma agrária e atingidos por barragens. Os alimentos adquiridos são destinados também para composição dos estoques estratégicos do governo federal.

A descrição apresentada acima, das iniciativas governamentais voltadas para a agricultura familiar e reforma agrária no SAB, nos permite afirmar que, indiscutivelmente, elas representam uma transição propositiva e qualitativa nos programas e políticas públicas na esfera governamental. No entanto, ainda se evidencia uma disputa teórica, metodológica e política entre e sobre o que se está conceituando de convivência com o SAB, ou seja, há uma concorrência entre os diversos tipos e formas de intervenção no SAB e para o SAB. A proposta de combate à seca e aos seus efeitos mostra evidentes sinais de esgotamento, não participando ativamente nessa disputa. Esta transição, tampouco se circunscreve aos tipos e formas de ação e de intervenção governamentais, como iremos aprofundar no Capítulo 4 deste livro. Ela é dotada de significados, de leituras de mundo e de sociedade que se fazem desvelar nas intervenções, nas práticas objetivas e subjetivas e no esgotamento das concepções e dos modelos de intervenção que já foram e ainda estão sendo formulados.

Silva (2006) argumenta que a proposta de convivência com o SAB foi sendo formulada ao longo da história das crises regionais, tanto como um pensamento crítico em relação à ideologia e à política de combate à seca e aos seus efeitos quanto ao modelo de modernização conservadora. É importante colocar que a proposta de convivência com o Semiárido é uma proposta em construção. A proposta de convivência com o SAB e a busca de sua sustentabilidade recebem influências do debate ambiental contemporâneo sobre sustentabilidade e nos coloca algumas condições indispensáveis para operacionalizá-la: identificar a necessidade das populações; ter um profundo conhecimento das culturas e dos ecossistemas e biomas que só as populações ligadas a eles possuem; e envolver as populações no planejamento das estratégias de sustentabilidade e na assinatura do novo contrato, como bem salienta Serres.

Este cenário de mudanças no e do universo rural do Semiárido abre perspectivas para pensar a questão da sustentabilidade a partir de reflexões sobre as suas especificidades, de modo que se encontre um caminho próprio de avanço que valorize a cultura e o estilo de vida próprios do homem e da mulher do SAB, o que significa dizer que é possível construir a sustentabilidade e que não há um único caminho de conquista de melhor qualidade de vida comunitária a ser percorrido. Para isso, torna-se necessário, falando de forma “utópica”, que cada país, sociedade e cultura reflita sobre suas especificidades e encontre o seu próprio caminho, evitando

os caminhos já trilhados pelos países industrializados. Layrargues (2011) propõe a criação de centros de pesquisa que busquem, qualitativamente, diferenciar-se do modelo social existente e aponta o cenário das culturas locais que antes eram solenemente ignoradas e hoje têm relevância sem precedentes na história contemporânea como uma das possibilidades a serem trilhadas.

Ao tratarmos de sustentabilidade, aproveitamos o ensejo para destacar nossa compreensão de que esta envolve a lógica societal moderna, que tem como referência o capital e o mercado. O desenvolvimento e a economia de mercado condicionam a organização social em nível planetário. Nesse sentido, a crise ambiental que permeia o SAB tem nesses mesmos processos um sério agravante.

Ao se discutir sustentabilidade, discutem-se também estas questões, por se reconhecerem as muitas dificuldades em inverter a equação entre necessidades da humanidade e mercado.

Gadotti (2000, p. 87), ao se debruçar sobre a temática sustentabilidade versus desenvolvimento, pontua que:

a insustentabilidade planetária é determinada principalmente pelo rápido crescimento populacional, a persistência da pobreza generalizada, a expansão da indústria em todo o mundo, o uso de modalidades de cultivos novos e intensivos, a negação da democracia econômica e a violação dos direitos humanos. Atualmente, 25% da população consomem 75% dos recursos naturais do planeta. Nenhum destes fatores pode ser tratado separadamente.

A ideologia do desenvolvimento difundiu a expectativa de que o modelo de alto consumo poderia ser replicado de forma universal e, com isso, gerar sociedades afluentes em todo o planeta. Segundo Pádua (1999), as principais causas da deterioração ininterrupta do meio ambiente mundial são os padrões insustentáveis de consumo e produção, especialmente nos países industrializados. Esses padrões agravam e provocam, ainda mais, o aprofundamento da pobreza e dos desequilíbrios ambientais e sociais.

Esta constatação nos conduz a formular estratégias diferenciadas de sustentabilidade e, com isso, superar a ideologia convencional do desenvolvimento em favor de um debate ético-político sobre “qualidade de vida como um direito das sociedades à melhoria das suas condições de vida em um contexto de equidade e sustentabilidade planetárias.” (PÁDUA,

1999, p. 30). Prossegue o autor, este foi um reconhecimento importante dentro do contexto das discussões internacionais sobre o meio ambiente, pois desloca a atenção dos grandes temas ambientais sobre poluição e destruição ambiental para a estrutura geral e cotidiana das sociedades.

Uma política de sustentabilidade supõe uma transformação das estruturas e padrões que definem a produção e o consumo, avaliando a sua capacidade integral de sustentação. Carvalho (2011), ao discutir a noção de sustentabilidade, enfatiza que esta tem sido usada de forma generalizada e isso pode gerar a falsa ideia de que há um consenso a permear todos os discursos que se constroem em torno dela. No entanto, o conceito de sustentabilidade apresenta uma polissemia que engloba uma grande diversidade de sentidos e que pode ser descrito mais como um conceito em disputa do que como uma categoria descritiva e estável do campo da interlocução ambiental. Os nexos entre desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, sociedades sustentáveis, práticas sustentáveis, entre outros usos do conceito, são tão diversos e variados quanto são múltiplos os interesses sociais que os produzem. Um dos fatores que têm contribuído para que a noção de sustentabilidade mantenha a polissemia, diz a autora, é que, além das disputas de interesses e projetos políticos, ela abarca certa indiferenciação entre os contextos discursivos, sociais e epistemológicos onde é aplicada. Com o objetivo de explicitar sua afirmação, destaca três níveis diferentes de aplicação do conceito de sustentabilidade:

a) **Sustentabilidade como fenômeno empírico** – nesse nível, a autora quer ressaltar a aplicação do termo para designar um fenômeno empírico ou uma realidade a ser descrita; um fenômeno que se refere, portanto, a ações e processos concretos que são denominados – ou se autodenominam – sustentáveis. É o caso, por exemplo, do uso do conceito de sustentabilidade na esfera econômica e política. Em que pese ao uso extensivo do conceito, que, muitas vezes, deixa de causar impacto e encobrir as diferentes ações pautadas por diferentes compreensões do que seja sustentabilidade, este é um plano bastante importante, a partir do qual as mudanças de orientações vão-se fazer sentir concretamente na sociedade;

b) **Sustentabilidade como ideologia** – aqui, Carvalho (2011) localiza o conceito no campo da ideologia, onde se disputa o seu sentido verdadeiro ou correto contra seu uso falso e ilegítimo. Vários são os autores que denunciam que o uso ideológico do conceito de sustentabilidade promove uma renovação da matriz desenvolvimentista através do cha-

mado esverdeamento do capital e da sociedade de mercado sem alterar, significativamente, as relações de poder entre sociedade, natureza e meio ambiente. A disputa ideológica no campo da sustentabilidade ressemantiza, dentro de alguns limites, o antagonismo capitalismo versus socialismo, dentro do que Carvalho (2008) chama de nova gramática socioambiental. No entanto, prossegue ela com seu raciocínio, se a ecologia política reatualiza esta polaridade, ela a transcende quando contrapõe desenvolvimento (capitalista e socialista) à sustentabilidade como um novo pacto entre sociedade e natureza.

c) Sustentabilidade como categoria compreensiva para (re) pensar o mundo – aqui, a autora não descarta a relevância do uso do conceito de sustentabilidade para descrever um fenômeno empírico ou para expressar uma ideologia, mas quer ressaltar a sua importância para ser pensado como modelo de compreensão da realidade – como um horizonte de compreensão dos processos de transformação da realidade. Introduce o fenômeno compreensivo/interpretativo e toma a “sustentabilidade como categoria interpretativa de compreensão dos processos de atribuição dos sentidos que tem disputado hegemonia simbólica e política em torno do conceito de sustentabilidade.” (CARVALHO, 2011, p. 50). A diferença da perspectiva compreensiva/interpretativa para a ideológica, diz Carvalho (2011), não reside em supor um sentido mais autêntico do conceito, em detrimento de um sentido falso ou ilegítimo, mas, sim, reconhecer as diferentes estratégias de atribuição de sentido ao conceito e compreender que se trata de uma disputa por hegemonia na apropriação da ideia de sustentabilidade como capital simbólico. Quer, com isso, “ampliar a compreensão dos contextos de negociação e dos sentidos em disputa no conceito de sustentabilidade.” (CARVALHO, 2011, p. 50).

Com tudo isso, não podemos dizer que existam modelos detalhados de uma sociedade sustentável. O que existem são critérios básicos que nos permitem desenhar a sua forma emergente. Nesse sentido, podemos recorrer ao quadro elaborado por Carvalho em que ela caracteriza dois paradigmas de sustentabilidade – sustentabilidade fraca e sustentabilidade forte – com o objetivo de apresentar critérios onde valores têm papel fundamental e aparecem com funções e sentidos diferentes para exemplificar o que caracteriza uma sociedade sustentável e um mercado sustentável.

O cenário da sustentabilidade fraca se caracteriza pelo desenvolvimentismo pensado pela ótica do mercado. Já o cenário da sustentabilidade

de forte não só reconhece a finitude dos recursos naturais e a desigualdade no acesso e no uso desses bens ambientais como assume e tem um projeto político de uma redistribuição equitativa desses mesmos recursos em termos globais e intergeracionais.

SUSTENTABILIDADE FRACA	SUSTENTABILIDADE FORTE
Regime de acumulação, livre mercado e consumo estimulado, produção de necessidades.	Economia solidária e mercado regulado, autolimitação do consumo e consumo sustentável.
Eficiência tecnológica para redução do uso dos recursos naturais, com manutenção ou aumento do consumo.	Políticas de suficiência (eficiência + uso final). Mudança na cultura de consumo.
Estado: regulador dos excessos do mercado. Administra limites críticos.	Estado: regulador a partir de uma lógica não-mercantil. Políticas redistributivas. Políticas pautadas pelo princípio da precaução.
Setor privado: internalização das externalidades, mercado verde.	Setor privado: regulado e tributado pelo Estado. Chamado a assumir a sua função social.
Consumidor é equivalente a cidadão.	Cidadão é portador de direitos, condição universal.
Democracia formal.	Democracia substantiva.
Indicadores Econômicos (PIB) Indicadores Sociais (LP, LI/Cepal) Salário mínimo, Cesta básica.	Indicadores socioambientais: Espaço ambiental; Pegada ecológica; Mochila ecológica; Linha da dignidade.
Carências e necessidades básicas.	Necessidades humanas (Max- Neef).
Vida mínima.	Vida digna.
Eficiência tecnológica para mudar os limites dos recursos.	Finitude dos recursos, desmaterialização da economia e do consumo.
Mercado sustentável.	Sociedade sustentável
Liberdades formais.	Liberdades reais (Amartya Sen)

Quadro 1 – Cenários de Sustentabilidade

Fonte: Carvalho (2011).

Mattos (1997), por sua vez, enfatiza que o conceito de sustentabilidade está “submetido” à razão cultural mediatizada “por um projeto cultural que ordena a experiência prática sem, contudo, reduzi-la a uma lógica utilitarista.”

(MATTOS, 1997, p. 126). Sustentabilidade, nessa interpretação, significa implementar projetos de sociedade que compreendam valores de equidade, de justiça social e ambiental, de democracia, diversidade cultural, ética, ou seja, de elementos e dimensões não-restritas e restritivas ao plano econômico. Figueiredo (2006), nessa mesma direção, nos fala da premência de se construir uma cultura crítica de sustentabilidade, uma vez que esta nos devolve a pergunta pela participação dos atores na sua própria história. “Nos remete à tarefa de buscar desvelar, no sentido freiriano, o trajeto e a percepção popular sobre o assunto”. (FIGUEIREDO, 2006, p. 59).

Portanto, entendemos que sustentáveis são as formas sociais de apropriação e uso da natureza e não a natureza em si. Existem diferentes formas de as coisas durarem e não podemos, nem devemos, separar ou isolar as relações técnicas, o ambiente, a natureza e a configuração histórica e cultural das sociedades. (ACSERLAD, 1997). O rompimento dessa crença é um passo decisivo para compreendermos a sustentabilidade, embasada em novas percepções, e termos clareza de que elas não são discursos neutros, como salienta Carvalho. Como é preciso, também, compreender que sustentabilidade não é um estágio, uma meta fixa a ser encontrada; ao contrário, a sustentabilidade é um processo dinâmico em permanente equilíbrio.

Uma sociedade sustentável está, portanto, inscrita no campo das relações humanos/humanos e humanos/não-humanos constituídos pelas práticas históricas e culturais dentro de um paradigma centrado na Terra e na vida, que reconhece o valor intrínseco de cada ser, porque todos os elementos da natureza, em seus próprios níveis, entram a compor a sociabilidade humana.

Nos cenários apresentados, a educação tem um enorme peso e é parte importante na construção de um projeto de sustentabilidade forte, conseqüentemente, de uma sociedade sustentável, uma vez que ela envolve uma necessária articulação com a produção dos sentidos e um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida, a partir da ideia do Contrato Natural proposto por Serres (1994).

Isso nos convida a rever as relações ambientais postas pelo Semiário para que busquemos reavaliar as relações socioeducativas associadas ao modelo hegemônico e pensar alternativas possíveis a este modelo.

No próximo capítulo, relataremos a trajetória e evolução da pesquisa de campo descrevendo os procedimentos metodológicos utilizados e o contexto da pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta metodológica da pesquisa foi desenvolvida mediante um estudo qualitativo. O estudo qualitativo tem por característica, de acordo com Minayo (1994), ser um exercício de cooperação onde se trabalha a descoberta uns dos outros. Dentre as várias concepções implicadas em trabalhos qualitativos, optei por um estudo interpretativo sobre os modos e as práticas educativas que possam trazer significados associados a uma educação voltada para a convivência com o SAB na Escola Família Agrícola Dom Fragoso.

A pertinência metodológica do estudo qualitativo vem do fato de ele se dedicar a compreender e apreender a multiplicidade de estruturas conceituais de um discurso social, apresentando-o numa forma inspecionável. Ele constrói uma leitura do que acontece a partir da escolha entre as estruturas de significação determinando sua base social e sua importância, possibilitando ao pesquisador interpretar a multiplicidade de estruturas conceituais complexas presentes nas ações sociais.

O trabalho de campo do estudo ora apresentado teve duas fases distintas. A primeira fase consistiu em realizar entrevistas estruturadas com os representantes das instituições de referências e difusoras da teoria e da prática de convivência com o SAB da ASA. A segunda fase consistiu no trabalho de campo realizado na Escola Família Agrícola Dom Fragoso, localizada na comunidade de Santa Cruz, Município de Independência, e no Assentamento Santana, localizado no Município de Monsenhor Tabosa.

As duas fases distintas da pesquisa se justificam por ser o conceito de convivência com o Semiárido o fio condutor teórico não só das práticas das instituições que compõem o estudo mas também por se constituir no elemento teórico estruturante do estudo e das práticas educativas da EFA Dom Frágoso, sendo, portanto, fundamental que este se fizesse e fosse conduzido de modo sequencial. Deste modo, primeiro fiz o trabalho de campo através da utilização da técnica da História Oral para conceituar a noção de convivência com o SAB utilizada pelos/as representantes das organizações entrevistadas para, depois, analisar como a escola trabalha o conceito de convivência com o SAB nas suas práticas educativas. Isso não significa dizer que esses dois momentos da pesquisa sejam momentos distintos e estanques. Ao contrário, eles integram o percurso e desenvolvimento metodológico da pesquisa tendo caráter complementar e interdependente.

Os documentos institucionais da ASA e das organizações que compõem o universo da pesquisa me permitiram ter uma visão geral da proposta de convivência, mas não me permitiam visualizar a trajetória recente do conceito, fazer uma retrospectiva histórica do processo e das transformações pelas quais passaram estas mesmas organizações até que implementassem e consolidassem, nas suas práticas organizacionais, a proposta de convivência com o SAB.

Mantendo a perspectiva de um estudo qualitativo, busquei uma abordagem metodológica e uma técnica de pesquisa que me permitisse não só complementar os dados e informações já existentes para a primeira fase da pesquisa de campo mas que me permitisse mergulhar na história e trajetória recente das organizações representadas no estudo. Procurei adotar uma abordagem metodológica que me assegurasse não só a transmissão de uma experiência coletiva mas que representasse e espelhasse uma visão de mundo.

A História Oral como método de pesquisa tem-se revelado um instrumento relevante para viabilizar uma melhor compreensão da “construção de estratégias e representações de grupos ou indivíduos em uma dada sociedade.” (FERREIRA, 1994, p. 12). Ela tem por tradição trabalhar a memória e dar voz àqueles que normalmente não a têm. Segundo Joutard (1998), os esquecidos, os excluídos, os derrotados: o operário, o camponês, o emigrante, os analfabetos e o mundo da pobreza extrema. Além desses mundos, diz o autor, há ainda o mundo dos deficientes, das crianças e de tudo o que é humano. Só a História Oral pode trazer à luz

realidades indescritíveis que nem os documentos escritos, cartas, podem traduzir toda uma série de realidades que, raramente, aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas “muito insignificantes” – é o mundo da cotidianidade – ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita (JOUTARD, 1998, p. 34), fornecendo informações preciosas, apesar de haver arquivos e uma memória documental. Ela também propõe alternativas de diálogo com outras versões historiográficas e documentais. Não obstante a sua afiliação com a memória dos excluídos, faz-se necessário ter tratamento crítico e o distanciamento, como faz questão de frisar o autor, e “combinar respeito e escuta atenta, de um lado, com procedimentos históricos”. (JOUTARD, 1998, p. 54). Há que se reconhecer ainda o caráter parcial da verdade que a História Oral faz submergir, uma vez que ela está longe de exprimir o real em toda a sua diversa complexidade.

Para Thompson (1998), a História Oral, necessariamente, não é um instrumento de mudança. Isso vai depender do espírito com que seja utilizada. Todavia, ela pode ser um meio transformador tanto do conteúdo quanto da finalidade da história. Pode assim ser utilizada para

alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existem entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema - pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras. (THOMPSON, 1998, p. 22).

A matéria com a qual trabalhamos no estudo é a memória grupal de homens e de mulheres que vivem essa história no presente; são atores/atrizes, autores/autoras e, ao mesmo tempo, expectadores/as dela. A memória de um indivíduo, segundo Bosi (2007), depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão. Depende dos grupos de convívio e de grupos de referência peculiares a esse indivíduo e está associada a eles. Nesse sentido, a memória grupal é feita, é tecida, das memórias individuais, sendo, portanto, um elemento constitutivo da identidade individual e coletiva.

Esta passa por um “tratamento” onde é reconstruída a partir do ponto de vista cultural e social no qual o sujeito que lembra está inserido. A memória, o que é lembrado, está condicionada pelo interesse existencial e

social que o fato lembrado tem para o indivíduo, ou seja, pelo significado que apresenta. Entretanto, ela não permanece a mesma. Às vezes a lembrança é profundamente alterada; às vezes fica intacta.

A memória, o ato de lembrar é traduzido por Bosi (2007) como uma tarefa, uma paciente reconstituição. A memória não é sonho. A memória é uma construção social. É trabalho, afirma a autora. Lembrar não é reviver. Lembrar é refazer, reconstituir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado, ou seja, as lembranças são refeitas pelos valores do presente.

Um dos aspectos mais instigantes do tema, para Bosi (2007), está na construção social da memória. Segundo a autora, quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência por parte deste de

criar esquemas coerentes de narração e de interpretação de fatos, verdadeiros “universos de significado”, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a história. (BOSI, 2007, p. 66-67).

Nesse sentido, as narrativas podem ser elementos que configurem uma coletividade, um grupo com base identitária.

E é exatamente o ponto de vista de um grupo – da ASA e das organizações que compõe este estudo –, através da narração e interpretação dos fatos e da construção social da sua memória, que dá ao material coletado uma versão histórica social consagrada, que fixa sua imagem para a história dialogando com outras versões historiográficas e documentais. Reconhecendo um grupo importante de pessoas e de organizações que antes haviam sido ignoradas, mas que deram início a um processo cumulativo de transformações que tivemos o cuidado de registrar, analisar, descrever, cuja análise do material coletado iremos apresentar no capítulo quatro deste estudo. Quero colocar que, apesar de utilizar a História Oral como um dos métodos e técnicas de pesquisa, a abordagem do estudo é essencialmente pedagógica.

3.1 – Passos da Pesquisa

Ao definir o universo que comporia o estudo de campo construí estratégias diferenciadas de inserção em campo. O trabalho com as organizações da ASA iniciou-se com a definição dos critérios para escolha das

organizações e dos respectivos representantes que comporiam a primeira fase do estudo. Após construir os critérios e definidas as organizações e seus respectivos representantes, fiz uma carta de apresentação justificando a pesquisa e especificando os seus objetivos e a encaminhei à coordenação da ASA solicitando, de modo formal, um pedido de autorização para realizar o trabalho de pesquisa de campo. Concedida a autorização, entrei em contato com as organizações que iriam fazer parte do universo da pesquisa, agendei as entrevistas e elaborei seu roteiro. Como já descrevi na introdução desse estudo, eu já havia participado como integrante do Fórum Pela Vida no Semiárido por um período de três anos, conhecendo assim uma boa parte dos/as representantes que entrevistei nessa fase da pesquisa.

Os critérios utilizados para definir as organizações e representantes entrevistados/as²³ da sociedade foram: a) ser instituição integrante da Articulação do Semiárido Brasileiro; b) ser instituição que desenvolvesse ações educativas de caráter formal e não-formal há mais de cinco anos; c) ser instituição promotora do debate sobre convivência em nível regional, nacional e internacional; e d) ser instituição que desenvolvesse ações, programas e projetos de convivência com o SAB há pelo menos dez anos. Procurei, a partir deles, como propõe Thompson (1998), construir um método de amostragem estratégica em que, simultaneamente, garantisse a singularidade característica da História Oral e do universo pesquisado e, ao mesmo tempo, sua representatividade.

Partimos do pressuposto de que o conceito de convivência com o Semiárido está em construção, e a ideia geral e os elementos que o compõem estão presentes de forma complementar e interdependente no discurso organizacional das várias organizações que integram a ASA. Procurei, desta forma, reconstruir através da história oral (entrevistas) a trajetória histórica, a formulação e o percurso discursivo das práticas e experiências de convivência com o SAB elaboradas e implementadas pelas organizações cujos/as representantes entrevistei. Enfim, construir e reconstruir a biografia das organizações. Como faço referência no livro, o conceito de convivência se expressa como uma correia de transmissão, no qual os elementos conceituais que o compõem vão-se refinando por

23 Os/as entrevistados/as foram denominados no estudo como colaboradores/as por ser esta terminologia utilizada na literatura e bibliografia consultada que designa o sujeito da pesquisa não apenas como sujeito passivo, mas possuidor de uma atitude de colaborador, que interage em algum nível como colaborador do pesquisador/a e sua pesquisa.

“etapas” e momentos históricos e políticos distintos. Assim, em busca dessa correia de transmissão, que é a noção de convivência com o Semiárido, viajei a Recife, Campina Grande e Juazeiro, no Estado da Bahia, em novembro de 2006. Ao todo, foram quatro dias de viagem realizadas entre os dias 5 e 9 de novembro de 2006 nessas cidades. As entrevistas foram realizadas em local definido pelos entrevistados/as. Assim, fui recebida em seus locais de trabalho, em suas residências e em estabelecimentos comerciais. Nesse mesmo período, fiz uma entrevista utilizando o recurso tecnológico do SKIP²⁴ com o representante da Fundação Esquel, Sílvio Santana, por estarem a instituição e seu representante sediados na cidade de Brasília, não me sendo possível, na época, deslocar-me para lá. Retornando à cidade de Fortaleza, fiz entrevistas com as instituições selecionadas no Estado do Ceará, local de residência da pesquisadora.

Ao todo, foram selecionadas 11 organizações e entrevistados 12 representantes/técnicos/as daquelas. Seguem assinaladas as organizações por estado, nome do/a técnico/a, idade e organização: Estado da Bahia – Neidison Batista, 66 anos, representante do Movimento de Organização Comunitária (MOC); Roberto Malvezzi, 53 anos, representante da Comissão Pastoral da Terra Nacional (CPT); e Harald Schistek, 63 anos, representante do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA); Estado do Ceará – Felipe Pinheiro, 34 anos, representante do Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador (Cetra); Pedro Jorge Bessera Ferreira Lima, 69 anos, representante do Centro de Pesquisa e Assessoria (Esplar); e Maria da Glória Carvalho, 34 anos, representante da Cáritas Brasileira Regional Ceará; Distrito Federal, Brasília – Sílvia Santana, 65 anos, Fundação Grupo Esquel Brasil (Esquel); Estado da Paraíba – Marilene Nascimento Melo, 41 anos, Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Familiar (ASP-TA); José Camelo da Rocha, 39 anos, Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Familiar (ASP-TA); e Antonio Carlos Pires de Melo, 45 anos, Programa de Aplicação de Tecnologias Apropriadas às Comunidades (Patac); e Estado de Pernambuco – Sílvia Alcântara Pichionni, 39 anos, Associação Pernambucana de Defesa da Natureza (Aspan); José Aldo dos Santos, 44 anos, Centro de Desenvolvimento Agroecológico (Sabiá). Retornando à cidade de Fortaleza, transcrevi o material coletado e dei início ao trabalho de análise deste.

24 É um sistema de telefonia voip que também conversa com outros computadores ao redor do mundo gratuitamente.

É importante colocar que os/as colaboradores/as autorizaram sua identificação e vínculos organizacionais e bem como a transcrição de seus discursos para o corpo do estudo.

A amostragem das entrevistas, nessa primeira fase da pesquisa, foi em um número suficiente que permitiu tanto a reincidência de informações, conforme explicita Minayo (1994) quanto a saturação dos conteúdos e informações, de acordo com Haguete (1992), de forma tal que as informações através das respostas dos/as entrevistadas começaram a se repetir indicando o processo de saturação das respostas possíveis, todavia, sem desprezarmos informações ímpares que se apresentaram no decorrer da coleta de dados pelo seu potencial explicativo e singular. Não se fazendo, portanto, necessário complementar esta fase do trabalho de campo ampliando o universo de entrevistas e de instituições a serem entrevistadas ou aprofundando-as através de novas sessões e garantindo, como foi explicitado acima, tanto a singularidade quanto a representatividade do universo pesquisado.

3.1.2 – Fase da pesquisa de campo a pesquisa na escola

A inserção na escola ocorreu através de uma primeira visita realizada em junho de 2006, na qual fiquei por três dias participando das atividades cotidianas daquela, assistindo aulas, acompanhando os monitores/as e os/as estudantes em campo, participando dos serões e das refeições. Enfim, nas e das suas mais diversas atividades. Na época, fiz contato com a coordenadora da Escola, Taciana Cavalcante, solicitando permissão para realizar a visita. Durante a visita, fiz uma reunião com quatro monitores presentes, mais a coordenadora, para apresentar a pesquisa e solicitar permissão para realizá-la e dar-lhe continuidade. Os/as monitores disseram que iriam reunir-se com o restante da equipe pedagógica para definirem sobre a continuidade do trabalho. O estudo na escola foi interrompido por um período de dois anos porque, na época, houve uma demora por parte da coordenação de uns três meses em definir a permissão para que eu desse continuidade àquele. Por questões metodológicas e com o objetivo de restabelecer o vínculo com a equipe pedagógica, optei por me afastar como pesquisadora. O vínculo foi retomado em 2009. No entanto, não abandonei as atividades relativas à escola e nem as relacionadas à pedagogia da alternância e do campo. No período que antecedeu a retomada do estudo, participei de atividades – encontros e seminários – referentes

à organização de um grupo de Articulação Estadual das Escolas Famílias Agrícolas do Ceará, realizadas no município de Independência em 2007 e 2008, como consultora da Secretaria do Desenvolvimento Agrário do Estado do Ceará (DAS). Nesse mesmo período, elaborei, ainda como consultora, o Projeto para a SDA de “Apoio à Implantação de 13 Escolas Famílias Agrícolas nos territórios do Estado do Ceará.

Retornando à descrição do trabalho de campo realizado na escola, nosso objetivo foi compreender o que motivou os/as estudantes e às famílias a optarem pela Escola Família Agrícola Dom Frágoso como alternativa de escolarização e formação; como se manifesta o discurso social em torno da proposta de educação para a convivência com o semiárido; como a escola contextualiza a convivência com o semiárido; o que é a pedagogia da convivência na interpretação dos/das estudantes, monitores/as e pais; quais são as noções existentes sobre o semiárido; conhecer qual o significado atribuído pelos/as estudantes à formação da EFA em suas vidas.

A obtenção das respostas para alcançar os objetivos formulados foi buscada através do trabalho de campo utilizando as técnicas da pesquisa participante²⁵ e entrevistas na coleta de dados. Utilizada como principal método de investigação, a “observação participante” possibilita um contato direto e estrito com o fenômeno pesquisado. (BECKER, 1999). Ela auxilia o pesquisador a ter acesso ao mundo no qual vivem os sujeitos, de forma a podermos, num sentido bem mais amplo, como diz Geertz (1989), “conviver com eles”. Acompanhar *in loco* o cotidiano dos sujeitos “aproximando-se” das interpretações e visões de mundo que atribuem à realidade que os cerca e que vivem, sendo possível construir uma “leitura/interpretação” do que acontece. A observação participante pode-se realizar tanto em um espaço de tempo curto como longo. Assim como o papel do observador pode ser revelado ou não. (HAGUETTE, 1992; MINAYO, 1994; CICOUREL, 1980). Os níveis e graus de interação da observação participante são definidos em função das condições da pesquisa, do nível de entrosamento entre pesquisador e a sociedade, da disponibilidade do pesquisador para estar em campo e da finalidade da investigação

25 Ao demarcar a observação participante como uma das técnicas utilizadas para coleta de dados em campo não poderíamos deixar de fazer referência ao teórico Bronislaw Malinowski. Malinowski, segundo Geertz, (2005), demarca a paisagem intelectual e o campo do discurso do trabalho de campo na antropologia cultural. Fundador de uma discursividade, autor que produziu não apenas sua obra, mas as possibilidades e as regras de formação de outros textos com influência discursiva até os dias de hoje.

Minayo (1994) nos alerta que mais do que a definição *a priori* do tipo de pesquisador que se deseja ser em campo, é preciso considerar a observação participante como um processo construído duplamente pelo pesquisador e atores/atrizes autores/autoras sociais envolvidos/as no estudo. E como processo, apresenta momentos cruciais de natureza operacional e teórica com os quais, necessariamente, o pesquisador vai-se defrontar. O primeiro deles está relacionado à entrada e à apresentação do pesquisador em campo. Este aspecto é enfatizado por estarem a forma e a pessoa que o introduzem, ou seja, o impacto e a repercussão da entrada do pesquisador na comunidade/sociedade estudada, diretamente relacionadas com a qualidade dos dados que serão coletados. Daí, a importância de obter apoio de indivíduos-chaves na comunidade, grupos ou organizações que se estão estudando e deles estarem suficientemente informados e serem conhecedores dos seus objetivos e propósitos. A literatura científica, e estudos de Geertz (1989); Cicourel (1980) e Foote-Whyte (1980), entre outros corroboram essa afirmação relatando que o pesquisador/a será mais olhado e aceito pela sua personalidade e comportamento, ou seja, pela confiança que inspira, pelas relações pessoais que desenvolve, do que por seus propósitos acadêmicos e científicos, pois, de maneira geral, o que querem saber é se o/a pesquisadora saberá guardar segredos ou se vai trair a confiança e revelá-los. Enfim, se é uma boa pessoa e vai resguardar a integridade do grupo e as suas estratégias de viver a vida e a realidade.

A importância da entrevista (HAGUETTE, 1992; BECKER, 1999; MINAYO, 1994; THOMPSON, 1998) para o conjunto do estudo dá-se em função de ela oportunizar a obtenção de dados relevantes e significativos que não se encontram em fontes documentais. Além disso, entendemos a entrevista como um procedimento e uma técnica de coleta de dados idealmente complementar à observação participante e vice-versa. Haguette (1992, p. 86) define a entrevista “como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. De acordo com Minayo (1994), ela fornece dados secundários e primários que dizem respeito a fatos, ideias, sentimentos, maneiras de ser, de sentir, pensar, crenças, conduta ou comportamentos presentes ou futuros. Como instrumento privilegiado de coleta de informações para as Ciências Sociais, a entrevista possibilita ainda, segundo a autora, revelar através da fala

condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1994, p. 110).

E é exatamente o seu processo de interação social entre duas pessoas que permite que se aprofundem pontos que outras técnicas não permitem. E subjacente a isso tudo está a ideia de cooperação, confiança e respeito mútuos como afirma Thompson (1998).

Utilizei o Diário de Campo como mais um elemento metodológico para compor o registro de campo. Nele fiz anotações após um dia de trabalho, de realização das entrevistas, descrevendo minhas impressões sobre os fatos e eventos acontecidos, sobre algum tema específico, sobre as conversas mantidas após a realização das entrevistas, sobre minhas impressões das conversas informais que mantive com os/as estudantes ao acompanhá-los/as em suas atividades nas unidades produtivas, com os/as monitores/as entre os intervalos das aulas, das observações que fiz no refeitório. Enfim, registrei o que me pareceu significativo e importante para o estudo. Os registros foram feitos de forma rápida, para que mantivessem o frescor da memória e das descrições.

O meu retorno à escola como consultora permitiu-me refazer os laços com a equipe pedagógica, apesar de ele não ter sido rompido e ir inserindo-me de forma gradual no seu contexto. Nesse período, a escola passou por transformações significativas. Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental foram suprimidos e se inseriu o Ensino Médio profissionalizante. Essa mudança decorre da pouca idade e maturidade dos/as estudantes que ingressavam na escola. Eles/as eram muito jovens, quase crianças, que, em sua maioria, nunca haviam saído de casa e isso fazia com que o período de adaptação para eles/as fosse muito sofrido e poucos se adaptassem ao regime de alternância, havendo um percentual significativo de evasão.

No ano de 2009, como consultora do projeto Casas Digitais do Campo, fiz o acompanhamento do processo de implantação da Casa Digital Frei Tito, na escola. Foram realizadas duas reuniões com a equipe pedagógica para definir o planejamento das atividades, uma visita à escola, uma visita às comunidades vizinhas Várzea da Cacimba, Santa Cruz, Morro Agudo e São Joaquim. Dois módulos de formação foram realizados,

respectivamente, em outubro, entre os dias 22 a 26, e em dezembro, de 11 a 18 de 2009.

Durante o acompanhamento da implantação da Casa Digital, fiz observação participante, mantive conversas informais com os/as estudantes, sem que estes soubessem que eu estava também fazendo pesquisa, e realizei as entrevistas estruturadas com a equipe pedagógica, com o padre Machado, um dos idealizadores do projeto da EFA Dom Frágoso e representante do conselho da associação da escola, e com uma mãe que se encontrava na escola para visitar o filho. As entrevistas com a equipe pedagógica, padre Manoel Beserra Machado e a mãe foram realizadas na sala da coordenação da escola, estando a pesquisadora sempre sozinha com os colaboradores. Em relação aos roteiros das entrevistas estes foram elaborados com base nos objetivos já descritos e assinalados acima (Apêndices C e D e Anexos A e B). Este possuía um número de perguntas que me permitiu apreender os questionamentos propostos sem que estes se configurassem num roteiro extenso e cansativo de perguntas e, ao mesmo tempo, elaborei roteiros diferenciados que abrangessem o universo pesquisado: os/as monitores/as, os pais, os/as estudantes/ e colaboradores/as. Somente os/as monitores/as e o padre Machado sabiam da minha identidade de pesquisadora. Assim, participei de um serão em que os/as estudantes discutiam com o padre Machado o significado de cultura e como isso se refletia na vida deles/as, já que são oriundos da cultura camponesa. Os relatos que acompanhei me chamaram a atenção, pela transformação que descreviam em seus depoimentos e afirmavam ter ocorrido após terem ido estudar na EFA. Pois, antes disso, se diziam envergonhados de se autoidentificarem como pessoas do campo. E diziam que, quando alguém lhes perguntava de onde eram, diziam que respondiam bem baixinho: “do campo, da área rural”. Participei também de uma noite cultural em que os/as estudantes fizeram apresentações artísticas preparadas por eles/as. Nessa noite, foi apresentada uma peça que discutia a desestruturação das famílias e o uso das drogas; houve uma apresentação de instrumentos musicais de percussão em que eles utilizaram instrumentos de percussão confeccionados durante a oficina de instrumentos musicais, realizada nesse mesmo dia e ministrada pelo instrutor Manuel, vindo do Crato, região do Cariri. O instrutor é um dos poucos músicos regionais do Ceará que ainda confeccionam instrumentos de percussão de forma artesanal. Nesse mesmo dia, outro grupo de estudantes participou da oficina de confecção de remédios caseiros, com Dona Maria do Vicente, moradora

da comunidade Santa Cruz. Nela, aprenderam a reconhecer as plantas e ervas medicinais, sua utilidade, suas propriedades, como preparar e quais as partes a serem utilizadas para preparar o remédio.

As entrevistas com os/as estudantes foram realizadas no mês de fevereiro de 2010, no início do ano letivo, pois, do ponto de vista metodológico, avalei ser mais importante que estas fossem realizadas num momento exclusivo para eles/as. Marquei com a coordenação da escola mais uma visita exclusivamente para realizar as entrevistas. Defini como critério para entrevistar os/as estudantes os/as que estavam cursando o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, porque os/as estudantes de ambas as séries já teriam uma trajetória e vivência na escola. Uma exceção foi a entrevista realizada com a estudante Ana Lúcia, do assentamento Santana, localizado no município de Monsenhor Tabosa. Ana Lúcia cursa a 2ª série do Ensino Médio e foi entrevistada no próprio assentamento na sua casa. Na escola, fiz as entrevistas com os/as estudantes no refeitório. No total, foram entrevistados nove estudantes e um ex-aluno que, hoje, atua como monitor na EFA. Expliquei a proposta da pesquisa aos/às estudantes perguntando se concordavam em dar entrevista e solicitando autorização para gravar. Em seguida, entrevistei-os/as seguindo o roteiro de perguntas estruturado. Como os/as estudantes já me conheciam, pelo período de convivência que tive com eles/as durante o ano de 2009, ficaram um pouco surpresos em me ver agora no papel de pesquisadora, mas concordaram em conceder a entrevista e fizeram isso com muito prazer e orgulho, que deixavam transparecer em seus semblantes. Para eles/as falarem sobre a escola é uma honra. No mesmo período em que fui a Independência fazer as entrevistas, no dia anterior, fui também ao Assentamento Santana fazer entrevistas com duas famílias – um casal e uma mãe cujos/as filhos/as estudam na escola. A escolha de ir entrevistar as famílias em Santana se deu em função de o assentamento possuir hoje 11 estudantes na escola, cinco que já estudavam desde 2007 e quatro que ingressaram no ano de 2010. Além das entrevistas com os pais, fotografei as atividades produtivas e as unidades produtivas que eles/as desenvolvem no assentamento juntamente com meu orientador, Dr. João Batista Albuquerque Figueiredo. Eu já conhecia Santana e uma parte das pessoas que me receberam. A novidade foi eles/as me receberem como uma pesquisadora. A visita foi marcada com Alyne, uma estudante da escola. A visita foi agendada e sua mãe, Maria Alice, uma das entrevistadas, juntamente com o seu pai, Francisco da Luz Souza, me receberam

em sua casa e me introduziram na comunidade. Fui muito bem recebida em Santana e, com certeza, criei laços de amizade que perdurarão por muito tempo. As entrevistas realizadas em Santana aconteceram na casa de Ana Lúcia, na casa dos pais da estudante Alyne. Entrevistei o casal Francisco da Luz Souza e Maria Alice Santos Souza. Entrevistar o casal foi uma experiência interessante, pois havia nitidamente um respeito profundo entre eles, cada um ouvia e respeitava a fala do outro; por vezes, complementaram as informações e estimulavam a memória um do outro. Já a entrevista com a mãe do estudante Mário, Ana Maria Almeida, foi realizada ao ar livre na entrada da sua casa.

Do mesmo modo que procurei construir um método de amostragem que, simultaneamente, garantisse a singularidade característica da história oral e do universo pesquisado e sua representatividade na primeira fase da pesquisa de campo, tive igualmente o cuidado de garantir a singularidade do universo pesquisado, sua representatividade por meio de uma amostra que me permitisse apreender os sujeitos sociais representativos do universo da escola em sua diversidade. A amostra ficou assim distribuída entre as seguintes categorias: nove estudantes, um membro do conselho da associação da escola, três famílias (pais) e sete monitores.

No total, foram realizadas 21 entrevistas. O material coletado me permitiu apreender as similaridades, fazer inferências e identificar as singularidades; no entanto, fez-se necessário retornar a campo para mais uma sessão de entrevista com o objetivo de complementar e aprofundar a entrevista realizada com a monitora e atual coordenadora da escola, Taciana Cavalcante. Isso porque, entre os meses de novembro e dezembro de 2009 e janeiro de 2010, houve uma série de alterações em relação ao planejamento das atividades do curso de Ensino Médio profissionalizante que consideramos importante do ponto de vista teórico/metodológico para o estudo se aprofundar. Este teve seu período de duração reduzido em um semestre, alterando, assim, a proposta previamente definida para a 3ª série do Ensino Médio, que não mais trabalharia com o Plano de Estudo e os/as estudantes direcionariam as atividades para a elaboração do Primeiro Projeto do Jovem (PPJ).

Segue abaixo a lista dos/as entrevistados/as distribuída por categorias sociais representantes do universo da escola:

- Membro do Conselho – Manoel Beserra Machado, 59 anos, também acompanha a administração do campus da propriedade de produção e é representante da Comissão Pastoral da Terra (CPT);

- Famílias (pais de alunos) e Membros da Associação – Francisco da Luz Souza, 43 anos (Município Monsenhor Tabosa, Comunidade Assentamento Santana); Maria Alice Santos Souza, 41 anos (Município Monsenhor Tabosa, Comunidade Assentamento Santana); Márcia Maria Faustino Teixeira, 41 anos (Município Pedra Branca, Comunidade Sítio Queimadas); Ana Maria Almeida, 44 anos.

- Monitores/as: Deusuete Sousa Borges, 26 anos, Geógrafa e Especialista em Psicopedagogia; Francisco Rosberg Chaves, 29 anos, Técnico Agrícola; José Eliezer Elisário Cruz (ex-aluno da escola), 24 anos, Técnico Agrícola; José Joaquim Machado Neto, 41 anos, Técnico Agrícola; Maria Rosinira Beserra Cavalcante, 30 anos, Pedagoga com habilitação em Biologia, Especialista em Educação Especial; Maria Lopes do Nascimento, conhecida como Kika, 25 anos, Licenciada em Ciências da Religião e Especialista em Educação Ambiental; e Taciana Cavalcante, 29 anos, Pedagoga, Habilitação em Biologia, Especialização em Educação Especial.

- Estudantes: Ana Lúcia Pereira Fernandes, 17 anos, Município Monsenhor Tabosa, Comunidade Assentamento Santana, 2º ano Ensino Médio; Andressa Soares Vieira, 14 anos, Município Independência, Comunidade Jucá, 9º ano Ensino Fundamental; Aline Torquato Loiola, 16 anos, Município Parambu, Comunidade Riacho dos Ferros, 3º ano Ensino Médio; Antonio Jorge Soares Feitosa, 14 anos, Município Independência, Comunidade Assentamento Floresta, 9º ano Ensino Fundamental; Cícera Ruth Souza Machado, 13 anos, Comunidade EFA Santa Cruz, 9º ano Ensino Fundamental; Luan Alves, 17 anos, Município Crateús, Comunidade Santo André, 3º ano Ensino Médio; Madalena Gomes Barrozo, 16 anos, Município Crateús, Comunidade Alcides Barrozo, 3º ano Ensino Médio; Moisés dos Santos, 17 anos, Município Tamboril, Comunidade Assentamento Monte Alegre, 3º ano do Ensino Médio; Priscila de Farias Mesquita, 19 anos, Município Santa Quitéria, Comunidade Casa Nova, 3º ano do Ensino Médio.

3.2 – Apresentação, Organização e Interpretação dos Resultados

No processo de elaboração dos textos, organização e interpretação dos resultados, utilizei categorias e conceitos preestabelecidos apresentados no texto, com o intuito de compor, através da análise de conteúdo, as diferenças e os pontos comuns, num quadro geral, sobre o universo pesquisado. O conjunto do material foi organizado por tópicos e segmentos perfazendo uma coletânea de narrativas, como propõe Thompson (1998), porque, segundo o autor, pode ser que nenhuma das narrativas coletadas possa isoladamente estar rica e completa como narrativa única. Agrupei-as, deste modo, em torno de temas comuns reunindo-as numa só descrição multidimensional. Aliada à proposta interpretativa de Thompson (1998), utilizei a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A autora coloca ser a análise de conteúdo de entrevistas um caso particularmente delicado. A principal dificuldade da análise de entrevistas de inquérito, como coloca a autora, deve-se a um paradoxo. Uma vez que, ao se confrontar com um conjunto de entrevistas, o analista tem como objetivo inferir algo através das palavras ou discurso emitido sobre determinada realidade representativa de uma população de indivíduos ou grupo social. Isso, ao mesmo tempo que se depara com pessoas na sua unicidade. E eis que se repete um dos questionamentos clássicos de trabalhos qualitativos que é o de como preservar a especificidade, a particularidade do indivíduo “enquanto se faz a síntese da totalidade dos dados verbais provenientes da amostra das pessoas interrogadas”. (BARDIN, 1977, p. 90). O analista, ao manipular esse tipo de material, está sujeito a um dilema, pois, ao se definir por uma das possibilidades de análise de conteúdo – assumir o ponto de vista geral e homogêneo ou analisar aspectos específicos –, resultará, caso se defina por uma das duas possibilidades, ou numa redução interpretativa, cujo resultado final será ou uma abstração incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas deixando de lado o latente, o original, o estrutural, o contextual, ou numa mostra absoluta das singularidades, das riquezas de informação específicas, deixando de lado as abstração, as constâncias, as semelhanças e as regularidades. Ambos os tipos de análise, para Bardin (1977), são indispensáveis e as insuficiências decorrentes da utilização de apenas um dos tipos de análise podem ser resolvidas. As repetições temáticas podem-nos permitir identificar

estruturações discursivas; todavia, precisam ser completadas com e por outra técnica de decifração, manipulando individualmente entrevista por entrevista. Optei, então, por trabalhar com os dois níveis de análise, como sugere a autora, em duas fases sucessivas e imbricadas, em que uma enriquece a outra, em que se mostram as constâncias, as semelhanças e as regularidades e a decifração de entrevista por entrevistas em que aparecem as singularidades, as especificidades e a riqueza das informações específicas, reunindo num mesmo texto e contexto e tecendo a trama da convivência com o Semiárido, narrada como transversalidade temática tanto pelas organizações da sociedade civil quanto através das práticas educativas dos sujeitos sociais da Escola Família Agrícola Dom Fragoso.

CAPÍTULO 4

O CONCEITO DE CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NA PERSPECTIVA DA SOCIEDADE CIVIL E SUAS INTERFACES

Este capítulo tem como proposta reconstituir a história recente do conceito de convivência com o SAB, refinando-o com base em um gesto teórico organizador da trajetória histórica, formulação e percurso discursivo das práticas e experiências de convivência com o SAB elaboradas e implementadas pelas organizações da sociedade civil que integram a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA).

A história oral nos possibilitou compreender a definição de convivência com o SAB, com a qual essas organizações trabalham, dimensionando a questão ambiental na estruturação da proposta; caracterizar os princípios e os fundamentos da proposta de sustentabilidade, que apontam para uma concepção e uma prática educativa ancoradas na lógica da convivência com o SAB; e discutir até que ponto a relação entre educação e essa convivência pode levar à construção de um outro projeto social, um novo pacto e contrato natural para e com o SAB, dentro de uma perspectiva solidária.

4.1 – Sociedades Tradicionais e Práticas Produtivas no Semiárido: da Lógica do Combate à Seca à Convivência com o Semiárido

Nas sociedades tradicionais, existe um sistema de representação simbólico e religioso ligado à vida em sua totalidade, seja a vida agrícola, a

pesca, a caça, a coleta etc. A estreita ligação entre as práticas econômicas e as explicações míticas e religiosas revela a existência de um complexo de conhecimento herdado pela tradição, que ultrapassa os objetivos da exploração econômica do meio natural, levando essas sociedades à conservação e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais.

Esta outra lógica constitui, assim, um sistema homeostático no qual cada indivíduo tem consciência de ser apenas um elemento de uma rede complexa de interações cujos recursos são finitos. (DESCOLA, 1997). Existe, então, um conjunto de responsabilidades de ordem ética para manter o equilíbrio geral dos ecossistemas. Todavia, a dissociação gritante existente entre a cultura hegemônica e os imperativos do ecossistema é um problema que tem raízes culturais profundas. A população que vive o cotidiano do Semiárido deixa, progressivamente, de ser conhecedora do mundo natural que a cerca, por meio de um processo que Diegues (1997) denomina de “desposseção” do conhecimento e das técnicas patrimoniais pertencentes às populações tradicionais. A herança desse processo se observa, hoje, nos resultados catastróficos para o ecossistema semiárido, que já apresenta áreas em severo processo de desertificação, muito embora seja preciso considerar que nem todos os conhecimentos e práticas de manejo das sociedades tradicionais são sustentáveis, bem como nem todas as sociedades tradicionais podem ser consideradas sustentáveis.

No Semiárido, onde boa parte da população ainda depende diretamente da natureza para a sua manutenção, é perceptível, a olho nu, o processo de ruptura do estado de homeostasia e equilíbrio entre o humano e o seu ambiente. Diante dessa realidade, cabe colocar alguns questionamentos cuja base reflexiva é a possibilidade de contribuir para uma cultura de convivência com o Semiárido. A pergunta fundamental a ser colocada é: o clima, de fato, é adverso ou é a sociedade que insiste

em desconsiderar as condições objetivas do meio; que insiste em exigir o que a natureza não tem condições de oferecer; que se obstina em não levar em conta o que foi previamente estabelecido e cuja transformação, em essência, ainda não está ao alcance de seu saber ou de sua vontade?. (DOMINGOS NETO, 1987, p. 66).

O ponto de partida para esse questionamento é o pressuposto de que as civilizações que prosperaram nas regiões áridas, semiáridas e subúmidas-secas tiveram, como princípio orientador, o respeito aos limites e às potencialidades do seu ambiente natural e humano e estabeleceram limites e padrões para a destinação de uso humano e manejo da natureza.

É a partir desse posicionamento crítico que o conceito começa ser burilado. O trabalho de campo realizado com representantes da ASA teve como questão de partida a identificação do marco histórico institucional que dá início às ações, atividades e programas direcionados para a prática da convivência com o Semiárido, uma vez que esta datação define a trajetória e a evolução posterior do conceito.

4.2 – Os Primórdios do Conceito de Convivência

A análise dos dados nos permitiu inferir que, apesar de não haver um marco histórico definidor, uma data precisa, alguns fatos cotidianos da vida do povo do SAB e da vida institucional das organizações que integram este estudo são um marco recente da história do conceito. Podemos, assim, afirmar que a ideia de convivência não aparece pronta e, muito menos, que hoje já se encontra maturada. Ao contrário, o que podemos dizer é que ela se expressa como uma correia de transmissão, na qual os elementos conceituais que a compõem vão se refinando “passo a passo” e em momentos históricos e políticos distintos.

O termo convivência foi utilizado, pela primeira vez, pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) e Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater), no ano de 1982, com a apresentação do documento intitulado “Convivência do Homem com a Seca”. A proposta contida no documento, apesar do seu caráter tímido, sugere uma orientação governamental inovadora que propõe a implantação de sistemas de ‘exploração’, de forma a assegurar a convivência do ambiente com a seca.

Harald, um dos colaboradores, coloca que foi exatamente nessa época que as instituições, sobretudo a Igreja Católica, através de suas pastorais e dioceses, e as organizações não-governamentais, passaram a observar as ideias que estavam circulando e refletir sobre elas. A ideia-força que inicia a discussão sobre a convivência, como foi dito, foi a da convivência com a seca, veiculada pela Embrapa e Embrater em 1982. No entanto, uma reflexão crítica foi elaborada em torno dela, em função do impacto, das repercussões e dos significados sociais que a seca representa, como veremos a seguir.

Começamos a pensar sobre o que estava circulando na época. Era a ideia de conviver com a seca. Era o início. Mas essa palavra não é oportuna, porque expressa exatamente isso que é conviver com al-

guma coisa ruim. Se você está na lama, você tem que conviver com a lama. Não é isso. É criar condições para você não viver mais na lama. Não é desejável conviver com uma coisa ruim, que não presta. Porque seca, no sentido que usamos, significa morte, fome, migração, catástrofe, simplesmente. Se você muda a frase e em vez de conviver com a seca, você diz conviver com o Semiárido, então você diz que reconhece as condições climáticas como são, de fato, e procura meios de viver em harmonia com essas condições climáticas. Constrói o seu projeto de vida e de produção em cima dessas condições. O outro termo pressupõe uma coisa passiva, você aceita uma coisa ruim e procura se adaptar. (Harald Schistek, IRPAA, Bahia).

Se essas duas instituições governamentais iniciaram a utilização da ideia de convivência, dentro de uma perspectiva parcial e fragmentada, relacionando-a, exclusivamente, ao fenômeno da seca, então a transição para o conceito de convivência com o Semiárido, elaborado pelos movimentos sociais e por parte da Igreja Católica, vai-se delineando aos poucos. Ele ganha contornos mais precisos a partir dos anos 90 do século passado, precisamente, logo após a seca de 1993, como relata Malvezzi.

Não tem uma data exata, precisa. Mas começamos a discutir isso de forma diferente a partir da década de 90, do século passado. Eu penso que essa questão do Semiárido trouxe uma luz nova, porque havia uma confusão, pelo menos do ponto de vista popular, muito generalizada. O Nordeste era considerado uma só realidade climática. Mesmo com aquela divisão conhecida de litoral, agreste e sertão. [...] Esse foi o passo fundamental e, efetivamente, a própria Embrapa tinha pesquisado isso, a grande divulgação da questão do Semiárido veio através da sociedade civil e dos movimentos populares. (Roberto Malvezzi, CPT Nacional, Bahia). [...] Sair de uma visão de combate à seca, de uma visão de que o Semiárido precisa ser transformado, muito artificialmente, através de obras, para uma outra visão, eu creio que deve ter sido uma coisa que levou anos. Até que se chega um momento que, quem se dedica a trabalhar esse tema, seja estudando, seja pesquisando, seja quem tem uma vivência diária ou freqüente com o sertão Semiárido, começa a perceber que os exemplos das pessoas mais pobres, que vivem na região, fornecem elementos preciosos para se perceber que, em vez de lutar contra, de combater, você vai ter que, realmente, buscar formas de conviver. (Pedro Jorge Bezerra Ferreira Lima, ESPLAR, Ceará).

Se pudermos, então, delimitar um marco histórico de transição para a sociedade civil pensar a implementação de uma cultura de convivência

com o Semiárido, esse é, sem dúvida, o ano de 1993. Terceiro ano de uma seca iniciada em 1990, a grave situação exigiu, por parte da sociedade civil, uma atitude enfática materializada com a realização de um ato público na cidade de Recife e a ocupação da sede da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) – como meio utilizado para tirar o governo federal, à época Itamar Franco, do seu estado inercial. Essas manifestações geraram não só o Programa de Ação Governamental, mas também propiciaram uma mudança qualitativa no posicionamento político da sociedade civil, pois, com o processo de ocupação da sede da Sudene, nasceu o Fórum Seca, que congregou aproximadamente trezentas organizações com representantes dos sindicatos dos trabalhadores rurais, igrejas e organizações não-governamentais e promoveu um intenso debate sobre os problemas do Semiárido, questionando as políticas que vinham sendo implementadas até então – políticas emergenciais expressas nas frentes de trabalho.

Foi o Fórum Seca um dos primeiros fóruns que tratou da dimensão do Semiárido aqui no Nordeste. Inclusive, ele gerou outras articulações como a Articulação do Semiárido Paraibano, o Fórum do Rio Grande do Norte, que hoje não tem mais. Hoje, é a ASA do Rio Grande do Norte, o próprio Fórum pela Vida no Semiárido no Ceará e do Piauí também vem um pouco dessa trajetória. [...] O Fórum Seca teve um papel muito interessante na construção de políticas para o Semiárido porque conseguiu articular um conjunto de pensadores, de sindicalistas, de pessoas ligadas à Igreja Católica, para produzir documentos. Por exemplo, o material da campanha do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, de 1994, sobre o Semiárido, foi construído no espaço do Fórum Seca. (José Aldo dos Santos, SABIÁ, Pernambuco).

O Fórum teve um papel fundamental na construção de propostas políticas para o Semiárido por conseguir articular um conjunto de pensadores, de sindicalistas, de representantes ligados às igrejas católicas e pentecostais, que elaboraram o documento referência do Fórum que é o “Programa de Ações Permanentes para o Desenvolvimento do Nordeste Semiárido Brasileiro”. O documento tem como foco ações no fortalecimento da agricultura familiar, no uso sustentável dos recursos naturais e na democratização das políticas públicas que conduzam, de forma efetiva, uma integração de esforços entre as instituições governamentais e as da sociedade civil para o eficiente aproveitamento do potencial existente na região. Podemos dizer que, até hoje, ele é um documento-referência

dos movimentos sociais e compreende propostas que implicam adoção de medidas de curto, médio e longo prazo. Elas foram concebidas, de forma interdependente, para que se garantisse a continuidade de sua proposta e objetivos que são:

- a) “Melhorar efetivamente o nível de renda das famílias, até patamares que garantam a segurança alimentar (acesso assegurado à quantidade necessária de alimentos que garanta uma dieta adequada a todos os membros da família para uma vida saudável) e acesso a outros bens de serviços;
- b) promover o acesso aos serviços básicos, na qualidade e na quantidade compatíveis com a dimensão da população rural do Nordeste/semi-árido;
- c) fortalecer o processo de organização da população rural, de modo a efetivar um real exercício de cidadania.” (PROPOSTA DA SOCIEDADE CIVIL..., 1993, p. 10).

Entretanto, devemos considerar que, antes da criação do Fórum Nordeste, uma parte considerável das instituições não-governamentais que atuavam no SAB, inclusive as entrevistadas, ainda trabalhava na perspectiva do combate à seca. Os trabalhos e ações desenvolvidos eram de caráter pontual, focados mais nos períodos de estiagem, na perspectiva emergencial de garantir a permanência dos/as agricultores/as na terra, seguindo a mesma linha de orientação de ações emergenciais e assistencialistas governamentais de então. Não se trabalhava ainda com a visão de convivência e a perspectiva era centrada na ideia de combate à seca.

A Cáritas Regional do Ceará, na década de 80, desenvolvia alguns projetos que, inicialmente, eram vistos como projetos mais na linha emergencial. Eram mais para garantir a permanência do camponês e da camponesa na terra, principalmente, nos períodos de estiagem. Então, eram projetos que, por exemplo, tinham distribuição das sementes, de ferramentas de trabalho. Cada comunidade tinha o seu projeto individualmente e ia trabalhando essa questão do trabalho na terra, das lavouras, das hortas das pequenas iniciativas, cada uma isolada lá no seu município. [...] Na década de 90, especialmente na segunda metade é que foi crescendo, na Cáritas, essa compreensão de trabalhar na linha e na perspectiva da convivência com o SAB. No primeiro congresso da Cáritas Brasileira, que aconteceu no Ceará, foi definido, dentro da Cáritas, a nível nacional e, conseqüentemente, para nós, também, o Programa de Convivência com o SAB. (Maria Glória Carvalho, Cáritas Brasileira – Regional Ceará).

Nós nos centrávamos muito em reivindicações que eu diria que não eram ainda de convivência com o SAB. Eram reivindicações para que fossem criadas melhorias de vida para as pessoas do sertão. Nós nos guiávamos, ainda, pelo conceito de combate à seca. [...] Elas eram centradas em determinadas ocasiões, ocasiões mais cruciais, mais duras, de período de estiagem. Mas já começava aparecer a necessidade de se ter obras mais duradouras, obras mais estruturantes. Não se tinha como se tem hoje, vamos dizer, uma visão de convivência com o SAB. A perspectiva era de combate. [...] Todos esses processos, nós participamos e já se sentia a presença de uma perspectiva diferente. Não é ainda explicitado o conceito de convivência com o SAB, mas é uma perspectiva diferente de você não ter apenas obras momentâneas de combate à seca, de você não apenas fiscalizar as famosas frentes de trabalho, mas de começar a trabalhar perspectivas novas e, com isso, se comporia uma dimensão estruturante, na região. (Neidison Batista, MOC, Bahia).

A questão da convivência, nós recebemos de outras instituições, do pessoal da área técnica. De algumas ONGs que passaram a entender o SAB da forma que nós estamos entendendo hoje. Agora, o papel da CPT foi o de entender que você tem possibilidades novas e de querer transformar isso em lutas organizadas, e até em políticas públicas. Tem um fato muito concreto que é, por exemplo, quando começou a generalização da cisterna. Isso foi, mais ou menos, na década de 90, no município aqui da Diocese, chamado Campo Alegre de Lourdes. Nós tínhamos um trabalho lá muito grande. Eu me lembro de uma reunião muito grande na capela de lá, numa comunidade chamada Malhada. As pessoas angustiadas, novamente correndo atrás do carro pipa. Aquela história toda de ficar brigando com os políticos. Nós dizíamos: “precisamos mudar o jeito de fazer isso. Em vez de ir correndo atrás do carro-pipa, precisamos fazer algo na linha da prevenção, que possa nos antecipar à estiagem”. Foi nessa época que tivemos notícia da cisterna. E nós decidimos ir conhecer. (Roberto Malvezzi, CPT Nacional, Bahia).

4.3 – Motivações que Levaram as Organizações a Adotarem os Princípios da Convivência com o SAB nas suas Práticas

O que motivou as instituições da sociedade civil a adotarem outro princípio em suas práticas organizacionais? O que as levou a ir diferenciando-se das práticas governamentais? Podemos argumentar que foi a reflexão crítica gerada pela sensação de incômodo e de estagnação decorrente do trabalho realizado que reproduzia, cumpria e repetia o mesmo

ciclo presente nas organizações governamentais – seca versus carro-pipa versus conflitos com políticos e autoridades versus êxodo rural – sem que essas mudassem ou acarretassem alterações significativas na vida das pessoas, na vida das próprias organizações e de suas equipes técnicas.

Isso levou as instituições ao questionamento tanto de suas práticas quanto das suas políticas, uma vez que, trabalhando na mesma perspectiva de combate à seca, reproduziam, em uma escala menor, as mesmas práticas governamentais. Passaram, assim, a refletir e observar o clima, a olhar a experiência e a forma de as famílias e de as comunidades lidarem com a situação de seca, fatores esses nunca antes considerados como relevantes, significativos ou mesmos estruturantes para os seus projetos, programas e políticas.

Na realidade, acredito que tem toda uma trajetória vinculada, sobretudo à experiência que a Igreja apoiou. De certa forma, a Igreja foi chamando para que essas comunidades buscassem soluções e formas de enfrentar a seca. Essa trajetória tem uma história marcada por essas experiências apoiadas pela Igreja e, por um lado, as organizações da sociedade do nordeste do Semiárido começaram um processo de articulação e de construção de uma leitura mais crítica sobre a política, até então, implantada pelo governo, em relação à forma como enfrentava a seca – que era muito voltada para a coisa da emergência. Por outro lado, buscando elaborar a sua própria proposta e leitura sobre aquela realidade. (Marilene Nascimento Melo, ASP-TA, Paraíba).

Toda a história do Semiárido brasileiro que nós sempre ouvíamos falar era de que era seco. Baseado nesse conceito, as organizações, principalmente as organizações não-governamentais e, na década de 80 do século passado, a Igreja foi bastante importante [...]. Essas organizações e comunidades eclesiais de base começaram a refletir sobre o nosso Semiárido brasileiro. Essa reflexão parte, inclusive, para olhar as experiências dos agricultores, as experiências das famílias. Nós percebemos que as famílias sempre desenvolviam experiências e organizações, formas de organizações para a convivência com o SAB. O que acontecia é que os programas das políticas públicas eram sempre desenvolvidos sem considerar essas iniciativas dos agricultores. (José Camelo da Rocha, ASP-TA, Paraíba).

[...] começa a perceber que os exemplos das pessoas mais pobres que vivem na região fornecem elementos preciosos para se perceber que, em vez de lutar contra, de combater, você vai ter que, realmente, buscar formas de conviver. A seca de 1993, eu convivi

de perto com muita gente que sofreu os horrores dessa seca, e via, nesses sofrimentos, quantas lições dessas pessoas que buscavam “tirar leite das pedras” para poder sobreviver com seus filhos, para evitar migrar para centros urbanos. As pessoas relacionando a busca e a posterior preservação das fontes d’água que possam matar a sede das pessoas, a busca de alternativas alimentares, ou melhor a busca de ter segurança alimentar. Eu me lembro que nessa época não tinha nem esse termo segurança alimentar. Ele ainda não tinha sido cunhado. Não sei quem foi que cunhou o termo, mas eu ouvia dessas famílias com quem eu encontrava sempre um outro conceito que era a preocupação de perguntar: “fulano o legume que você produziu dá para ‘encostar’ no próximo ano?” Alguém dizia assim: “eu tenho milho, eu tenho feijão que dá para dois anos”. Significava que ele estava prevenido, preparado para enfrentar uma situação adversa de seca ou até de enchente que prejudicasse as suas colheitas. São pequenas coisas que revelavam nessa ideia de que a produção dá para encostar no ano seguinte. Ter milho, feijão, arroz ou farinha guardado mostrava que as pessoas tinham, têm essa capacidade de se prevenir. (Pedro Jorge Bezerra Ferreira Lima, ESPLAR, Ceará).

Outro dado importante, resgatado por Harald, foi em relação ao contato que algumas organizações passaram a ter com o movimento da “agricultura alternativa²⁶”. De acordo com o entrevistado, o contato com essas novas práticas e novas ideias contribuiu muito, tanto para se pensarem novas formas da produção agrícola quanto para passar a considerar o clima como um fator importante e determinante na relação com as práticas produtivas e com os ecossistemas. Apresentando-lhes teorias e princípios sistêmicos regidos por leis naturais e cíclicas,

a proposta começa a ser pensada entre os anos 80 e 90 do século passado. Nós estávamos trabalhando na Diocese de Juazeiro e começou o fim da ditadura militar. O movimento da agricultura alternativa passa a ter visibilidade. Procurando plantar sem adubo químico, sem veneno. Nós tivemos muitos congressos naqueles anos [...]. Então nós vimos que era possível ter sucesso na agricultura, na pecuária sem os insumos químicos. Na mesma época que eu descobri isso, percebi que todo mundo falava de agricultura de chu-

26 Agricultura Alternativa é um termo que reúne e é utilizado pelas correntes de agricultura que se diferenciam da agricultura convencional, do padrão predominante de agricultura também conhecido como revolução verde. As primeiras correntes alternativas ao modelo industrial ou convencional de agricultura surgiram a partir de 1920. Entre elas, estão: a agricultura orgânica, agricultura biológica, agricultura natural, agricultura biodinâmica e outras que foram surgindo posteriormente. Porém, em 1970, só essas correntes passam a se reunir e se identificar sob a denominação de agricultura alternativa.

va, onde havia bastante umidade, o clima temperado mais regular. [...] além de termos os conceitos de uma agricultura moderna em termos de saúde e orgânica, nós tínhamos que saber mais alguma coisa em relação ao clima. Os desafios do clima. Nós começamos a consultar livros, estudar, ver a proposta de outros países, especialmente a África, mas também a Índia. Se aprofundar em questões do clima e do ecossistema e analisar como poderia ser uma produção equilibrada mesmo em anos de pouca chuva. Então, nós começamos a nos chocar com a expressão tem seca no nordeste. (Harald Schistek, IRPAA, Bahia).

E vai ser a partir desse novo princípio orientador e de um posicionamento crítico em relação à seca e na forma de interpretá-la que a sociedade civil desconstrói a política de combate à seca no seu fundamento teórico. Isso porque a existência de períodos irregulares de chuva no tempo e no espaço faz parte da lógica do sistema climático do Semiárido. É uma condição, um dado inelutável contra o qual pouco se pode fazer, mas, a favor do qual muito se pode fazer.

Nós percebemos que o problema não estava na seca, na falta de água. Estava na falta de infraestrutura para armazenamento e captação dessa água que tem no Semiárido e que seria suficiente para abastecer toda a comunidade, se nós tivéssemos condições de armazenar toda a água que cai. (José Camelo da Rocha, ASP-TA, Paraíba).

Nesse sentido, a noção de convivência com o Semiárido só aparece mesmo na medida em que se reconhece essa dimensão, essa transcendência, quase; é quase uma transcendência da questão ambiental. Começa por comparação [...] começou discutindo a ideia que durante anos dominou a mentalidade da sociedade brasileira e de todos os nordestinos, que era o projeto de combate à seca. Depois de muitos séculos você descobre que você não pode combater a seca, porque a seca é um fenômeno natural, não é uma coisa aleatória. Faz parte do ecossistema, do ambiente do Semiárido. Então, o que nós temos que aprender é como lidar com esse fenômeno. Como nos preparar? Como conviver com esse fenômeno? De que maneira? Do mesmo jeito que o pessoal do Alasca convive com o inverno rigorosíssimo. É necessário aprender a conviver com as condições ambientais que são dadas. Um dos aspectos dessa condição ambiental do Semiárido é que, periodicamente, você tem seca. (Sílvio Santana, Fundação Esquel, Brasília).

4.4 – Impactos, Consequências e Desdobramentos do Entendimento da Ideia de Semiárido nas Organizações e Políticas Públicas

Analisando os impactos, as consequências e os desdobramentos do entendimento da ideia de Semiárido tanto na prática institucional das organizações entrevistadas como nas políticas e na sociedade, de modo geral, que vive no SAB, identificamos os seguintes aspectos descritos e considerados fundamentais, pelos/as colaboradores/as, na trajetória do conceito e, conseqüentemente, na orientação e nas práticas que essa nova perspectiva apresenta e representa. São eles: a) um novo entendimento e concepção; b) uma nova possibilidade de percepção, reflexão e ação; c) uma compreensão mais adequada; e d) um diagnóstico mais apropriado que possibilita desfazer os mitos existentes sobre a realidade da região.

O primeiro mito desconstruído, apontado, foi o mito da seca, com toda a carga simbólica, as consequências e as interpretações existentes em torno dela. Uma compreensão adequada do Semiárido desfaz o segundo mito, que está relacionado ao primeiro, que é o mito da região inviável em função da seca, de origem exógena (climática), da ausência de água, absolutamente dissociada das relações sociais, culturais e produtivas – e a ideia de natureza associada a ela – uma natureza em estado de anomia, fora de ordem, defeituosa, árida e destituída de predicados positivos.

O conceito de Semiárido é um novo entendimento. Uma nova concepção. [...] uma compreensão mais adequada, um diagnóstico mais apropriado que ajuda a desmontar uma série de mitos que se tinha a respeito dessa região. [...] Hoje você tem uma compreensão muito mais clara que essa região não é seca. Ela é uma região que tem boa pluviosidade, que tem chuvas no tempo e no espaço. Então, a questão não é a falta de água, não é falta de chuva. A questão é como você constrói uma tecnologia adequada, uma infraestrutura adequada para assegurar a captação de água no momento em que ela cai, para você ter no momento em que ela não vem. Esse é o primeiro grande passo. Ajuda a derrubar mitos. O segundo que está muito correlacionado com o primeiro é que nós temos dados que nos dizem que essa região é perfeitamente viável. Ela é perfeitamente viável desde que você realmente desenvolva uma cultura e uma infraestrutura de tecnologias adequadas a esse ambiente. Com isso, tem todos os desdobramentos sociais e culturais. É possível viabilizar a vida. É possível viabilizar a dignidade humana, o trabalho, a segurança hídrica e a segurança alimentar. [...] É um conjunto e você está desfazendo o mito da região inviável, tendo

uma visão mais adequada de que essa é uma região viável. (Roberto Malvezzi, CPT Nacional, Bahia).

A ideia de Semiárido desmistifica o fenômeno da seca que passa a ser compreendido como um fenômeno parcial, localizado, que integra um sistema maior, regido por leis ecossistêmicas e que possui regularidade, que é natural a esse ambiente. Ela é ainda mais ampla e vai mais além. Está associada aos aspectos culturais, sociais, políticos e ambientais. E a mudança de perspectiva em relação à seca não se circunscreve aos aspectos teóricos e conceituais. Essa mudança altera a estratégia na qual se introduzem as dimensões da política de convivência com o SAB.

A grande conquista nessa mudança é entender que a seca no Semiárido é algo natural de uma região para trabalhar a dimensão das políticas de convivência. [...] Seca, tem um período da seca. O Semiárido é uma leitura mais ampla que não está restrita a um momento de estiagem prolongado. Porque seca é estiagem prolongada. Semiárido vai mais além. Eu vou pensando nas estiagens prolongadas, mas penso que no Semiárido tem chuva, que no Semiárido tem uma qualidade de solo, que no Semiárido tem um povo, que no Semiárido tem uma cultura. Esse é o grande avanço. É pensar, se eu fosse dizer o polígono da seca, que no Semiárido tem cultura, tem vida, tem dimensões sociais, ambientais. Então, é necessário tratar dele não como restrito a um período de políticas pontuais, emergenciais e de políticas não estruturantes. Só fragmentos. Essa é, vamos dizer assim, a grande mudança que não é só conceitual, mas é uma mudança de estratégia de política. (Harald Schistek, IRPAA, Bahia).

No capítulo II deste estudo, fazemos referência às representações sociais de natureza e às funções que elas desempenham no universo e contexto social onde estão inseridas. Elas traduzem uma interpretação de natureza e do contexto que está associado à cultura e a um sistema ético de regras, condutas e de comportamento dos humanos em relação ao seu ambiente e em relação aos outros humanos. Em suma, um sistema de sociabilidade entre os humanos com os humanos e entre os humanos, as coisas e o mundo.

E é em meio a essa “nova interpretação” sobre a seca, o Semiárido e natureza que surge a ideia de convivência com o Semiárido e o respectivo sistema de sociabilidade, de regras e de comportamentos relacionados a ela. Dentre as conclusões apontadas relacionadas com esta nova interpretação e sistema de sociabilidade, está a possibilidade e a grande vanta-

gem de reivindicar e estruturar programas políticos e ações adequados e específicos à realidade; de querer e de poder reivindicar coisas próprias, adequadas e adaptadas ao SAB.

Nós podemos reivindicar. Nós queremos coisas próprias, apropriadas para o Semiárido. Isso é uma vantagem.” (Harald Schistek, IR-PAA, Bahia).

4.5 – A Concepção de Convivência na Perspectiva da Sociedade Civil

A concepção de convivência está em gestação – em estado nascente. Ao procurar interpretá-la, nossa preocupação foi mais no sentido de indicar o conjunto de elementos que o compõem do que apresentar um conceito elaborado. O elemento fundante do conceito, como bem o coloca Sílvia Santana, é a centralidade da dimensão ambiental e da sua especificidade na proposta de convivência com o SAB, por ser esta organizadora e estruturante do conjunto da atividade humana. A dimensão ambiental está absolutamente integrada à proposta de convivência. Com isso, o colaborador identifica a insustentabilidade dos sistemas produtivos com os processos de inadequação da agricultura hegemônica em uso – o manejo e as culturas – no SAB.

A proposta de convivência nasce exatamente da compreensão da especificidade ambiental do Semiárido. Todas as outras coisas são acessórias. Elas estão sendo incorporadas, posteriormente. A grande descoberta, se é que se pode dizer que há uma grande descoberta, é a descoberta de que o Semiárido é um ecossistema específico, com condições ambientais particulares e que essas condições devem ser consideradas como tal. Não adianta você querer funcionar no Semiárido como você funciona numa região úmida ou como se você funcionasse numa região litorânea, por exemplo. Essa questão, no caso da convivência e da noção de convivência com o SAB, é uma noção cuja gênese dela é a questão ambiental. O reconhecimento da especificidade ambiental desse bioma, desse ecossistema todo, é uma forma, a forma prática de se dizer que essa região tem condições ambientais específicas e que a relação da sociedade, do homem com esse ambiente tem que ser repensada. Porque estamos usando, muitas vezes, parâmetros que são aplicados ou que são interessantes ou válidos para outras regiões, querendo que o Semiárido responda da mesma forma, vamos colocar dessa maneira. E não pode responder porque, exatamente, as condições ambientais são absolutamente diferentes, são absolutamente únicas. Então, é necessário desenvol-

ver uma forma específica de relacionamento com esse ambiente. [...] Para isso, é necessário se ajustar à maneira de viver na região. Você não pode querer viver numa região dessa como se você estivesse na Amazônia. Não dá. Isso é impossível. [...] A ideia da convivência é o reconhecimento da força da questão ambiental, no modo de ser da sociedade. Só que nós estamos descobrindo, muito tardiamente, que podemos fazer tudo isso, mas que temos que respeitar algumas coisas, respeitar as condições ambientais. A ideia de convivência, para mim, é uma afirmação da importância da dimensão ambiental. Ela é organizadora de tudo. Seguramente, ela é estruturante do conjunto da atividade humana. Você pode tentar superar as dificuldades, você pode maximizar as potencialidades que o ambiente oferece, mas, de qualquer maneira, você está sempre determinado por ele. Não adianta você querer plantar arroz na caatinga; não vai nascer. É necessário fazer algumas coisas específicas para que você consiga alguns resultados de vida dentro da região. E nós só fomos descobrir isso muito mais tarde. Estamos descobrindo, ainda, de certa maneira, muito tardiamente. (Sílvia Santana, Fundação Esquel, Brasília).

A cisterna é a porta de entrada para discutir as experiências de convivência com o Semiárido, porque a cisterna, na verdade, como diz o agricultor Nelson Ferreira, ela não enche só de água. Ela enche de sabedoria, de solidariedade. É esse trabalho que a articulação está desenvolvendo a partir de uma experiência tão simples quanto uma cisterna, para fazer as famílias compreenderem que para conviver com o Semiárido precisa resgatar as estratégias de armazenamento que elas sempre tiveram. (José Camelo da Rocha, ASP-TA, Paraíba).

Na arquitetura teórica do conceito de convivência com o SAB, o processo de rejeição, em relação ao ecossistema presente na lógica do combate à seca, vem a ser substituído por uma postura crítica de compreensão, com base numa relação de respeito às coisas, pelo que elas são, pelo que possuem de intrínseco e que tenta e quer aprender e apreender sua lógica interna. Portanto, parte-se do pressuposto de que, além de conveniente e pertinente, é possível conviver com a seca e com o Semiárido através de vivências e práticas solidárias e educativas, no dia a dia, que conduzam a um novo modo de ser experimentado com outros o aprender e re-aprender a conviver com este ecossistema e sua lógica. (MATTOS, 2004).

A proposta de convivência implica um saber que se está elaborando e que, a cada momento, precisa ser discutido, repensado. Harald afirma que o projeto de convivência não está pronto. O que existe, na sua percepção, são os elementos da proposta de convivência. Todo dia, apare-

cem novas descobertas, coisas novas. Nenhuma instituição tem o projeto pronto, amadurecido e concluído.

O que se tem, hoje em dia, são elementos da convivência. Ninguém pode dizer que tem o projeto. Todo dia aparecem novos conhecimentos, novas propostas, novas descobertas. [...] para cada pessoa, convivência é uma coisa. Mas, nós temos que juntar todos esses elementos para construir o projeto da convivência. (Harald Schis-tek, IRPAA, Bahia).

Sílvia Picchioni, por sua vez, argumenta que a ASA tem uma ideia geral dos elementos e do sentido que compõem a proposta de convivência. Mas muitas coisas novas vão acontecendo e surgindo, ao se caminhar e se ir estruturando as práticas, as ações e o projeto de convivência, sobretudo, no sentido de se pensar o modelo de sustentabilidade para o SAB.

[...] é uma coisa boa, muito positiva, mas, é um saber que está se desenvolvendo e que precisa ser discutido a cada momento. Nós temos uma boa ideia do que seja a proposta de convivência com o SAB, mas existe muita coisa que vai acontecendo no próprio conceito de convivência, sobretudo, no sentido de pensar o modelo de sustentabilidade. (Sílvia Picchioni, Aspan, Pernambuco).

Nesse sentido, projeto de convivência, modelo de sustentabilidade e proposta de sociedade sustentável para o SAB, na concepção que a sociedade civil vem e está trabalhando, têm o mesmo significado e sentido. Convivência e sustentabilidade, nesse cenário, se integram numa categoria interpretativa, de compreensão dos processos de atribuição dos sentidos, de ação efetiva, que tem disputado hegemonia simbólica e política em torno do conceito de meio ambiente sustentável, tal como a descreve Carvalho (2008), no capítulo II. Ela reconhece ser esta a estratégia de atribuição de sentido e de disputa por hegemonia na apropriação da ideia de sustentabilidade, como capital simbólico, ampliando não só a compreensão dos contextos de negociação e dos sentidos em disputa no conceito de sustentabilidade/convivência, tal como procura a ASA, ao refletir sobre as especificidades do SAB e encontrar, assim, o seu próprio caminho de sustentabilidade, integrada à convivência, evitando os caminhos fáceis e já conhecidos, em particular, os modelos urbano-industriais que vêm sendo implantados no país e nas cidades (urbano-rurais) próximas às áreas rurais.

Antonio Carlos (Tonico) diz que são as práticas e o trabalho político-pedagógico das instituições que, ao longo do tempo, vêm contribuindo

com e para a construção do conceito e de uma concepção de mundo que lhe corresponde, pautada nos valores de solidariedade e de sustentabilidade. Estamos construindo um processo formador e mobilizador na perspectiva da convivência solidária.

A Asa e a sua proposta de convivência com o SAB é uma forma muito prática e muito eficiente de controle social no campo da formação e de construção de valores de solidariedade e de sustentabilidade. Cada instituição vai contribuindo e vai construindo essa concepção. É uma concepção de mundo que nós estamos construindo. (Antonio Carlos Pires de Melo – Tonico, PATAC, Paraíba).

Além da “incompletude” do conceito, descrita acima, a discussão sobre a definição de convivência/sustentabilidade recoloca a discussão da relação rural versus urbano com destaque. E apesar de o foco de atuação da ASA ser no domínio da área rural, sobretudo, quando pensamos nos dois projetos estruturantes da ASA, o P1MC e o P1+2, coloca-se, como condição indispensável para a sua consolidação, a perspectiva da interdependência entre o rural e o urbano, uma vez que estes não são nem aspectos isolados nem opostos.

Como foi dito no Capítulo 1, esse é um momento particularmente favorável para repensar o rural e as suas relações com o mundo urbano, refletir sobre o Brasil em cima de bases não-urbanas e relacionadas à construção de uma nova estratégia de sustentabilidade e de transformações, rompendo com as trocas desiguais em autoridade partilhada.

Repensar as relações entre o rural e o urbano no SAB, com base no que foi exposto, significa ter, como eixo condutor, a unidade entre humanidade e natureza, explicitando a centralidade da natureza como elemento organizador da vida social e de toda a sociabilidade no SAB. Significa, ainda, como já foi argumentado no item anterior, refletir sobre as especificidades do SAB e, com isso, procurar encontrar o seu próprio caminho com base nos princípios da solidariedade e da sustentabilidade, evitando os caminhos fáceis e conhecidos, em particular, os modelos urbano-industriais que vêm sendo implantados, ao mesmo tempo que se dialoga com esses modelos na busca de novas possibilidades e alternativas de sustentabilidade para ambos, como colocam José Aldo e Sílvia Picchioni.

Você não pode ter o processo de convivência com o Semiárido só junto às comunidades rurais. As comunidades urbanas são fundamentais no processo, inclusive, porque elas estão contaminando as áreas e as

águas nas áreas rurais. Eu acho que deve haver um casamento entre os dois e nós procuramos fazer esse elo. Esse é um ponto que nós consideramos importante. (Sílvia Picchioni, Aspan, Pernambuco).

Hoje, o grande desafio para quem trabalha a convivência com o Semiárido é o de como se criar estratégias de desenvolvimento desses municípios que não sejam a réplica das grandes cidades. Eu discuto, no rural, uma convivência pautada pela dimensão dos elementos da natureza, da cultura e de diálogo com o mundo. Só que isso não é isolado. Só que na cidade, ali, bem próxima, eu tenho todo o imperativo do desenvolvimento capitalista de como deve ser uma grande cidade. Do consumismo desenfreado, por exemplo, do refrigerante em troca do suco. Nós nos deparamos, hoje, no rural, com o seguinte: as pessoas estão vendendo as galinhas de capoeira para comprar galinha de granja. Isso é uma loucura. Comendo milharina em vez do milho. As pessoas falam que não querem mais voltar para o tempo do moinho. O que produz isso? O que gera isso? [...] O rural quer eletricidade? Quer sim. O rural quer uma condição de uma escola pública de qualidade? Quer sim. Quer médico com condições? Quer sim. Eu posso ter tudo isso, ter internet. Eu posso ter tudo isso e ter qualidade de vida sem precisar estar na loucura do consumismo e do que a cidade grande coloca, da competição. Como é que eu tenho todas essas dimensões de direitos básicos da alimentação, da superação do econômico, com uma condição de solidariedade, de construção coletiva numa condição de não-competitividade? Que é o que nós vivemos, hoje, na cidade. Essa é a dimensão mais ampla de pensar essa convivência.

[...]

Não adianta pensar num projeto de convivência com o SAB, do rural ou do campo, porque, senão, não consigo ter cidades sustentáveis. Dentro do Semiárido eu vou ter contrastes, porque a pressão do urbano é muito forte no rural. As decisões são tomadas no urbano. (José Aldo dos Santos, Sabiá, Pernambuco).

Convivemos simultaneamente, como já descrevemos no capítulo I, com dois cenários para e no mundo rural contemporâneo: o primeiro cenário se apresenta como o mundo rural tecnificado, urbanizado, industrializado e “civilizado”, onde a identidade do agricultor é descrita como guardião do patrimônio natural e das tradições culturais que devem ser preservadas; o segundo cenário traduz um rural cuja modernização e modernidade estão incompletas. Como já fizemos referência, Canclini (2000) atribui o sentido de paradoxo a essa completude incompleta, uma vez que existem possibilidades sem haver a certeza da redução das desigualdades.

Neste cenário, as identidades do agricultor e do campo estão associadas a elementos de uma ruralidade e de uma natureza selvagem e incivilizada.

Reportando-nos ao Brasil rural contemporâneo, já descrito no Capítulo 1, o rural patriarcal e escravista se encontra mesclado e convivendo com o Brasil no primeiro cenário, ou seja, tecnificado, urbanizado, industrializado, excludente. Continuamos a conviver com elevados índices de concentração da propriedade da terra que exerce um domínio quase absoluto sobre o território nacional. Elementos esses que se refletem nos persistentes níveis de pobreza, de baixa escolaridade, precária qualidade de vida e nas demandas por reforma agrária.

Seria ingenuidade, porém, pensar que as organizações podem vislumbrar o projeto de convivência/sustentabilidade sem considerar, como bem o ressalta Moreira (2005), a cidadania, a democracia e o bem-estar. Somam-se a isto algumas questões mais específicas, distintas das vivenciadas nas sociedades avançadas. Há que se considerar a questão dos direitos sociais, da reforma agrária, de gênero, de geração, da reforma hídrica na proposta de convivência e no projeto de sustentabilidade territorial, regional e nacional.

Nós precisamos, urgentemente, de reforma agrária adequada ao Semiárido. Não é uma reforma agrária padronizada para o Brasil. As experiências que nós temos de 10, 15, 20 e 30 hectares, nos quais as pessoas conseguem viver mostram que, se nós tivéssemos os módulos rurais em tamanho adequados e sem concentração de terra, nós teríamos o Semiárido plenamente viável. Esse é o elemento-chave da luta. Não podemos abdicar de ter terra, em quantidade e em qualidade suficiente. Não é a terra que está lá desertificada, que não serve para nada e que você vai brigar para recompô-la — essa também —, mas você precisa ter, também, terras produtivas para que as pessoas possam se situar no campo. (Neidison Batista, MOC, Bahia).

Na nossa avaliação, nós não vamos fazer convivência com o Semiárido sem mudar a estrutura fundiária. [...] O nível de concentração de terra no Semiárido é muito elevado. Portanto, para pensar em desenvolvimento é necessário mexer nessa estrutura fundiária. Esse é um elemento fundamental. Outro elemento que considero fundamental é o elemento da água, quer dizer: como nós conseguimos garantir que a água seja um bem social e possa ser disponibilizada para o conjunto das famílias? Garantir água de qualidade, de forma descentralizada, para as famílias rurais. (Felipe Pinheiro, Cetra, Ceará).

Você tem ainda uma altíssima concentração de terra no Semiárido brasileiro. [...] Investir na democratização da terra e na democratização da água pressupõe uma nova concepção na forma de gerenciar essa água. [...] existe água estocada nos grandes açudes e não existe malha de distribuição. (Roberto Malvezzi, CPT Nacional, Bahia).

Outro elemento constitutivo do conceito é o de que, ao se reconhecer sua especificidade, coloca-se também a necessidade de se reconhecer a existência de especificidades dentro da especificidade, ou seja, que existem vários agroecossistemas diferentes e várias práticas culturais desenvolvidas pelas famílias e pela população, em geral, para viver no Semiárido. É fundamental valorizar a sociobiodiversidade local como condição importante para garantir alimentação para as famílias e os animais, pois sabemos que as comunidades rurais, em seus aspectos sociais, culturais e humanos, ou seja, a diversidade cultural tem papel imprescindível na relação com a conservação e preservação da biodiversidade e da sua manutenção.

A importância de se abordarem as diversas especificidades, como coloca Marilene Nascimento, dá-se no sentido de assegurar ações e políticas públicas que respeitem essas especificidades, de forma que não se construa uma proposta homogênea para o Semiárido, repetindo-se, assim, os mesmos erros e padrões da política de combate à seca. Além desse elemento, a colaboradora ressalta a importância, como uma referência empírica para compor o conceito, das práticas de estocagem que a população do SAB sempre teve: estocar alimentos, estocar água, estocar sementes, estocar animais.

O primeiro aspecto do conceito de convivência com Semiárido é o entendimento de que existem vários Semiáridos. O Semiárido brasileiro, em cada pedacinho dele, existem vários agroecossistemas e várias formas e práticas de como as famílias e a população que vive lá foi desenvolvendo para, exatamente, conseguir garantir o alimento para a sua família, dar sustentação à sua família. Esse é um aspecto importante [...] porque contrariamente às políticas públicas que sempre tiveram ações muito homogeneizadoras [...]. Outro aspecto importante em relação a isso é a importância de valorizar a biodiversidade local como uma condição importante para garantir alimento para a família, alimento para os animais. Isso é um aspecto que, de uma certa forma, o conjunto das organizações vem trabalhando. Outro aspecto também importante na convivência, no entendimento de convivência é considerar todas as práticas culturais que foram desenvolvidas pelas famílias. Eu acho que as manifestações culturais que foram fruto da vivência e da forma de aquelas famílias conse-

guirem produzir, conseguirem viver mesmo no Semiárido. Um outro elemento importante está voltado para as práticas de estocagem, ou seja, estocar água, estocar semente, estocar forragem, estocar alimento, estocar animais são formas que permitem a convivência. (Marilene Nascimento Melo, ASP-TA, Paraíba).

Outra dimensão a ser abordada no conceito é a dimensão temporal. Trabalhar o tempo na perspectiva de ciclos – compreender os fenômenos climáticos e geofísicos como um dado natural, recorrente – uma condição natural e cíclica. Para José Camelo, conviver é compreender os ciclos e desenvolver estratégias e práticas de estocagem, antecipando-se, assim, nos períodos de chuva, produtivos, para que, nos períodos de estiagem e enchentes, se tenham condições de não só se manter com dignidade, mas preservar a biodiversidade. Além disso, conviver, para ele, é ter, ainda, o papel de mediador, como faz a ASA através das assessorias e acompanhamento às famílias e à população difusa do SAB, propiciando-lhes a possibilidade de redescobrirem e resgatarem, no seu patrimônio cultural, as estratégias de armazenamento e de estocagem que sempre tiveram e que, aparentemente, hoje, se encontram no rio do esquecimento ou como um saber restrito e “guardado” pelas populações mais idosas. É ter o papel de propiciar a troca de experiências e o intercâmbio entre agricultores familiares, disseminar e “universalizar” práticas que estão sendo desenvolvidas, de forma pontual, para a população e, assim, mudar de uma situação de passividade, de vitimização, para uma situação de protagonismo e de conhecedores da natureza que os/as cerca.

É ter estratégia de estocagem. Estocar alimentos para as famílias, para os animais. Estocar água, estocar a biodiversidade. Nós não vamos conviver no Semiárido se nós não tivermos essa estratégia de estocagem. É fazer o agricultor entender que, no período bom, de chuva, nós vamos ter produção de água, produção de alimentos, produção de forragem. Nós precisamos entender que tudo isso precisa ser estocado, porque, no próximo ano, pode ser um ano de seca. Isso é que é conviver. Estratégia de convivência é isso: é não esperar as coisas acontecerem para poder agir; é agir pensando que, no nosso Semiárido, nós temos esses anos de seca, mas nós temos, também, esses anos de chuva. Nós precisamos pensar as estratégias para os anos bons de chuva para conviver com os anos de seca. Conviver é isso. [...] Fazer as famílias entenderem que, para conviver com o Semiárido, é preciso resgatar as estratégias de armazenamento que elas sempre tiveram. As famílias sempre tiveram experiências de armazenar água, armazenar semente, de armazenar alimento para sua própria alimentação, alimento para os ani-

mais. O nosso trabalho, o que tem de novo é possibilitar a essas famílias a troca de experiências para que uma experiência que está acontecendo, isolada, lá numa comunidade, deixe de ser daquela comunidade e passe a ser de todos os agricultores experimentadores do Nordeste. Esse que é o nosso papel enquanto organização, enquanto assessora. (José Camelo da Rocha, ASP-TA, Paraíba).

Roberto Malvezzi define o “tipo de ideal” de convivência como a convivência harmoniosa entre a população e o ambiente do Semiárido. Não basta conviver ou estar simplesmente junto. O conviver, para ele, pressupõe harmonia, equilíbrio e conservação da biodiversidade. Isso nos remete a pensar de qual tipo de convivência estamos falando, quando nos propomos a organizar a conceituação de convivência com o Semiárido, definida pelo conjunto dos/as colaboradores/as. O termo conviver possui muitos sentidos.

Conviver, na definição de Ferreira (1986), significa: viver em comum com outrem em intimidade, em familiaridade; convívio; habituar-se aos poucos, com serenidade a um mal de qualquer natureza. Isso significa dizer que conviver não é uma coisa fácil, pois nem toda convivência é desejável, boa, saudável ou querida. Conviver, então, é um permanente estado processual. Por sua vez, o dicionário Houaiss (2001) afirma que conviver é: ter relações cordiais; dar-se bem; adaptar-se, habituar-se a condições extrínsecas (físicas, culturais etc.); compartilhar do mesmo espaço; coexistir. Podemos pensar na convivência como algo desejável, desde que pensemos numa perspectiva mutuamente solidária e parceira.

Uma definição mais ideal seria a convivência harmoniosa do ser humano com o ambiente do Semiárido. [...] é a viabilização da vida da comunidade sertaneja, de forma adequada com o ambiente em que vive, respeitando esse ambiente, mas, ao mesmo tempo, também vivendo melhor. Isso é possível: viver bem, aqui, sem destruir o que se tem, com o potencial que o próprio sertão oferece. (Roberto Malvezzi, CPT nacional, Bahia).

Maturana (2001) define conviver como aceitação do outro como legítimo, outro em espaços de ação que envolve consenso. Afirma o amor como o fundamento do social. Isso não quer dizer que toda convivência seja social. Só são relações sociais, para o autor, aquelas relações que têm como fundamento e operam na aceitação mútua. Conviver na aceitação do outro não significa um ato de submissão ao outro. Significa, sim, aceitar o outro no conviver que também pode ser “o espaço para mudança, já que admite um modo de viver, no qual, o surgimento da pobreza, do

abuso e da destruição da natureza sejam erros que queiram e possam ser corrigidos.” (MATURANA, 2001, p. 76). Conviver, nessa perspectiva, ultrapassa o plano da comodidade e passa também a ser espaço de contestação, de luta, de inovação e de criação, como enfatiza Harald.

[...] significa uma coisa de proposta de sair de si, de inovar, de ter fantasia e fazer uma coisa que se enquadra aqui e tira proveito de suas possibilidades. Algo propositivo; algo que você não sofre. Você não fica passivo. (Harald Schistek, IRPAA, Bahia).

E vai ser essa mudança de olhar, de práticas, de experiências e de vivências desenvolvidas no contexto do SAB que essa concepção de mundo nos reporta e nos sugere a possibilidade de construir e organizar outra lógica societária, cultural e política. Para isto, faz-se essencial pensar a educação. Como nos lembra Paulo Freire, se a educação não pode tudo, sem ela não dá para pensar uma nova sociedade justa e equânime. Uma educação que propõe esta outra lógica no contexto da convivência com o Semiárido pressupõe ter, como concepção educativa, um processo convivial – um processo educativo baseado na conjunção entre o natural e o social – que tem, no Semiárido, o contexto da ação educativa.

4.6 – A Proposta de Convivência e a Educação para a Convivência

A proposta de convivência com o Semiárido constitui referência para pensar os processos pedagógicos, metodológicos, os conteúdos e a formação na educação formal. Assim, compreender o papel e o sentido da convivência é fundamental para que se entenda o sentido que a educação e a pedagogia da convivência adquirem no, para o e com o SAB e sua sustentabilidade.

O trabalho de educação para a convivência teve início com a formação do agricultor e da agricultora familiar, numa perspectiva de educação contextualizada não-formal realizada, desenvolvida e experimentada nas assessorias e acompanhamentos às comunidades e grupos populares, pelas organizações não-governamentais. Estes trabalhos tinham como objetivo não só a difusão de tecnologias apropriadas para a região mas a “reconstrução” da ideia de Semiárido com a religação de suas especificidades no plano das relações entre homem, mulher e natureza. (SILVA, 2002).

Segundo Braga (2006), isso resultou em um desenvolvimento e um fantástico acúmulo de experiências político-pedagógicas que se tornaram referência para as políticas governamentais e não-governamentais relacionadas à convivência com os ecossistemas da região, em especial, no que se refere à educação formal.

A compreensão educacional que preside as práticas sociais e os processos político-pedagógicos das entidades e os princípios teórico-metodológicos partem dos saberes e das experiências dos/as agricultores/as familiares, das suas práticas, saberes coletivos, individuais e patrimoniais das comunidades, e a educação torna-se instrumento da relação entre técnicos e técnicas e agricultores e agricultoras do SAB, na confecção da proposta de convivência com essa região.

Para Silva (2002), os ecossistemas são ambientes socioeducativos e o SAB, através dessas práticas, ações e experiências de convivência, transforma-se em um ecossistema socioeducativo que propicia a transição e ampliação para essa nova compreensão da convivência com ele, partindo de um processo de aprendizagem sistêmico e interdependente.

Se, inicialmente, essas ações eram independentes, quase isoladas e separadas do âmbito governamental e da escola formal, com o tempo e o amadurecimento da proposta, “iniciou-se um trabalho, ainda que tímido, de parceria entre secretarias municipais de educação, movimentos sociais e a universidade”. (MATTOS, 2004, p. 19).

Dito isso, podemos identificar um consenso entre o conjunto dos/as colaboradores/as sobre a importância da educação para o projeto de convivência. A viabilidade dessa importância está diretamente relacionada à implantação de um projeto educativo que se compatibilize com esse projeto, uma vez que reconhecem a relação de interdependência das propostas. A educação se constitui no elemento central e estruturante da proposta de convivência, ao mesmo tempo que é o nó ou o grande trabalho de Hércules a ser realizado.

Nós não vamos para lugar nenhum, se não resolvermos a questão da educação. É assim: nós não vamos conseguir nada, se a questão educacional no Semiárido não for resolvida. Eu acho que nós ainda, mesmo dentro dos movimentos sociais, dentro da ASA, nós ainda estamos muito tímidos, do ponto de vista de proposição de políticas mais agressivas, no âmbito da educação. Nós não vamos

conseguir viabilizar a proposta de convivência com o Semiárido sem trabalhar a questão educativa. Nós podemos fazer experiências-pilotos uma aqui, outra ali, mas, do ponto de vista da sociedade, em geral, da coletividade, nós só vamos conseguir levar isso a cabo, se estivermos trabalhando a questão educacional acoplada, seja ela na escola, com as crianças, com os jovens, no ensino básico, no Ensino Fundamental, no ensino médio e na universidade. A educação é a formação de pessoas para essa nova compreensão. Não que a gente vá ensinar às pessoas. Não é isso; É construir, junto com elas, uma nova compreensão do que deve ser o viver, nessa região. O viver de uma forma digna e emancipada, nessa região, e a educação é fundamental. Se não mexer com isso, não tem nenhuma condição de avançar. É o nó da questão. (Sílvio Santana, Fundação Esquel, Brasília).

Pudemos perceber que é consenso entre os/as colaboradores/as a importância da educação contextualizada como elemento “estruturante” da proposta de convivência e de sustentabilidade do, no e com o Semiárido, ao mesmo tempo que se reconhece que, dentro da própria ASA, existe um descompasso entre as ações e práticas de convivência realizadas no âmbito da educação não-formal e as que são e estão sendo trabalhadas no âmbito da educação formal.

E é justamente esse descompasso entre as ações de convivência e de uma pedagogia da convivência trabalhada na educação não-formal e a pouca penetração no ensino formal que é apontada hoje, pelas organizações da sociedade civil e pelos próprios agricultores familiares, como um dos grandes problemas. Não se trata, aqui, apenas da formalização e inserção desses novos conteúdos nos currículos escolares, ou seja, da contextualização do currículo de modo apenas formal.

Uma vez que colocamos que a proposta de convivência representa uma proposta de sustentabilidade para o SAB, isso representa, também, um elemento de transição propositiva e qualitativa, dotada de significados, de leitura de mundo e de sociedade, que se fazem desvelar nas intervenções e nas práticas objetivas e subjetivas e no esgotamento das concepções e dos modelos de intervenção que já foram formulados até então. Trata-se da formação de uma nova identidade social, de um novo profissional, da produção de um novo conhecimento, de uma nova prática pedagógica dentro e na concepção de educação para a convivência com o SAB, partindo-se dos conteúdos e das práticas de convivência.

Trata-se de integrar, como coloca Duque (2004a, 2004b), a escola na vida da comunidade e na ecologia local.

Eu acho o seguinte: primeiro, a educação é tudo. [...] Na proposta da convivência com o Semiárido ou nós ocupamos os espaços da educação formal ou nós não temos futuro. Essa é a minha leitura. Por quê? Porque a educação formal hoje... o que ela faz? Ela diz ao agricultor se você quer ter futuro sai daqui. Ela incute na cabeça do agricultor todos os elementos. A escola formal é importante enquanto nós não temos filho nela. Ela não é propriedade do prefeito. Então, nós temos que ver como é que interpela. Por exemplo: os resultados que nós temos nessa interferência são muito bons. São crianças mais alegres, mais dinâmicas; são crianças entendendo o processo de convivência com o Semiárido; debatendo, em casa, processos diferentes de convivência com o Semiárido. É, principalmente, a escola produzindo conhecimento ao invés de produzir conhecimento para o êxodo rural, em vez de produzir conhecimento para a perda da autoestima. Está, agora, produzindo conhecimento para que as pessoas digam “eu sou do Semiárido”; “aqui tem jeito para o que a gente quer fazer”; “nós temos condição”; “nós temos capacidade”. Não é apenas questão de conteúdo; os conteúdos são importantes. Conteúdo de qual é a área do Semiárido... isso e aquilo... não é apenas a questão do conteúdo. É a questão de como eu trabalho a produção do conhecimento a partir dos conteúdos que eu estou trabalhando. O Semiárido é muito diversificado e se padronizo os conteúdos eles também não vão resolver porque eu vou vir com conteúdo de cima para baixo. Isso exige um outro professor, uma outra secretária ou secretário de educação uma outra dimensão. (Neidison Batista, MOC, Bahia).

Dentro desse contexto, cabe-nos perguntar: No que consiste a concepção de educação para a convivência, trabalhada pelas organizações da ASA? O que vem a ser um trabalho educativo voltado para a realidade do SAB? Essas práticas educativas, de fato, conduzem e conformam uma nova concepção de educação para o SAB? Qual é o papel da escola, nessa proposta? Quais são os seus fundamentos teóricos/metodológicos/políticos?

No Capítulo 2 deste livro colocamos, como uma questão, o sistema de representação social e uma leitura de mundo predominante que descreve o clima como adverso, a natureza hostil e improdutiva, capaz de requintados atos de crueldade para com o mundo dos humanos, responsabilizando, assim, a natureza, ao longo de vários séculos, pelas dificuldades e pelas mazelas da sociedade ali residente. Há, assim, em torno da ideia de

natureza do SAB, um conjunto de definições e de valores que condenou a um destino coletivo comum de pobreza, miséria e privações, a população que nela vive. A natureza condena e é condenada, perpetuando, assim, um ciclo ininterrupto de degradação ambiental e pobreza.

A escola reproduz essa mesma visão através de suas práticas cotidianas e do seu currículo que reforça, ainda mais, essa representação do SAB, principalmente o que está localizado na área rural, apresentando-o, na maioria das vezes, como um lugar inviável e com precárias condições de vida, ressaltando os preconceitos e estereótipos em torno do ecossistema e de quem vive nele, e favorecendo, deste modo, o êxodo rural.

A escola, ao mesmo tempo que é o espaço da reprodução, é, também, um espaço privilegiado e lócus de construção do conhecimento. E pelo alcance que possui, pode propiciar uma

reflexão no e sobre o universo escolar que viabilize um novo diálogo sobre a relação humanidade-natureza que propicie o resgate entre conhecimento e saberes tradicionais, tecendo junto o fio do novo paradigma para aprender, re-aprender a viver e conviver no SAB; que crie e re-crie novos significados que possam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e do sistema educacional e propicie o reconhecimento da identidade/destino comum da humanidade tanto a nível local/regional como planetário. (MATTOS, 2004, p. 21).

Por isso, a escola, o contexto escolar, a escolarização e todos os processos inerentes a ela e ao processo educativo são considerados tão importantes e imprescindíveis.

Nesse aspecto, nós ainda estamos um pouco atrasados. Eu vejo assim: a ideia da convivência supõe uma mudança na cultura das pessoas; supõe uma mudança nas ideias, nos valores etc. Há todo um trabalho realmente a ser feito na área da educação e da cultura. Não educação como escolaridade, mas educação das pessoas para trabalhar com essa questão da convivência, ou seja, para que elas percebam que a questão da convivência é uma questão da sobrevivência da humanidade, do conjunto da sociedade, aqui, da região do Semiárido. A questão da convivência é uma questão de padrões culturais, de valores, de ideias que têm que ser trabalhados numa perspectiva educacional, educativa. [...] Isso está começando. Eu acho que existem coisas maravilhosas, coisas animadoras acontecendo. As escolas famílias agrícolas são uma das coisas interessantes acontecendo, mas existem centenas de outras experi-

ências que estão acontecendo e que mostram a importância disso. Como é importante, para as comunidades, para as famílias, para os indivíduos, essa redescoberta dessa dimensão de convivência, de relação harmônica com a natureza, com todos os problemas, com todas as restrições, as dificuldades e os desafios que se tem. (Sílvio Santana, Fundação Esquel, Brasília).

Não mudamos. Não se muda mentalidade só por decreto. Ou nós construímos um processo de educação e aí envolve não só os processos de educação que nós trabalhamos e que é no campo da educação informal, dos processos que fazemos com as famílias, mas que nós possamos também trabalhar na educação formal. Inserir esses conceitos da questão ambiental, da perspectiva da convivência e trazer essa discussão para a realidade das crianças e dos jovens que estão estudando, para dentro do contexto da sua região, da sua cidade. [...] Que outras possibilidades existem? Como nós podemos construir um planeta mais sustentável? Eu acho que a educação é um elemento fundamental para, realmente, ter mudança. Existem iniciativas que ainda são pequenas. Mas aqui, no Ceará, a experiência da Escola Família Agrícola Dom Frágoso é uma iniciativa muito interessante. [...] É uma iniciativa bastante interessante que parece estar dando certo e lamento que seja uma experiência que fique no campo do exótico, do gueto. É bonitinha. Mas nós só temos aquela. Como nós podemos pensar uma política para o campo da educação formal? Porque é efetivamente uma educação formal que poderemos experimentar nos 13 territórios do Estado. É uma perspectiva para ser aprofundada. Essa é uma experiência que trabalhada em uma escala maior, efetivamente você pode trabalhar numa outra perspectiva e remar contra a maré. Essa seria uma boa perspectiva. (Felipe Pinheiro, Cetra, Ceará).

De certa forma, eu acho que todo esse trabalho que temos feito, no sentido de contribuir para que os agricultores levem, cada vez mais, uma proposta para o Semiárido, é um processo educativo que já tem embutido o processo de resgate, de valorização da autoestima, de valorização do agricultor enquanto uma pessoa que experimenta etc. Nesse processo, há também uma reflexão que tem sido colocada e, cada vez mais, os agricultores colocam isso de forma mais frequente que é a de isso que está sendo feito precisa também fazer parte do conteúdo da escola dos seus filhos. Há também uma preocupação voltada não só para as crianças mas também para os jovens, pois estes, ao estarem na escola e por não haver nela uma valorização da agricultura, as pessoas ficam querendo uma vida urbana desvalorizando a própria origem desse jovem e da criança. Há uma preocupação de como você pode conseguir influenciar o conteúdo das escolas e até como de que forma aquelas experiên-

cias que estão sendo desenvolvidas, que são experiências de convivência, possam também ser experiências desenvolvidas por estes jovens. [...] Eu acho que ainda é embrionário. É um processo para se pensar de uma forma mais clara, de ter uma linha de trabalho na educação formal, além de todo o processo que é desenvolvido junto às famílias. (Marilene Nascimento Melo, ASP-TA, Paraíba).

Dando continuidade ao tema acima trabalhado, convivência com o SAB e educação formal, Harald Schistek faz questão de ressaltar que a educação para a convivência com o SAB está além da dimensão espacial da área rural, do campo, e a ultrapassa. O colaborador afirma, categoricamente, que, se não se trabalhar a pedagogia, os conceitos e as práticas da convivência no campo e na cidade, a proposta de convivência sairá fracassada. Harald recoloca, assim, a questão campo/cidade, rural/urbano no plano das ideias e práticas pedagógicas. Isso porque, primeiro, afirma que a educação contextualizada para a convivência com o Semiárido e o próprio Semiárido não se restringem ao universo rural. O Semiárido, como já falamos, não se restringe ao mundo rural. Embora a sua área de maior domínio esteja localizada na área rural, engloba também cidades e centros urbanos. Segundo, porque, em decorrência da política de nucleação das escolas públicas ocorrida no país, na última década, juntamente com o programa do transporte escolar, um número significativo de crianças e jovens se deslocam, diariamente, das áreas rurais, onde moram, para irem estudar na área urbana. E terceiro, porque as decisões políticas, sobretudo as relacionadas às políticas públicas direcionadas ao SAB, são decididas nos centros urbanos por técnicos cujo imaginário e subjetividade são e estão impregnados de ideias preconcebidas sobre o SAB. “É esse imaginário de catástrofe, da seca, de morte”, diz Harald, “que nós queremos mudar no Brasil inteiro e não só no SAB”. Essas ideias continuam presentes no imaginário nacional como podemos constatar através do imaginário, representações e concepções veiculadas nos livros didáticos distribuídos nacionalmente, pois, eles, em sua grande maioria, descrevem e pensam o SAB e o homem e a mulher que nele vivem a partir dessa mesma subjetividade.

A educação contextualizada para a convivência é algo que se aplica na cidade e no campo. Não queremos ser reduzidos, minimizados a fazer só educação no campo. Se não conseguir aplicar os conceitos e a metodologia no campo e na cidade, consideramos o movimento fracassado... O transporte escolar, hoje, pega os alunos/as nas áreas rurais e leva para a cidade. Essas cidades do interior,

nem podemos chamar de cidade, muitas vezes. Você abre a porta do quintal já tem mandacaru na sua frente. Elas são muito rurais, mas já se consideram cidade. Não querem saber da caatinga. A proposta da educação contextualizada não é somente isso. Nós não queremos que a educação contextualizada se faça só nesses 900km². Nós queremos mudar a imagem da nossa região nos livros que surgem em Santa Catarina e também na Amazônia. Essa é a proposta da educação contextualizada. Outro dia eu vi um rapaz que tinha um livro sobre a caatinga e a letra embaixo falava que a caatinga estava morta. Só que ela não está morta. Se você risca com a unha nessa casca sai água, é verde. Ela só espera a primeira chuva para brotar; às vezes, brota antes da primeira chuva. Não tem nada de morto. Esse conceito, essa ideia, esse imaginário de catástrofe da seca, da morte, nós queremos mudar no Brasil inteiro, não é somente aqui. (Harald Schistek, Irpaa, Bahia).

Nesse sentido, a concepção pedagógica que preside a proposta da educação para a convivência é a de um processo dialógico, uma educação de caráter socioambiental, que nos faz convite à ação. Sua pedagogia está centrada mais no aprender do que no ensinar porque aprender sobre o ambiente não é um ato simples da vontade e da razão. Aprender, conhecer, reaprender e apreender o ambiente requerem nova pedagogia, que consiste num processo dialógico que ultrapassa a pura racionalidade construída sobre um consenso de sentidos e verdades. Ela surge da necessidade de orientar a educação para o contexto social e para a realidade ecológica e cultural nos quais estão situados os autores, autoras, atores e atrizes do processo educativo, onde o/a “aprendiz” “enxerga o mundo como potência e possibilidade, entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias. (GADOTTI, 2000, p. 89).

Por isso, o conjunto dos/as colaboradores/as só considera a possibilidade de conduzir e ampliar, ou seja, “universalizar” e consolidar, a proposta de convivência com o SAB e no SAB, caso se trabalhe a perspectiva educacional, de forma ampla. E a educação formal é considerada a ação estratégica por excelência, exatamente pelo seu alcance e poder de difusão ideológica e cultural, que pode permitir-nos trabalhar a mudança de visão de mundo, de valores e de ideias de representação social da natureza dominantes através de um novo pacto e contrato natural.

Como fizemos referência na introdução deste estudo, temos por objetivo conhecer como a Escola Família Agrícola Dom Fragoso trabalha e incorpora a proposta de convivência com o Semiárido através da

contextualização dos processos e práticas educativas na perspectiva da educação do campo. Partimos do pressuposto de que o reconhecimento da centralidade e da especificidade ambiental do SAB passa a ser organizadora da vida social e, conseqüentemente, a relação da sociedade com esse mesmo ambiente necessita ser repensada.

A proposta de convivência significa, representa e expressa essa reflexão e vislumbra estabelecer, como fazemos referência no capítulo 2, ao filósofo Serres (1994) e sua proposta de celebração, um novo pacto entre, com e para a natureza. Nesse pacto, a natureza é percebida tanto como sujeito de direito como sujeito de sociabilidade. Um pacto que envolva o mundo, reconhecendo a importância simbólica da natureza e o seu reatar simbólico entre o humano e a natureza nos contratos que regulam a vida em sociedade, no qual elege a educação como elemento fundamental na tessitura dessa comunhão entre a vida humana e o Planeta.

Os elementos apresentados e apontados, ao longo deste capítulo, constituem e conformam o conceito de convivência trabalhado e adotado pela ASA e nos fazem concluir que a proposta de convivência com o Semiárido trabalhada por eles sinaliza elementos que podem levar-nos a pensar o conceito de convivência com lastro suficiente, de modo a propiciar uma celebração do Contrato Natural de simbiose, como descrito no parágrafo anterior, entre a sociedade, os humanos e o SAB.

Como é explicitado pelos/as próprios/as colaboradores, porém o conceito está em elaboração e, embora haja o reconhecimento e a ênfase no seu aspecto relacional, acreditamos ser este um aspecto a ser ainda mais trabalhado pela própria ASA, que, necessariamente, passa pela ótica educativa. Isso porque reconhecemos que, na proposta de convivência com o SAB, a relação solidária com a natureza fundamenta a relação social e delineia uma ética entre e para a população e a natureza do SAB. Há, portanto, a conjunção entre o natural e o social que se torna o sinal distintivo do conceito que nos leva a pensá-lo acrescido dos elementos de solidariedade, de sociabilidade e de um saber parceiro.

CAPÍTULO 5

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS BASES PEDAGÓGICAS DO SEU MODELO EDUCATIVO

Neste capítulo, percorremos a trajetória histórica do modelo educativo da alternância na França e no Brasil, com ênfase na elaboração do modelo pedagógico que nele se respalda. Pontuamos quais são as suas bases pedagógicas, como se constituíram os seus princípios e pilares, seus objetivos educativos; descrevemos seu processo de expansão e diversificação do movimento. Identificamos as suas influências filosóficas e teóricas. Caracterizamos os resultados e os impactos esperados dos Centros Familiares de Formação em Alternância no Brasil para, em seguida, apresentarmos e descrevermos seu referencial teórico metodológico e principais instrumentos pedagógicos.

5.1 – Breve Histórico da Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância tem sua origem em Sérignac-Péboudou, França, quando, em 1935, surge a experiência da Maison Familiale Rurale (MRF),²⁷ iniciada com a organização de um pequeno grupo de agricultores e um padre, todos unidos por um ideal e uma preocupação comum: a situação e o futuro do meio rural e a insatisfação com o ensino e o sistema educacional do país, que, na sua interpretação, não atendia às especificidades de uma educação voltada para o meio rural. Estes decidem, então, assumir uma forma diferenciada de educação para seus filhos. (GI-

²⁷ Maison Familiale Rurale, em português significa Casa Familiar Rural. O termo é, até hoje, utilizado na França e é adaptado ou modificado nas diversas experiências implantadas no mundo.

MONET, 1999; NOVÉ-JOSSERAND, 1998; SILVA; MORAIS; BOFF, 2006; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

Tudo começa quando um jovem, Yves Peyrat, de 12 anos de idade, ao concluir o ensino primário, decide interromper os estudos e opta por se dedicar inteiramente ao trabalho na agricultura, ajudando seu pai na propriedade familiar. A atitude e decisão desse jovem foi o fator desencadeador da ideia de alternância. O pai, o agricultor Jean Peyrat, por sua vez, discorda da decisão do filho e procura alternativas para o impasse. De acordo com Nové-Josserand (1998), sendo o pai um profissional competente, engajado e comprometido com os movimentos organizados do campo, na sua época, pois, além de ser presidente do sindicato rural de Sérignac Péboudou, era membro do Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), tinha convicção da necessidade de uma boa formação do agricultor, para conduzir, com eficácia, um empreendimento agrícola. Por isso, não podia concordar com a decisão do filho de abandonar os estudos antes de concluí-los, mas, ao mesmo tempo, não era favorável que o filho se afastasse da família e do seu meio para estudar em escolas urbanas que, muito provavelmente, o afastariam da sua realidade e, caso retornasse ao campo, olharia para ele com desdém e vergonha da sua origem agrícola.

À época, a tendência era de que o/a jovem que fosse estudar na cidade por lá ficasse. Estudar na cidade era uma oportunidade para sair do campo. E os/as agricultores/as afirmavam, segundo Nové-Josserand (1998), que as escolas urbanas serviam para formar cidadãos para a cidade. Eram poucos os verdadeiros agricultores que saíam das escolas oficiais de agricultura. E o agricultor vivenciava o dilema de se instruir e abandonar a terra ou, caso optasse por permanecer nela, ficar ignorante por toda a vida. Por isso, o pai de Yves enfatiza a necessidade de uma escola diferenciada que pudesse reverter o processo de expulsão dos jovens, que, além de ficarem no campo e permanecerem na terra, pudessem ter acesso a uma formação escolar, em níveis mais elevados e com uma formação profissional, técnica e humanista adequada; uma educação escolar que atendesse as necessidades psicossociais dos jovens e que também propiciasse profissionalização em atividades agrícolas para o mundo rural; que contribuísse para o desenvolvimento social e econômico da sua região.

A permanência do jovem no campo era uma necessidade, bem o sabia Jean Peyrat, pois estes seriam os seus sucessores no empreendimento familiar; mas sabia, também, da importância de uma formação adequada e aprofundada para preparar estes mesmos jovens para que ficassem no campo, pois os desafios que os aguardavam eram muitos. O agricultor, inconformado tanto com a decisão do filho de abandonar os estudos como com as possibilidades existentes de escolarização, uma vez que almejava, para Yves, outras possibilidades, procura, então, o vigário da paróquia, padre Granereau, e relata a situação que está vivenciando – de não concordar que o filho interrompa os estudos e da sua determinação de impedir que isso aconteça.

Muitas opções foram levantadas durante a conversa, porém, todas foram rejeitadas por Jean, que argumentava serem as escolas do estado voltadas para formar cidadãos; as escolas de agronomia, além de não formarem verdadeiros agricultores, eram caras, portanto, fora da realidade do agricultor; e os cursos por correspondência, na sua visão, não resolviam o problema da formação: eram só um paliativo. Diante da relutância do agricultor em aceitar as alternativas propostas, o padre se propõe, então, ele próprio, a ensinar o jovem Yves. Inicialmente, o agricultor argumenta que sozinho seria ruim para o seu filho estudar e Jean aceitou confiar a educação do seu filho ao padre Granereau com a condição de que este não se transformasse em um preceptor. Evidenciou-se, deste modo, a necessidade de criar um novo tipo de escola. Definiram o número mínimo de alunos em quatro, para começar a escola, e o padre comunica a notícia da criação de uma escola de jovens agricultores à comunidade de Sérignac Péboudou, que não o levam muito a sério.

Jean Peyrat não se deu por vencido e teve uma ação decisiva no rumo dos acontecimentos. Procurou conversar sobre a proposta dessa nova escola com alguns agricultores que lhe pareciam mais abertos a esta ideia inovadora. O primeiro deles foi o Sr. Calewaert, membro do Sindicato Rural, um migrante vindo do norte. Este planejava colocar seu filho mais velho no curso complementar em Eymet, em 1935, e, no ano seguinte, pensava em enviar seu outro filho. Ambos discutem longamente sobre a proposta e o Sr. Callewaert decide confiar seus dois filhos ao padre Granereau. Após a conversa com Sr. Callewaert, Jean faz a mesma proposta a Edouard Clavier, agricultor recém-instalado numa propriedade de 25 hectares. Estava lançada, assim, a ideia da alternância, que se inicia com

três famílias e quatro jovens que decidiram enfrentar o desafio do que seria uma grande e arriscada experiência educativa.

5.2 – As Bases Pedagógicas desse Modelo Educativo

Foi numa primeira reunião de responsáveis, ocorrida na casa de Jean Peyrat, em 1935, que foram lançadas as bases pedagógicas da nova escola. Um programa foi esboçado, no qual a formação dos quatro jovens se fundamentava em três aspectos: 1) a formação técnica, profissional, priorizando aprendizagens práticas, utilizando novas tecnologias e recursos, as experiências, as observações no terreno da ação, o livro natural da vida; 2) a formação geral, uma educação geral para formar a personalidade, saber interpretar a realidade e poder transformá-la, enfim, para formar a cidadania; e 3) a formação humana, uma formação humanista com a finalidade de preparar para a vida e para o desenvolvimento pessoal e comunitário.

A alternância, de acordo com Begnami (2004), desde o início, foi considerada, pelos agricultores, a forma mais adequada de organização dessa escola em função do ritmo do campo e do Plano de Estudo. O ensino organizado pelo grupo alternava períodos em que os jovens permaneciam uma semana na escola – que, naquele momento, consistia em um espaço cedido pela paróquia – com períodos em que eles ficavam três semanas na propriedade familiar. Na escola, o ensino ficou sob a responsabilidade do padre Granereau e, na propriedade familiar, os pais ficariam responsáveis pelo acompanhamento das atividades dos filhos. Como a parte técnica não era de domínio do padre e o grupo não dispunha de orçamento para contratar um professor, foi decidido que esta parte seria contemplada com o material dos cursos agrícolas ministrados por correspondência de Purpan. Estes cursos enviavam, mensalmente, um plano de trabalho e caberia ao padre auxiliar os jovens na realização dos seus trabalhos, assumindo o papel que hoje chamamos de monitor. Os pais, por sua vez, assumiram o compromisso de deixar tempo livre para que seus filhos, durante as três semanas passadas em casa, pudessem fazer os seus deveres. Estavam, assim, estruturadas as bases, ou os eixos centrais, norteadores do Plano de Formação da proposta educativa que se iniciava.

Para Gimonet (2007), o pequeno grupo criou, empiricamente, uma estrutura de formação cuja responsabilidade reside na família e nas forças sociais locais. O grupo parte do pressuposto de que, embora os conheci-

mentos a serem adquiridos se encontrassem, indiscutivelmente, na escola, estão, acima de tudo, na vida cotidiana, na comunidade da vila, na produção agrícola, ou seja, na experiência concreta em que a vida ensina mais que a escola. Sem qualquer referência teórica, elaboraram um conceito de formação que proporcionaria educação a seus filhos, formação e preparação para suas futuras profissões.

E à medida que a proposta se amplia e mais jovens passam a viver essa inovação educativa, fez-se necessário estruturar o projeto. Isso motivou os agricultores a se reunirem em torno de uma associação, a contraírem um empréstimo bancário para comprar uma casa, batizada de Casa Familiar de Lauzuan, fazendo uma homenagem à cidade na qual foi implantada. Um formador também foi contratado a partir dessa fase, sendo assim criada, no ano de 1937, a primeira Casa Familiar.

As influências institucionais e filosóficas, na origem da Pedagogia da Alternância e das MRFs, estão no trabalho dos sindicatos, no movimento cristão de ação social Le Sillon de Marc Sangnier, criado no final do século XIX. Le Sillon foi um movimento de inspiração cristã que agia através de círculos de estudo, de jornais, de conferências com o objetivo de reconciliar sua fé na Igreja com as ideias republicanas, de modo mais abrangente, o povo e a Igreja. Isso, ao mesmo tempo em que se opunha ao catolicismo conservador e aos radicais ateus. Defendia o exercício da responsabilidade dos meios, o trabalho familiar e o assumir seus próprios destinos. Posteriormente, o pensamento filosófico de Emmanuel Mounier se constitui numa fonte fundamental de orientação. A sua produção filosófica coloca, no centro de seu interesse, a pessoa no seu dinamismo existencial, aberta, por assim dizer, ao encontro com o outro e ao relacionamento com os outros. Essa atenção peculiar à pessoa será o centro da reflexão mounieriana. Voz ativa contra o fascismo e o nazismo, atribuindo-lhes, além de uma mesma origem, um propósito comum – o fim da civilização cristã ocidental –, defendeu a ideia de uma nova civilização na qual os cristãos e os não-crentes pudessem cooperar.

Eles não tinham nenhum passado institucional e pedagógico do tipo de escola que queriam ou iriam criar, tampouco tinham conhecimento das pesquisas e inovações pedagógicas da época. E foi, segundo Gimonet (2007), na simplicidade do cotidiano que nasceu a pedagogia da complexidade que inventaram. Embora todo o processo pareça simples, é uma simplicidade aparente. Com o decorrer do tempo, após a invenção,

veio a necessidade de se construir uma pedagogia. O modelo de escola que conheciam era aquele deixado, muito precocemente, na conclusão do ciclo primário. Através do que se denomina hoje pesquisa-ação, têm início as experimentações, tentativas e erros, “cuja análise, a reflexão e sempre o bom senso e a intuição permitem elaborar instrumentos, metodologias e princípios pedagógicos”. (GIMONET, 2007, p. 23). Todos os envolvidos contribuíram para a elaboração das atividades, dos instrumentos, das organizações didáticas, dos princípios e métodos próprios da Maison Familiale Rurale (MFR). Elabora-se, assim, uma pedagogia da relação, do encontro, uma pedagogia da partilha, e acontece o processo da formação da alternância em toda e com toda a sua complexidade. Só depois, e talvez, como afirma Gimonet (2007), um pouco ao mesmo tempo, opera-se fazendo a abordagem da compreensão e uma teorização pôde ser levada em frente. Associaram experimentação no ambiente interno e a pesquisa de práticas e teorias no ambiente externo. Nutriram-se dos princípios e práticas das correntes teóricas de educação denominadas Pedagogia Nova e Pedagogia Ativa,²⁸ representadas por Freinet, Decroly, Dewey, Cousinet, Montessori e outros teóricos. Outra fonte de inspiração foram as “Altas Escolas Populares Dinamarquesas”.²⁹ Isso, um pouco para situar-se no horizonte educativo, ou seja, não estar isolado e só, mas em relação aos outros e um pouco para estar munido de argumentos com o objetivo de se defender dos arautos do tradicionalismo e ou dos poderes administrativos.

Contemporaneamente, uma parceria com os meios universitários e a Universidade François Rabelais, de Tours, permitiram novas abordagens

28 Pedagogia Nova e Pedagogia Ativa são experiências educativas de vanguarda, em sua época, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional, que se afirmam entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do século XX. Na base dessa consciência educativa inovadora, estavam as descobertas da psicologia que afirmavam a radical “diversidade” da psique infantil em relação à adulta e o movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais que inovariam profundamente o papel da escola e o seu perfil educativo ao recusar decisivamente o seu aspecto elitista. Essas escolas educativas foram também uma voz de protesto com um leve sabor romântico contra a sociedade urbano-industrial.

29 As Altas Escolas Populares Dinamarquesas são identificadas como um dos elementos responsáveis pela virada que a Dinamarca deu durante o século XIX, em especial após a guerra com a Prússia, em 1864. Os princípios que as norteiam foram formulados por Nikolai Frederik Severin Grundtvig, cujas ideias estavam alicerçadas em educação por cinco temas centrais: 1 - A palavra viva; 2 - Iluminação para a vida; 3 - Iluminação do povo; 4 - Diálogo equilibrado; e 5 - As pessoas comuns acima das educadas. A primeira escola a seguir os seus ensinamentos foi fundada em 1844. Os cursos tinham duração de três a cinco meses e eram oferecidos no período em que camponeses e fazendeiros não tinham trabalho no campo. As escolas eram abertas para homens e mulheres e os alunos ficavam em regime de internato. Atualmente, essas escolas fazem parte da política de educação geral de adultos do país.

conceituais realizadas, tendo por aporte teórico J. Piaget, Carl Roger, B. Schwartz, P. Freire, e E. Morin.

Nessa trajetória, não podemos deixar de mencionar Duffaure, diretor da União Nacional das Maisons, cujo agudo sentido pedagógico tornou-o articulador do processo de encontros e intercâmbios com a universidade “para aclarar-se, nutrir-se em toda complementaridade e reciprocidade e como em qualquer processo de formação alternada, ultrapassar a prática e os saberes da experiência.” (GIMONET, 2007, p. 24). Um pouco depois, veio a colaboração com a Escola Prática de Estudos Superiores em Ciências Sociais de Paris e, em seguida, com a Universidade de Tours em parceria com o Centro Pedagógico Nacional de Chaingy. Esse, para Gimonet (2007), foi o encontro da experiência com a Ciência, como acontece em toda formação em alternância, só que, nesse processo de inovação e de construção, os agricultores antecederam à ciência.

O conceito Casa Familiar está, portanto, relacionado à origem da Pedagogia da Alternância e é, até hoje, utilizado na França para diferenciar essa experiência das experiências educativas tradicionais, uma vez que a denominação enfatizava serem os pais instrutores de seus filhos, responsáveis pela administração e por todo o processo educativo, e ser a experiência oriunda da organização das famílias no meio rural, o contexto onde ela ocorre.

A história das MFRs, afirma Nové-Josserand (1998), significa mais do que uma história da educação. Além de ser uma história relacionada ao universo do campo, nas dimensões ecológicas, culturais, políticas, econômicas, profissionais, é também o resultado da confluência das aspirações, sonhos e desejos de pessoas da comunidade e das organizações do campo que decidem enfrentar as adversidades vivenciadas. E segundo afirmação do Programa Nacional de Educação por Alternância para a Agricultura Familiar (MOURA et al., 2006), a educação do campo, no Brasil, tem raízes nessas lutas dos agricultores franceses, da década de 1930, uma vez que muitos dos dilemas enfrentados hoje pelos/as estudantes que vivem no campo brasileiro são muito semelhantes aos vivenciados por jovens franceses dos anos de 1930.

A experiência bem-sucedida da Pedagogia da Alternância, na França, no fim dos anos 60 do século passado, ultrapassa fronteiras, indo-se estabelecer na Itália, Espanha, Portugal e no Continente Africano. Em

seguida, expande-se para a América do Sul, precisamente no sul do Estado do Espírito Santo, no Brasil, assim como também se expandiu para o Caribe, no Oceano Índico, na Polinésia, na Ásia, sendo a última fronteira desbravada, o continente Norte Americano, em Quebec, no Canadá. E de acordo com o Programa Nacional de Educação Por Alternância para a Agricultura Familiar (MOURA et al., 2006), os Centros Familiares de Formação em Alternância³⁰ (Ceffa) estão presentes nos cinco continentes, em mais de 43 países e totalizando cerca de 1.400 centros educativos.

5.3 – A Alternância e os CEFFAs no Brasil

O modelo educativo de alternância foi implantado no Brasil, denominado de Escola Família Agrícola (EFA), por ter sido originado do modelo italiano onde era chamado de Scuola Famiglia. Este foi uma iniciativa do padre italiano Humberto Pietrogrande, que, ao fazer uma visita, em 1964, a alguns municípios da região sul do Espírito Santo, percebeu o nível de pobreza e abandono em que vivia a população residente no meio rural, na sua maioria descendentes de italianos e alemães. Diante desse diagnóstico, o religioso retorna à Itália com o propósito de encontrar soluções para melhor desenvolver esse meio e as condições de vida dessa população.

Nessa época, o contexto brasileiro era semelhante ao existente na França dos anos 30: uma grande parte da população ainda vivia no campo; economia de base primária; um acentuado fluxo de migrações e êxodo rural em função do processo de industrialização do país; escolas descontextualizadas, desvinculadas da vida do campo e de sua cultura, que valorizava a vida urbana; desvalorização a vida no campo e os que lá viviam, provocando desânimo e ausência de perspectivas de vida, principalmente para o/a jovem, e empobrecimento econômico e cultural do

30 No Brasil, a denominação Centros Familiares de Formação em Alternância (Ceffa) é recente e resulta de um longo processo de articulação entre as redes da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e a Associação das Casas Familiares Rurais (Arcafar Sul e Arcafar Norte/Nordeste). Os CEFFAs possuem traços de identidades comuns que são: a) finalidade-educação, formação profissional e geral associada à orientação dos/as jovens e a contribuição para o desenvolvimento do meio; b) o contexto de implantação de um Ceffa, necessariamente, é o meio rural; c) é, ao mesmo tempo, uma estrutura jurídica e de participação e responsabilização das famílias, isto é, é uma associação; d) é um método pedagógico, a alternância, com as suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres do estágio profissional e suas técnicas e instrumentos pedagógicos; e) é uma estrutura educativa que compreende o internato e pequenos grupos de estudantes; e f) possui uma equipe animadora do conjunto. A Rede Ceffa foi criada e atua desde de 2001 e congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR). (GIMONET, 2007).

meio rural, sobretudo, entre os pequenos proprietários e agricultores e agricultoras familiares.

A expansão dos Ceffas no Brasil fomentou diferentes formas de organização por alternância, sendo possível identificar, atualmente, oito diferentes tipos. Dentre eles, podemos destacar seis que se organizam como escolas e oferecem educação escolar, que são: 1) Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com 138 centros, presentes em 18 estados brasileiros, que desenvolvem Ensino Fundamental para o segundo segmento e Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 2) Casas Familiares Rurais (CRFs), com 240 unidades em 14 estados brasileiros, que desenvolvem Ensino Fundamental para o segundo segmento e Ensino Médio e Educação profissional Técnica de Nível Técnico; 3) Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), possuem quatro centros nos Estados da Bahia e Espírito Santo, que desenvolvem o segundo segmento do Ensino Fundamental; 4) Escolas de Assentamentos (EA), com oito centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvem o segundo segmento do Ensino Fundamental; 5) Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com três centros localizados no Estado de São Paulo; 6) Casas das Famílias Rurais (CDFR), com três centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvem o segundo segmento do Ensino Fundamental. E dois que não oferecem educação escolar que são: 1) Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (Projovem), com sete centros no Estado de São Paulo; estes atuam somente com cursos de qualificação profissional; e 2) Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR), com quatro centros nos três estados do Sul do país que atuam apenas com cursos de qualificação profissional. (QUEIROZ, 2004).

5.4 – A Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância

5.4.1 – Rede das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (EFAs)

As primeiras EFAs implantadas no Brasil tiveram o apoio da cooperação italiana através do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), em 1969. Nessa fase inicial, foram criadas quatro EFAs de uma só vez: Olivância, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Iconha. Essa primeira fase caracteriza as EFAs como escolas informais com Curso Livre de duração de dois anos. Há uma transição entre essa fase inicial e uma

fase de formalização dessas escolas, cuja característica principal consiste no seu processo de formalização como unidades didáticas autônomas. Esse período coincide com o início dos Cursos Supletivos Regulares, que, hoje, correspondem à Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96. Os cursos ministrados, então, tinham duração de três anos e diploma de conclusão do Ensino Fundamental (segunda fase) com pré-qualificação profissional em agropecuária. Ainda nesse período, primeira metade da década de 1970, temos a criação do Centro de Formação de Monitores³¹ como uma estratégia política utilizada para a manutenção da identidade do projeto. Este centro foi importante para a expansão das escolas no país até início da década de 90 do século passado.

Gradativamente, no início da década de 1980, há um processo de expansão das EFAs do sul do Espírito Santo para o norte do estado e outros estados, como a Bahia, no ano de 1975, Minas Gerais, no ano de 1983 e, assim, para outros quinze estados da federação. Essas iniciativas de implantação tiveram seu suporte nas pastorais sociais das igrejas e nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). A principal característica desse período, segundo Bengami (2002, p. 110), é a

passagem dos cursos supletivos para os cursos de ensino regular de 4 anos (5^a a 8^a série); a continuidade de cursos supletivos em vários Estados; um público de pré-adolescentes e adolescentes – crianças na faixa etária normal de escolarização, chegando com dez anos de idade e, em certos casos, até com 9 anos para as EFAs

Este período é, também, marcado pela expansão dos Cursos de Ensino Médio e profissionalizante em agropecuária para os egressos do Ensino Fundamental, embora, como coloca Begnami (2002), a primeira EFA de Ensino Médio e Educação profissional tenha surgido em meados dos anos 70, em Anchieta – ES. Nesse período, do ponto de vista da formação, observa-se uma tendência para uma formação de caráter político e formação de lideranças em detrimento dos aspectos profissionalizantes.

³¹ Monitor é a designação adotada na Pedagogia da Alternância para Educador/Professor com dedicação em tempo integral nas atividades dos CEFFAs. A etimologia da palavra monitor vem do latim e significa aquele que aconselha, orienta e acompanha. Os monitores são componentes essenciais da formação em alternância. Têm uma ampla função, que consiste em ajudar no desenvolvimento psicossocial de cada aluno/a, das famílias e do meio socioprofissional onde o Ceffa está inserido. Estes são encarregados diariamente do funcionamento pedagógico e administrativo do Ceffa.

O período mais recente da história das EFAs tem, no fortalecimento institucional e pedagógico, a sua marca. Há uma clara opção pelo fortalecimento institucional e político da União das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab)³² regionais e associações locais, cujas ações resultam dos encaminhamentos definidos na Assembleia Nacional realizada em 1996. Isso ocorre também em função do Programa de Apoio Financeiro da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (SIMFR)³³, que, a partir de 1998, unifica os projetos de formação e de atuação política, que, até então, eram fragmentados por EFA ou por regionais. Esse programa tem como objetivo fortalecer política e, institucionalmente, a Unefab e, para isso, utiliza, como estratégia, fortalecer, de forma mais efetiva, a participação dos/as agricultores/as nas associações locais, regionais e nacionais. O programa explicita, ainda, a necessidade de adequação da formação dos/as estudantes à nova realidade do mundo rural. De acordo com Begnami (2002), estas propostas também são alimentadas pelo Congresso Internacional da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural³⁴ (AIMFR), realizado em 1996, em Guarapari, no Estado do Espírito Santo. As principais características dessa fase das EFAs, no Brasil, sistematizadas por Begnami (2002, p. 114-115), são:

- Fortalecimento da associação nacional – Unefab; - implementação das regionais com associações formalizadas e representativas por Estados ou grupos de Estados; - criação da equipe pedagógica nacional e equipes pedagógicas regionais; - maior participação dos agricultores na gestão das EFAs, das associações regionais e da UNEFAB; - Plano de Formação Inicial de Monitores; - Plano de

32 A Unefab, criada em 1982, é uma entidade de representação política, de animação e articulação das EFAs do Brasil e, a partir da segunda metade dos anos 90, assume o papel de assessoria pedagógica e institui uma Equipe Pedagógica Nacional (EPN), com o objetivo de implementar um Plano de Formação Pedagógica específico para os educadores/monitores. Dentre seus objetivos estão: referendar e defender os interesses das EFAs filiadas, junto aos órgãos municipais, estaduais, federais e internacionais; fomentar e provocar a comunicação e intercâmbio de expressões e de materiais educativos entre as EFAs e suas entidades mantenedoras; acompanhar e assessorar o trabalho das EFAs e suas associações, visando assegurar a qualidade das atividades e, conseqüentemente, uma boa formação dos jovens; manter a unicidade do projeto de educação das EFAs, quanto aos seus princípios filosóficos e metodológicos; articular e assegurar a organização e funcionamento das associações locais e regionais, tendo em vista o seu fortalecimento institucional e político; estabelecer parcerias, convênios, acordos etc. com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento e fortalecimento das ações promovidas pelas EFAs; 7) estabelecer políticas e estratégias para questões de interesse comum em nível local e proporcionar momentos de estudo e reflexão sobre temas relacionados ao trabalho das EFAs e outras questões afins.

33 A finalidade da SIMFR, com sede em Bruxelas, é ajudar a expandir e fortalecer os Ceffas pelo mundo.

34 AIMFR, com sede em Paris, representa o movimento CEFFA no mundo, realiza congressos de quatro em quatro anos e conta com o apoio da SIMFR.

Formação das Famílias; - formação dos dirigentes das associações; - seminários nacionais e internacionais; - viagens de estudos às CEAs em Portugal, EFAs na Espanha e CRFs na França; - mestrado como estratégia de formação dos formadores; - Plano de Formação de alunos mais apropriados à realidade local, às idades e às diversificações profissionais; - mais clareza e preocupação com os princípios norteadores dos CEFFAs: Associação das Famílias – Alternância integrativa – formação integral do jovem e desenvolvimento sustentável; - mais articulação com outras forças sociais como as Centrais Sindicais, CONTAG e FETAGS; - articulação com o mundo acadêmico; - participação com representação em Conselhos Estaduais, Municipais e Nacional; - articulação com a ARCAFAR para propor políticas de Crédito e outras em apoio ao projeto profissional dos Jovens e buscar conjuntamente o reconhecimento público da Pedagogia da Alternância e das EFAs e CRFs como unidades legítimas de formação profissional e escolarização, entre outros.

E hoje, com mais de trinta anos de vida das EFAs no país, as escolas estão presentes em 18 estados da federação, com 10 Associações Regionais por estados ou regiões³⁵ e com 138 EFAs em funcionamento.

5.4.2 – Rede das Casas Familiares Rurais (CFRs)

As Casas Familiares Rurais (CFR) expressam uma das vertentes da experiência brasileira de formação com a pedagogia da alternância. O seu desenvolvimento e experiência são totalmente desvinculados do movimento das Escolas Famílias Agrícolas. Têm como referência as experiências francesas e estão sob orientação direta da Union Nationale des Maisons Familiales Rurales (UNMFR). O trabalho de divulgação e implantação das CFRs, no Brasil, tem início em 1979, quando começam os primeiros contatos com uma equipe de brasileiros, vinculada às secretarias de Educação de diversos estados, que viajava pela França tecendo uma

35 A denominação associação regional refere-se a um conjunto de EFAs coordenadas por uma Associação formal ou informal no nível de um estado e agrupamentos de estados. E foi só a partir da segunda metade da década de 1990, que a Unefab passa a ficar atenta com a política de fortalecimento das que já existiam e a dar apoio à formação de novas regionais. As regionais têm um papel estratégico de cuidar dos aspectos de manutenção financeira das EFAs, cuidar da formação dos monitores, das famílias, garantindo, com um acompanhamento continuado e mais próximo, a identidade da EFA. As Associações Regionais são as seguintes: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes), 1968; Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (Aecofaba), 1979; Fundação Padre Antonio Dante Cíviero (Afunaci) Piauí, 1989; Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (Aefaro), 1992; Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (Amefa), 1993; União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (Uaefama), 1997; Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (Refaisa), 1997; Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Amapá (Raefap), 2000; Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (Aefacot), 2002 e o Instituto Bélgica Nova Friburgo (Ibelga), 2004.

rede de contatos com diversas organizações. Em 1980, Pierre Gilly, cooperante francês, viaja para o Brasil e dá início a alguns trabalhos na região Nordeste, juntamente com equipe de profissionais ligados à Sudene, em particular do Polo Nordeste. O fruto desse trabalho, segundo ele, resultou na criação da CRF de Riacho das Almas, interior do Estado de Pernambuco, e de Arapiraca, no interior do Estado de Alagoas. (MOURA et al., 2006). E apesar do apoio da Sudene e dos seus programas de desenvolvimento, foi na região Sul do Brasil que as CRFs encontraram condições de expansão.

As primeiras CFRs na região Sul do país tiveram início em 1987, no Município de Barracão, sudoeste do Paraná. O seu processo de implantação contou com a discussão e envolvimento dos agricultores e das agricultoras e de comunidades, além da assessoria e apoio da Cooperação da União Nacional das Casas Familiares Rurais da França.

Com a expansão das CFRs, na região Sul, surge a necessidade de uma coordenação geral para o trabalho de implantação, manutenção e acompanhamento das Casas Familiares, sendo criada, em 1991, a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul – Arcafar – Sul, segundo Silva; Morais e Bof (2006, p. 93), com o objetivo de

difundir a proposta de formação dos jovens e das jovens do meio rural, através da pedagogia da alternância, garantir as condições de organização e funcionamento das CRF, assim como proporcionar aos monitores e aos responsáveis das associações envolvidas no processo educativo, cursos de formação e capacitação técnico-pedagógica.

A sua proposta curricular tem como objetivo a educação dos/as jovens para a cidadania, a vida em comunidade, e para buscar soluções tanto dos problemas individuais quanto dos problemas coletivos para formar agricultores com conhecimento amplo e específico da realidade em que vão atuar. Assim, propõe que o programa de profissionalização transcorra por meio de um trabalho educativo que envolva a escola, a família e a comunidade. Ela alia formação técnica com a formação geral e usa, para isso, o instrumento pedagógico denominado “Plano Geral de Formação”, que compreende Planos de Estudos elaborados conjuntamente com a participação dos jovens e das jovens e de suas respectivas famílias, através de uma pesquisa participativa.

As CFRs desenvolvem formação escolar do Ensino Fundamental segundo o segmento, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Técnico. Hoje, as CFRs contam com aproximadamente 140 unidades em 14 estados brasileiros – 113 em funcionamento e 27 em processo de implantação.

5.5 – Implantação de um Ceffa, Missão, Resultados e Impactos Esperados

O processo de implantação de um Ceffa tem início com um trabalho de base realizado por uma equipe provisória e segue os seguintes passos:

1. Pesquisa participativa da realidade local e regional com vista de levantar necessidades e problemas e buscar saídas conjuntas para o desenvolvimento rural em bases sustentáveis;
2. Socializar os resultados da pesquisa participativa e buscar as soluções possíveis;
3. Formalizar uma equipe provisória para encaminhar o processo de criação da Associação responsável e implantação do CEFFA, articulando as forças sociais existentes no meio. (MOURA, 2006, p. 18).

Entre as suas funções, está a de ajudar na construção do Plano de Formação e acompanhar a sua execução, admitir e demitir a equipe de monitores, diretor e auxiliares e ser a mantenedora e gestora do Ceffa. Isto é, a associação tem responsabilidade moral, jurídica, econômica e administrativa. Além disso, uma das suas competências consiste em discutir e propor soluções aos problemas relativos à educação e desenvolvimento do campo. Só existe, verdadeiramente, um Ceffa se sua base for uma associação efetiva e autônoma em relação aos poderes públicos ou privados.

Um Ceffa, do ponto de vista da sua organização, possui uma Assembleia Geral, órgão soberano da instituição que tem por função debater todos os temas, entre eles, o Plano de Formação, o Regimento Escolar; eleger um Conselho Administrativo, uma Diretoria Executiva e Conselho Fiscal; prestar contas; aprovar o orçamento e plano de ação e avaliar a execução do trabalho. Já o Conselho Administrativo é composto por um grupo de pessoas que possuem poder político-administrativo delegado pela Assembleia. O número de componentes é definido pelo estatuto e pode variar entre 12, 14, 18 ou mais componentes. Dentre as suas atribui-

ções, está a de eleger a diretoria executiva cujo presidente, preferencialmente, deve ser um/a agricultor/a.

O diretor ou coordenador do Ceffa tem funções pedagógicas e administrativas que vão desde cuidar da parte pedagógica, delegar responsabilidades, representá-lo perante autoridades e órgãos, administrar o pessoal, animar a equipe, manter informado o Conselho Administrativo, prestar contas do trabalho educativo e das finanças e avaliar o processo e o grupo até atuar como secretário executivo da Associação sem, no entanto, ter direito a votar e ser votado.

Um Ceffa tem autonomia em relação à sua área de atuação, mas é interdependente em relação à Associação Regional e Nacional. Já a rede nacional está filiada à Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais (AIMFR) sediada em Paris – França.

Um Ceffa tem como missão:

promoção e desenvolvimento rural, em bases sustentáveis, através de uma formação integral, profissional, conscientizadora, voltada para a economia familiar e contra o modelo agro-industrial que transforma o trabalho camponês em mão-de-obra assalariada. (MOURA, 2006, p. 15).

E sua proposta educativa está estruturada em quatro princípios, definidos como pilares. Estes são:

1. A existência de uma associação responsável de famílias;
2. A Pedagogia da Alternância Integrativa entre o meio socioprofissional e o centro escolar, fundamentada, sobretudo, na experiência, como ponto de partida;
3. A formação integral e personalizada da pessoa, contribuindo para que o/a jovem construa sua personalidade e o seu futuro junto com a família e no meio em que vive, tendo sempre “o projeto profissional” como instrumento de inserção nesse mesmo meio. O internato e o pequeno grupo de alunos/as possibilitam um acompanhamento personalizado dentro do grupo feito pela equipe de monitores;
4. O desenvolvimento do meio local, através da formação de seus próprios atores e atrizes, não sendo possível, portanto, separar o

desenvolvimento da formação e da atuação desses/as jovens com as suas famílias.

Dos quatro pilares apresentados, dois são objetivos e dois são meios para se atingirem estes objetivos. A educação e a formação integral e personalizada da pessoa e o desenvolvimento do meio local são objetivos do projeto político-pedagógico do Ceffa.

A existência de uma associação responsável de famílias e a Pedagogia da Alternância Integrativa são meios e são ferramentas utilizadas para concretizar e executar os objetivos propostos. Cada pilar tem sua importância e são complementares.

Os Ceffas, necessariamente, estão situados no meio rural em contextos da agricultura familiar, da reforma agrária, da pesca tradicional, de extrativistas, de trabalhadores rurais assalariados, diaristas e parceiros. Os sujeitos e parceiros comprometidos com o projeto Ceffas são agricultores/as familiares, extrativistas, assentados/as da reforma agrária, assalariados/as, diaristas, arrendatários/as, jovens estudantes, jovens egressos/as, suas famílias, profissionais liberais, lideranças locais e entidades e organizações relacionadas com a sustentabilidade do campo.

As características desses estudantes, de acordo com a proposta contida no Documento Nacional de Educação por Alternância para Agricultura Familiar, de 2006, não são homogêneas. Variam de centro para centro e de região para região. Há uma maior incidência de filhos de pequenos proprietários, assalariados e diaristas. E uma vez que as atividades de natureza não-agrícola crescem no campo, o número de centros de formação em alternância que oferecem outra formação vinculada ao meio rural, não mais circunscrita à atividade agropecuária, tende também a crescer, justificando, assim, a preocupação dos Ceffas em ofertar outras habilitações profissionais.

Cada Ceffa está organizado em torno de uma associação comunitária que define e aprova, de acordo com a legislação e resoluções vigentes, o recorte e as peculiaridades regionais e da vida local a que ela busca atender. Isto é, o princípio que dirige a gestão do Ceffa é o da participação, que envolve pais, alunos, lideranças e entidades comunitárias em torno dele. (MOURA et al., 2006).

Em relação aos Ceffas existentes no Brasil, o Programa Nacional de Educação por Alternância para a Agricultura Familiar (MOURA et al., 2006, p. 13) apresenta os resultados abaixo analisados:

- 248 em Ceffas em funcionamento em 24 estados da federação;
- 20.400 estudantes jovens atendidos em 2004;
- 5.650 egressos/ano;
- 70.400 de famílias, totalizando 352.000 pessoas atendidas;
- 820 municípios brasileiros abrangidos;
- Ceffas de Ensino Fundamental com pré-qualificação profissional em agropecuária, aquicultura e agrofloresta;
- Ceffas de Ensino Médio e Educação Profissional em agropecuária.

O mesmo documento citado acima identifica os impactos esperados resultantes da implantação dos Ceffas como núcleos escolares do campo e inseridos nele, que adotam uma metodologia e princípios diferenciados, apropriados, que valorizam a cultura do campo

Estes são os seguintes:

Elevação do nível da escolarização básica dos filhos e filhas de agricultores familiares;

Diminuir drasticamente a evasão e repetência escolar dos estudantes;

Profissionalização de jovens agricultores familiares;

Geração de ocupação e renda por meio do Projeto Profissional de Vida em que o Jovem desenvolve durante o seu itinerário de formação na perspectiva da inserção social e profissional;

Cerca de 60 a 70%, em certos casos, até 95%, dos egressos permanecem no meio rural, desenvolvendo seu projeto profissional junto à sua família, de forma autônoma ou associado ou, ainda, exercendo outras profissões e lideranças em cooperativas, sindicatos, associações, escolas, entre outros;

Avanço na aplicação de tecnologias apropriadas e de fácil acesso, preservadoras do solo e do meio ambiente;

Interiorização da transformação de produtos, agregando valores (agroindústria) e produção e comercialização organizada em associações ou cooperativa;

Consolidação de atividades de produção rural e sua integração no mercado generalizado;

Aumento da organização de associações, cooperativas, sindicatos, através dos egressos. Cerca de 69% deles participam de movimentos e organizações sociais do campo;

Melhoria da qualidade de vida com moradia digna, infra-estrutura mínima e saneamento básico;

Resgate da cidadania;

Formação integral do jovem;

Consciência crítica da realidade;

Melhoria da vivência familiar e comunitária;

Capacidade de análise da realidade e de projetar soluções”. (MOURA et al., 2006, p. 14-15).

5.6 – Plano Curricular

O plano curricular, de acordo com o Programa Nacional de Educação por Alternância para a Agricultura Familiar (MOURA et al., 2006), é composto de conteúdos pertencentes às matérias de Ensino Básico, exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a educação profissional de nível básico e técnico. Integram, assim, as disciplinas de Base Nacional Comum, destinadas à formação geral: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Ensino Religioso; e as disciplinas da parte diversificada destinada à orientação específica, como Zootecnia, Agricultura, Economia Rural, Horticultura, Artesanato, Administração Rural, Educação Familiar, que podem variar de acordo com as necessidades e objetivos de cada escola e região. (FURTADO, 2004; SILVA; MORAIS; BOF, 2006). Com o objetivo de atender as especificidades da Pedagogia da Alternância, o Plano Curricular comporta atividades práticas, relacionadas aos conteúdos, no seu meio socioprofissional.

Deste modo, o currículo articula os aspectos gerais e profissionais com as dimensões da pessoa, “buscando descobrir, valorizar e desen-

volver nos/nas estudantes, as capacidades de iniciativa, criatividade, trabalho em grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade”. (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 84).

5.7 – Calendário Escolar

O calendário escolar é adaptado à realidade regional e ecossistêmica de cada Ceffa e procura respeitar o calendário agrícola, pesqueiro e outros. O tempo de permanência na unidade escolar e no meio familiar é contabilizado como dias letivos para efeitos legais, isto é, o tempo escola e o tempo família-comunidade representam tempos letivos. E segundo o Programa Nacional de Educação Por Alternância para a Agricultura Familiar (MOURA et al., 2006), além das horas trabalhadas no Ceffa, são desenvolvidas horas de trabalhos práticos, de estágios, de vivências em organizações sociais e sindicais, de pesquisa do Plano de Estudo e desenvolvimento de Projetos experiências nas estadias no meio socioprofissional. Embora seja um calendário diferenciado, garante o mínimo de 800 horas e 200 dias letivos exigidos pela legislação em vigor.

5.8 – Qualificação dos Profissionais para Atuar com a Pedagogia da Alternância e Tempo de Trabalho do Monitor

No que se refere à qualificação profissional, existem formações com duração diferenciada para o profissional que atua com Pedagogia da Alternância. A primeira delas é a formação inicial em serviço, uma exigência da Unefab para todos os profissionais, independente do seu nível de formação, e tem como objetivo inserir e situar o profissional no Projeto específico da Alternância.

Para os monitores, especificamente, a formação inicial também é uma exigência da Unefab para que o profissional possa inserir-se no Projeto Ceffa. Esta é uma formação com duração de dois anos para quem já está atuando, realizada em módulos. O primeiro ano de formação aborda temas gerais e o segundo aborda temas específicos. Este prevê a execução, por parte dos formandos/monitores, de um projeto de pesquisa e experimentação pedagógica sobre um tema existente no Ceffa, com o objetivo de aprimorar alguma deficiência na aplicação da Pedagogia da Alternância.

A formação continuada é organizada com o objetivo de atualizar, aprofundar e buscar o aperfeiçoamento profissional e a qualidade da educação. E de forma concreta, a formação continuada acontece na forma de seminários, cursos, intercâmbios, encontros específicos sobre conteúdos e aspectos metodológicos da Pedagogia da Alternância, gestão político-administrativa da Associação e da Unidade educativa.

A responsabilidade pelas formações específicas, tanto a inicial quanto a continuada, é da Arcafar e da Unefab, de forma descentralizada. E a Unefab possui uma Equipe Pedagógica Nacional (EPN) composta por representantes regionais.

As especificidades da pedagogia da alternância requerem uma equipe pedagógica eficiente com dedicação exclusiva, de modo a assegurar o pleno funcionamento do Plano de Formação, com os instrumentos metodológicos necessários para a uma alternância educativa e integrativa. Deste modo, o monitor deverá dedicar 40 horas semanais de trabalho no Ceffa.

5.9 – Instalações Físicas e Equipamentos

De modo geral, as estruturas físicas respeitam a arquitetura local, regional e a paisagem natural. Imóveis ociosos são adaptados ou são construídas novas instalações com a colaboração da comunidade envolvida ou do poder público municipal ou estadual. Na grande maioria dos casos, as construções são feitas em mutirões e com recursos externos, internacionais, de ONGs. São construções simples adequadas ao funcionamento de uma escola e abrigam entre 25 a 180 estudantes por sessão escolar. São compostas por alojamentos, salas de aula, refeitório, área administrativa, laboratório, biblioteca, almoxarifado e alojamento para monitores e auxiliares.

Com poucas exceções, quase todas as unidades educativas possuem uma pequena área de lazer, espaço para a prática de esportes, um jardim, além das unidades produtivas cuja função é a manutenção alimentar dos/as estudantes, mas que também se constituem em instrumentos pedagógicos experimentais e demonstrativos das práticas agropecuárias.

5.10 – Fontes de Manutenção e Custeio

São várias as fontes de manutenção e custeio de um Ceffa. Temos as famílias que contribuem voluntariamente com uma cota, contribuem

com uma cota de alimentação que pode ser anual ou mensal, podendo, ainda, promover festas e bingos para arrecadar fundos para o Ceffa. Temos, também, os municípios que, em geral, pagam o salário de alguns dos monitores ou cedem professores da rede pública para exercerem essa função no Ceffa e, ainda, podem arcar com algum outro tipo de custeio. Todavia, essas parcerias não são regulares e nem reguladas por um marco legal. Temos os estados da federação que também fazem parcerias e, geralmente, arcam com o pagamento de salários do pessoal técnico-administrativo e docentes e custeio, de modo geral. Assim como os municípios, essas parcerias não têm continuidade e nem possuem fundamento legal que as regulamentem. As parcerias com a união vêm ocorrendo através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/ Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) para realização de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e capacitações. Outras parcerias vêm sendo efetivadas pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), que, atuando nos Territórios da Cidadania, tem apoiado a educação do campo e a Pedagogia da Alternância. E temos, ainda, as ONGs internacionais que são organizações que colaboram por meio de programas e projetos pontuais com tempo determinado de apoio. Estas cobrem despesas referentes a seminários, viagens de estudo, material didático, equipamentos, reformas e ampliação de prédios, pagamento de pessoal e custeio em geral.

5.11 – Avaliação

O fato de a Alternância ser uma pedagogia sistêmica e complexa torna a sua avaliação também complexa, pois o conjunto dos sujeitos envolvidos na formação e o próprio sistema pedagógico são avaliados. (MOURA et al., 2006). Ela se caracteriza por ser contínua e processual, diagnóstica, e por priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos porque objetiva desenvolver, de forma integral, o ser, o saber, o conviver e o fazer, o decidir e o pensar. O que se avalia são conteúdos/conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos e atitudes e postura dos/as alternantes.

Porém, ao mesmo tempo que os/as educadores/as avaliam o trabalho dos/as estudantes em grupo e individualmente, eles/as também se avaliam para ajudar, de modo adequado, suas próprias fragilidades, que, algumas vezes, não se encontram projetadas nas fragilidades dos alunos.

Os/as estudantes podem avaliar, também, o seu trabalho como grupo, por viverem e trabalharem em grupo durante o tempo escola. A con-

vivência do grupo é ainda avaliada ao final desse período, bem como parte da aprendizagem, analisando-se parte da convivência nos aspectos do comportamento, convivência, habilidades e atitudes positivas e atitudes negativas e a aprendizagem, avaliando-se as aulas dadas e seus conteúdos, as várias maneiras e atitudes pedagógicas da EFA.

5.12 – Referencial Teórico Metodológico e os Elementos Didáticos e Pedagógicos da Alternância

A Alternância tem como finalidade, de um lado, formação integral da pessoa e, de outro, contribuir para com o desenvolvimento do meio. Ela significa uma trajetória permanente entre a escola e a vida e tem, na experiência, o suporte e o ponto de partida de todo o seu processo formativo e de aprendizagem. O eixo formativo da alternância é a vida do/a estudante, sua realidade familiar e socioprofissional. Além dos aspectos profissionais, a pedagogia da alternância compreende os aspectos humanos éticos, sociais, espirituais e ecológicos. Ela entende o/a estudante um ser humano na sua integralidade e complexidade, membro de uma sociedade numa época determinada, com uma cultura, valores, uma família, uma crença, uma situação socioeconômica determinada, concreta e evolutiva. E o currículo procura atender os aspectos gerais e profissionais articulados com as dimensões do ser humano, “buscando descobrir, valorizar e desenvolver nos/nas estudantes as capacidades de iniciativa, criatividade, trabalho em grupo, senso de responsabilidade e de solidariedade”. (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 84).

A proposta metodológica também procura reforçar o processo de construção de laços de confiança, cooperação e solidariedade, procurando recuperar as condições culturais, históricas e de identidade, perdidas ou fragilizadas em decorrência dos processos de urbanização dos povos do campo.

Gimonet (2007) pergunta: afinal, o que é a Pedagogia da Alternância? Existem verdadeiras e falsas alternâncias com diversos fins? Ela consiste numa abordagem binária ou se constitui numa abordagem complexa? Responde o pensador ser uma ação precipitada qualificar uma formação do tipo escolar que se relacione com uma área profissional qualquer como alternada. Ele nos alerta para não confundirmos e simplificarmos a formação por alternância por uma formação parcial. Fazer esta confusão, diz ele, é relativamente fácil. Assim como também não é suficiente enviar os/as estudantes para o mundo da produção através de estágios, ou ainda

sucedem tempos de trabalho prático e tempos de escola sem haver nenhuma relação entre esses mesmos contextos para que esta se configure como uma prática de alternância.

Numerosas são as tipologias de alternância que circulam no mundo educativo que Gimonet (2007) e Queiroz (2004) as classificam em três grandes tipos. São eles:

1. Falsa alternância/ alternância justaposta – caracteriza-se pela sucessão dos tempos ou períodos dedicados ao trabalho e ao estudo, sem que haja nenhuma relação manifesta entre esses dois tempos e espaços;
2. Alternância aproximativa – associa os dois tempos de formação (profissional e de estudo) num conjunto coerente. Todavia, representa mais uma simples adição dessas atividades do que propriamente uma verdadeira interação entre os dois. Nessa tipologia, todavia, o/a alternante permanece em situação de observação da realidade, torna-se um espectador, sem ter os meios e os instrumentos adequados para agir sobre ela.
3. Alternância integrativa real/alternância copulativa – realiza a compenetração efetiva dos meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. A alternância, neste caso, supõe estreita ligação entre os dois momentos de atividades nos níveis individuais, relacionais, didáticos e institucionais, sem que haja primazia de um dos componentes sobre o outro. Possui uma ligação permanente entre eles, que se realiza num contínuo movimento de ir e vir. Esta alternância expressa a forma mais complexa cujo dinamismo permite constante evolução.

Apresentada, muitas vezes, de maneira reducionista, reduzida a uma relação binária do tipo teoria e prática, escola-empresa, trabalho profissional-formação escolar, emprego-formação, saber experiencial-saber livresco, a alternância supõe duas entidades a serem vivenciadas de forma integrada e sucessivamente, sem que se privilegie uma em detrimento da outra ou vice-versa.

Na Alternância Formativa, conclui Queiroz (2004), é insuficiente a simples aproximação ou ligação de dois lugares com suas lógicas diferen-

tes e contraditórias: a escola e o trabalho. Faz-se necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração com a qual se rompa a dicotomia teoria/prática, abstrato/concreto, saberes formalizados /habilidades, formação/produção e trabalho intelectual/trabalho físico.

A opção institucional por uma formação global, como é o caso da formação do Ceffa, considera a vida cotidiana na sua integralidade, ou seja, “a vida no seio de sua família, a vida e a prática profissional no seu empreendimento ou numa empresa externa, a vida social no seio da comunidade ou do povoado, mas também todo o ambiente físico e humano em que está convivendo”. (GIMONET, 2007, p. 121).

Neste caso, presencia-se uma alternância entre a vida cotidiana de um/a jovem com o seu contexto, suas atividades, seu meio de vida e o outro meio, que é o da vida escolar no Ceffa. Configura-se, claramente, uma abordagem representada pela perspectiva relacional e não binária. Relação entre a instituição familiar, a empresa, a comunidade e a escola; relação entre pais, alternantes, formadores e mestres de estágio; relação entre a natureza dos saberes e aprendizagens trabalhados: empírico, familiar, prático, experiencial, teórico, abstrato e o conceitual; relação entre os processos de ação-reflexão, pesquisa-ação-formação, problematização e conceitualização (GIMONET, 2007), num processo circular e sistêmico. E é sob essa perspectiva de um jogo da complexidade que convém abordar a formação.

Aqui, a realidade se apresenta bem mais complexa e, se quisermos, como coloca Gimonet (2007), conhecer os segredos da formação alternada real, é conveniente definir seus componentes, hierarquizá-los e organizá-los numa perspectiva sistêmica. A alternância não se reduz a uma simples facilidade pedagógica. Ao introduzi-la no processo educativo, há uma modificação de todos os componentes presentes na situação educativa. Ela nos envolve na aventura da educação sistêmica que pretende viver e gerir a complexidade. E vai ser a partir desse pressuposto que podemos defini-la como um método pedagógico e não mais como um sistema educativo colocado em prática.

Para entender um pouco do que aqui chamamos de complexidade, trazemos Morin (2000a, 2000b), que a descreve como aquilo que foi tecido junto:

Há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico,

o psicológico, o afetivo, o mitológico) e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2003, p. 38).

Nele, a complexidade significa a união entre a unidade e a multiplicidade.

Neste sentido, o conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo fica cega, inconsciente e irresponsável sobre as consequências de suas obras. O conhecimento, pode-se dizer, progride, principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração mas pela capacidade de contextualizar e globalizar.

A atitude de contextualizar e globalizar, segundo Morin (2000a, 2000b), é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia. Na escola, nos ensinam a isolar os objetos, separar as disciplinas, dissociar os problemas em vez de reunir e integrar. Aprendemos a separar o que está ligado e interligado e a eliminar tudo aquilo que causa, aparentemente, desordem ou contradição em nosso entendimento. (MORIN, 2000a, 2000b). Tal situação propicia o que este autor chama de perda da aptidão natural das mentes jovens para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos, posto o problema do ensino e “os seus efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros.” (MORIN, 2003, p. 16). Morin (2003) considera que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente que precisa ser desenvolvida e não atrofiada ou negada.

Com isso, o autor expressa o imperativo da reforma do pensamento. Para ele, a reforma do pensamento gera um pensamento do contexto e do complexo. É um pensamento que liga e enfrenta a incerteza e de natureza paradigmática porque “concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento.” (MORIN, 2003, p. 96). E diante desse novo espírito científico, sugere que se acrescente a renovação do espírito da humanidade, pois salienta que a cultura da humanidade “favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si”. (MORIN, 2003, p. 33).

Evidentemente que tudo isso representa um formidável desafio a todo ensino no terceiro milênio, porque ainda estamos numa época de saberes compartimentados e isolados uns dos outros, que nos impedem de ver o global bem como o essencial, visto que as questões e os problemas globais são, cada vez mais, essenciais, como afirma Morin (2003). E a Pedagogia da Alternância como sistema educativo possui elementos que nos podem ajudar a superar esses desafios. Ela transpõe, para a prática educativa, as alternâncias, ou seja, a complexidade existente na realidade cotidiana de todo humano – sol/lua, dia/noite, claro/escuro, sombra/luz, chuva/sol, frio/calor, trabalho/descanso, ação/reflexão, ideia/prática – que pode corresponder a ciclos longos ou ciclos curtos. Propicia, aos/as estudantes e demais atores e atrizes envolvidos na formação alternada, a reflexão sobre a complexidade; tece a interdependência entre as partes e o todo e as partes entre si; possibilita perceber e integrar a continuidade, numa visão de longo prazo, onde parecia haver só ruptura e fragmentação; une o novo espírito científico à cultura das humanidades. Gera aptidões gerais para colocar, identificar e tratar os problemas e disponibiliza princípios organizadores que possibilitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

A Alternância combina períodos de formação teórica e prática dos/as estudantes na unidade educativa com duração de quinze dias (duas semanas) e outros quinze dias na comunidade/família/entidades/empresa/empreendimentos, articulando, assim, a ligação entre dois espaços-tempos. O período em que estão na escola é denominado “tempo escola” e o em que estão em casa é denominado “tempo comunidade”.

As microrrupturas que os/as estudantes vivenciam durante o processo formativo possuem continuidade e unidade construídas com base em seus elementos didáticos e pedagógicos. O Plano de Formação é o seu principal elemento pedagógico por ser ele quem assegura a implantação da alternância, articulando o conjunto dos elementos didáticos e pedagógicos. Furtado (2004) interpreta o Plano de Formação como uma forma de contextualizar a formação, porque organiza as sequências realizadas entre o meio escolar e o meio familiar, ao mesmo tempo que articula os saberes da vida com o saber oficial, associando-os, de forma interdisciplinar e progressiva segundo as condições de aprendizagem dos/as estudantes. As atividades práticas são realizadas na própria escola, que dispõe de uma área ou propriedade agrícola com unidades de produção cultivadas pelos/as estudantes como unidades de ensino, experimentação e de produção.

A elaboração do Plano de Formação (Anexo B - Exemplo do Plano de Formação da EFA Dom Fragoso) fica sob responsabilidade da equipe pedagógica de cada Ceffa, que trabalhará com a colaboração de assessores, das instituições parceiras e dos/as conselheiros/as da unidade educativa. Nele, serão considerados a dimensão cultural, ambiental, os problemas locais, o potencial e os arranjos produtivos locais do território e as práticas produtivas existentes. O Plano de Formação traduz um projeto de formação de um grupo de estudantes situados num contexto específico, constituindo-se, assim, em um projeto singular para cada Ceffa, para cada turma de estudantes e, a partir deles, personalizar, isto é, adequar à realidade cada estudante. Ele se constitui na síntese da política de formação do Ceffa. Elaborado em temas geradores, envolve todas as disciplinas ministradas nas séries dos cursos oferecidos. Os conteúdos curriculares estão distribuídos de modo progressivo, dispostos de forma interdisciplinar e tendo por base os temas geradores, de maneira a atender os conteúdos mínimos das disciplinas exigidos pela legislação escolar e presentes nas ementas de cada uma delas. Nele, estão ainda presentes os objetivos de cada tema a ser trabalhado e as atividades a serem desenvolvidas nas sessões, no meio escolar e no meio familiar, comunitário e socioprofissional próprios de cada tema de estudo, como, por exemplo, as visitas e as viagens de estudos, os cursinhos, as palestras, as intervenções, as experiências em casa ou na escola, as atividades de retorno, que constituem o que os monitores denominam atividades vivenciais.

Do ponto de vista do ensino regular, o Plano de Formação de um Ceffa tem as seguintes finalidades: a) Ensino Fundamental com escolarização e orientação profissional; e b) Ensino Médio, com formação geral e educação profissional. Todavia, para Begnami (2004), os Ceffas, tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio e profissionalizante vêm dando ênfase às questões da cidadania.

Como foi dito, a Pedagogia da Alternância contém um conjunto de elementos didáticos e pedagógicos. Estes se interligam através de uma relação sistêmica e de uma organização temática das sequências da alternância que tecem o fio da organicidade e da unidade de formação entre a experiência da profissão, a vida familiar e social na qual está inserido o/a estudante e a unidade educativa. Estas revelam a coerência entre as finalidades, os objetivos e os procedimentos adotados. Os demais instrumentos que compõem o conjunto didático, metodológico e pedagógico são: Pla-

no de Estudo, Colocação em Comum, Caderno da Realidade, Fichas Pedagógicas, Visitas de Estudo, Colaborações Externas, Visitas às Famílias, o Estágio profissional e o Projeto Pessoal. Dentro desse contexto, o internato tem uma função pedagógica importante, pois propicia o distanciamento necessário aos/às estudantes de modo a lhes permitir “ver melhor”, refletir e tomar consciência sobre a realidade que, muitas vezes, lhes parece tão óbvia. Além disso, o acompanhamento personalizado do/a jovem pelo/a monitor em seu processo de crescimento e construção pessoal, durante a formação no Ceffa, tem o objetivo de compreender esse/a jovem e não julgá-lo/a, tendo por alicerce dessa relação a confiança mútua e o afeto.

Essa prática pedagógica possibilita ao estudante não apenas conhecer e descrever o seu cotidiano mas também desenvolver um censo crítico em relação a ele, pois os questionamentos do Plano de Estudo propiciam a aprendizagem de um olhar crítico e reflexivo sobre o cotidiano da vida com suas atividades, suas dificuldades, suas satisfações e sua prática, porque é através do Plano de Estudo que a relação entre teoria e prática se materializa, ganha objetividade. É por meio dele, também, que as vivências do cotidiano dos/as estudantes, das famílias, das comunidades e do meio socioprofissional são evidenciadas, resgatadas, explicitadas e socializadas no espaço escolar e utilizadas como ponto de partida e motivação do processo educativo desenvolvido no Ceffa. Ele oportuniza encontros, diálogos, relações e confrontos com os seus pares, familiares contemporâneos e ancestrais e contribui para que o/a estudante possa captar e entender melhor o ambiente onde cresceu, onde viveu e vive as suas dimensões, as suas riquezas, os seus limites, que possam levá-lo/a a descobrir o que há de extraordinário sob a banalidade e a naturalidade do seu cotidiano. Isto é, “representa a base do processo de formação geral, ao permitir assentar as novas aprendizagens nos interesses da pessoa, na experiência vivida e analisada”. (GIMONET, 2007, p. 39). Gimonet (2007) faz questão de sinalizar que o Plano de Estudo não significa um estudo exaustivo de um problema. Antes disso, ele pode e deve ser interpretado como um treinamento para o estudo contínuo de uma realidade que se renova incessantemente.

A colocação em comum se constitui em uma das atividades pedagógicas-chave e é também o momento de transição e da continuidade entre atividades de caráter mais “individual” e as atividades de caráter experiencial e vivencial, agora realizadas em comum. Ela se constitui no mo-

mento da partilha. Os/as estudantes, a partir de uma leitura mais apurada da sua realidade de vida através de pesquisa, de discussões e reflexões na comunidade e com a comunidade sobre esta mesma realidade, transitam da experiência individual para a coletiva, do conhecimento vivencial e experimental para o processo de conceitualização. Nesse momento, ampliam os horizontes para outras possibilidades, para a contextualização do saber e para a diversidade cultural. É, ao mesmo tempo, o momento em que ocorre a problematização e o desdobramento da partilha, o contexto de socialização do Plano de Estudo, gerando-se um novo texto que abarca as singularidades da realidade de cada estudante, mas que, ao mesmo tempo, realiza uma síntese e um redimensionar do mundo para outras possibilidades.

O Caderno da Realidade, segundo Gimonet (2007), é o documento que confere unidade, coerência ao conjunto dos estudos, das pesquisas, das descobertas, das reflexões e relatos de vida de 2, 3 ou 4 anos de existência numa fase importante da construção das pessoas, que é a juventude. Diário/Dossiê de registro da vida do/da jovem estudante, onde este/a recolhe, organiza e esquematiza as pesquisas, sínteses pessoais e do grupo, esquemas, desenhos, croquis, fotografias e demais atividades decorrentes do Planos de Estudo.

Já as Fichas Pedagógicas podem ser interpretadas como o livro didático dos CEFFAs. Elas aprofundam, teoricamente, os temas dos Planos de Estudo e, por isso, sua estrutura e metodologia são compostas de quatro elementos:

- O que sei – síntese pessoal do Plano de Estudo;
- O que nós sabemos – síntese grupal realizada pela colocação em comum;
- O que a Ciência sabe – os conhecimentos teórico-científicos;
- Síntese pessoal final – conclusões pessoais.

As Visitas de Estudo, na prática pedagógica e metodológica a que se propõem, têm por finalidade ampliar e complementar o tema do Plano de Estudo. Elas são realizadas em propriedades, instituições e empresas públicas ou privadas, em projetos experimentais, oportunizando o confronto do saber pessoal e grupal com os outros saberes e formas de organização.

Possibilita descobrir outras profissões, outras ideias, outras práticas produtivas, outras experiências e possibilidades.

A colaboração externa é o momento da formação em que a equipe de monitores procura articular profissionais para colaborar com o Ceffa, por meio de palestras, seminários, cursos entre outras atividades, com o objetivo de confrontar ideias, fatos, experiências e aprofundar as questões levantadas pelos/as estudantes, após a colocação em comum, ampliando os conhecimentos gerais e específicos, técnicos e científicos.

A visita ao meio familiar e/ou profissional é uma atividade didático-pedagógica realizada pelo/a monitor/a e visa à interação entre a unidade educativa versus família, ou unidade educativa versus empresa, nos aspectos social, pedagógico e técnico. É um meio de acompanhamento das atividades de retorno (experiências) provocadas pelo Plano de Estudo e favorece a troca entre os/as estudantes, a família, os/as mestres/as de estágio profissional que, junto com os/as monitores/as, refletem sobre as funções, os papéis e atitudes de cada ator/atriz no processo. Entre os seus objetivos estão: a) aproximar a escola da família e comunidades; b) facilitar o conhecimento da realidade do/a aluno/a; c) criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores/as e pais e entre pais e filhos/as, proporcionando discussões e entendimento sobre as responsabilidades de cada um no processo educativo dos/das jovens; sobre questões técnicas e pedagógicas da escola; d) envolver e responsabilizar mais os pais pelo acompanhamento do/a filho/a durante a estada em casa, de forma que eles se tornem monitores durante este período de aprendizagem no meio; e e) envolver mais os pais na vida da escola e na participação efetiva da Associação. A periodicidade das visitas é definida no Plano de Formação de cada Ceffa.

O Estágio Profissional se constitui em um ato educativo que contextualiza o Plano de Formação e o projeto pedagógico, familiarizando o/a estudante com o mundo do trabalho e profissional. Ele tem a finalidade de proporcionar a profissionalização ao/à estudante, de forma progressiva, e a descoberta da atividade profissional, já que, muitas vezes, este é o seu primeiro contato com este tipo de atividade. O estágio também atua na orientação vocacional do/a estudante, já que pode vislumbrar novas possibilidades de atuação profissional no campo.

Por fim, dentro do Projeto de Formação, a metodologia contempla a elaboração e apresentação, pelos/as estudantes, de um projeto pessoal

ao concluírem a sua formação. A formação no Ceffa, de acordo com Puig, “deverá construir-se em cima do projeto de vida do aluno”. (CALVO, 2002, p. 136). A partir daquilo que aprendeu no Ceffa e do que para ele/a tem significado, o/a jovem construirá seu projeto somando a sua criatividade, a formação do Ceffa tendo como ponto de partida o aspecto profissional, pois é ele que lhe permitirá a passagem para o mundo dos adultos – o da realidade socioeconômica. Para o Ceffa, o Projeto Pessoal – sua elaboração e execução – significa o rito de passagem dos/as estudantes para o mundo adulto. Todavia, ele não consiste em um mero projeto profissional que lhe garanta renda e sobrevivência. Nele, o profissional está interligado ao sentido da formação e ao sentido da vida do/a estudante, de forma que possa encontrar soluções próprias, singulares, concretas e alternativas. Longe de copiar ou reproduzir ideias, concebe-as e as cria e, a partir delas, poderá contribuir para o seu meio trazendo novas alternativas para ele.

Os problemas e as soluções podem e devem ser encaradas pelos/as jovens numa perspectiva de superação das limitações, naquilo que o autor chama de correta formulação, dando-lhe tempo necessário ao amadurecimento e reflexão do projeto, fazendo com que as potencialidades do meio possam emergir. Neste caso, as soluções podem e devem ser encontradas e incentivadas sem que se esperem soluções externas, governamentais e sem depender delas ou vir a criar laços de dependência a partir delas. Estas, mesmo que pareçam, inicialmente, utopia, como coloca Calvo (2002, p. 136), “deverão partir dos recursos familiares, comunitários, locais, incluindo todos os atores do desenvolvimento, principalmente sua família e comunidade”.

As atividades não-agrícolas do novo meio e mundo rural ampliaram, em muito, a função do agricultor para além do produtor agrário. Hoje, este está mais para um empreendedor local a quem se compreende e em quem se exigem capacidades múltiplas – técnicas, econômicas, ecológicas, comerciais, sociais, financeiras, relacionais, entre outras –, e o projeto do/a jovem e os/as jovens estão inscritos nesse cenário. Combinar criatividade, espírito empreendedor, capacidade de contextualizar, capacidade de lidar com o complexo são as qualidades a serem exercidas no meio dos/as jovens estudantes para elaborar e executar o seu projeto profissional e de vida que os/as faz verdadeiros/as atores/atrizes, autores e autoras da sustentabilidade local.

Após apresentar as bases pedagógicas e o referencial teórico metodológico dos Ceffas, analisaremos, no próximo capítulo, o processo de

implantação da Escola Família Agrícola Dom Fragoso para compreender como o seu projeto político-pedagógico relaciona e incorpora os princípios e os fundamentos da proposta de convivência com o Semiárido da ASA na contextualização dos seus processos e práticas educativas.

CAPÍTULO 6

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO

Neste capítulo, analisamos o processo de implantação da Escola Família Agrícola Dom Fragoso para compreender como o seu projeto político-pedagógico relaciona e incorpora os princípios e os fundamentos da proposta de convivência com o Semiárido da Articulação do Semiárido (ASA) na contextualização dos seus processos e práticas educativas.

6.1 – Localização da Escola Família Agrícola Dom Fragoso

A Escola Família Agrícola Dom Fragoso está localizada na comunidade Santa Cruz, distante 14km da sede do município de Independência, no Território do Sertão de Crateús/Inhamuns. Este possui uma área de 3.218,64km² e se encontra na porção centro-oeste do Estado do Ceará, que, por sua vez, encontra-se na região Nordeste do Brasil. Limita-se com os municípios de Boa Viagem, Monsenhor Tabosa, Tamboril, Crateús, Quiterianópolis, Tauá, Pedra Branca e Novo Oriente.

A origem do seu nome decorre do fato de o município ter perdido várias vezes sua autonomia e, depois, a reconquistado. A sua criação foi em 1933, pelo Decreto lei nº 1.156.

O município tem uma população composta de 25.413 habitantes, de acordo com o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece) (IPECE, 2007), sendo 59,37% desta, residente na área rural. A sua principal atividade econômica e ofertas de emprego e renda estão situadas no

comércio, seguido da administração pública e serviços e pela agricultura de subsistência. A reduzida geração de emprego e renda faz com que sua população, em grande maioria, de jovens, ainda hoje migre para as grandes cidades em busca de oportunidades.

O seu clima é caracterizado como tropical semiúmido, com uma pluviosidade de 608mm, uma temperatura que varia entre 26° e 28° graus com o período chuvoso ocorrendo entre os meses de fevereiro a abril. Apresenta uma vegetação do tipo Caatinga Arbustiva Aberta e Floresta Caducifólia Espinhosa, estando toda inserida no ambiente semiárido.

6.2 – História da Escola Família Agrícola Dom Frágoso

A escola inicia suas atividades em 2002, na comunidade Santa Cruz, com uma turma de 25 estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental. Ela foi ampliando suas atividades e ações pedagógicas até chegar à 3ª série do Ensino Médio. Hoje, a escola funciona com cinco turmas: duas turmas do Ensino Fundamental (8ª e 9ª séries) e três turmas (1ª, 2ª e 3ª séries) do Ensino Médio. São 129 educandos/as de 67 comunidades de 12 municípios e dois territórios. Os municípios atendidos são: Choró, Crateús, Independência, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Parambu, Pedra Branca, Quixeramobim, Quiterianópolis, Tamboril, Tauá e Santa Quitéria, que fazem parte dos Territórios de Inhamuns/Crateús e Sertão Central.

O seu corpo docente, atualmente, é composto por 15 profissionais: 10 monitores/as tempo integral, três professores temporários, dois professores/as voluntários e uma secretária. E entre parcerias e instituições apoiadoras estão: Associazione Missionarie (Itália), Cáritas Regional do Ceará, Cáritas Alemã, Comunidade Franciscana de Dortmund (Alemanha), Grupo Freckeuhorster da Alemanha, Comissão Pastoral da Terra (Ceará), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará (Ematerce), Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Ceará (Fetrace), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), Secretaria do Desenvolvimento Agrário do Ceará (SDA), Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab), Prefeituras Municipais de Crateús, Independência e Tamboril.

No começo das atividades da Escola, o objetivo era atender exclusivamente os/as estudantes oriundos/as da região e dos municípios mais

próximos, porque a prática pedagógica da Alternância requer o deslocamento dos/as monitores/as às comunidades para que estes/as conheçam as famílias, a comunidade e a realidade que o/a estudante tem para interagir com ele/ela, e se deslocar para os municípios mais distantes seria um trabalho muito pesado. Com o tempo, a Escola foi sendo divulgada, ficando conhecida sua proposta pedagógica e os benefícios que poderia levar às comunidades. A demanda e a procura de pais, de municípios mais distantes foi aumentando e muitos foram conversar com a coordenação daquela para saber qual a possibilidades de os seus filhos/as virem a estudar lá. Eles foram demonstrando interesse e a escola concordou em ampliar o raio de atuação e de seleção desses/as estudantes.

Todavia, a história da Escola Família Agrícola Dom Fragoso não começa em 2002. Tem antecedentes longínquos que se iniciam com a chegada de Dom Fragoso na Diocese Crateús, a que pertence o município de Independência, nos anos 1960 do século passado. Vai ser a partir daí que o religioso começa um trabalho de educação de base com ênfase na luta pela terra, pelo processo de organização sindical e comunitário. Já nessa época, os/as agricultores/as familiares questionavam, junto à Pastoral da Terra, qual seria a melhor forma para se trabalhar no campo. Iriam reproduzir as técnicas e a forma de produção utilizada pelo Serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)³⁶, adotado no período, cuja base era o modelo da “revolução verde”, ou iriam procurar outras formas/técnicas e modelos produtivos? E, ao se encontrar a forma correta e adequada de produzir, quem iria produzir? Com quem contar para produzir? Esses questionamentos eram debatidos, segundo Machado, um dos colaboradores, representante da CPT e membro do conselho da EFA, nas áreas de conflitos de terra.

36 Os serviços de assistência técnica e extensão rural (ATER) foram iniciados no Brasil no fim da década de 1940, no contexto da política desenvolvimentista do pós-guerra. Uma análise histórica nos permite identificar diferentes fases pelas quais passou o extensionismo no país. Não obstante, é possível afirmar que o período mais crítico ocorreu após a extinção da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Embrater), em 1990, durante o Governo Collor, sob a égide do modelo neoliberal de Estado mínimo. O Brasil, a partir de 2003, iniciou um processo de construção de uma política para assistência técnica e extensão rural capaz de atender a agricultura familiar de forma efetiva, de modo a contribuir para a superação da problemática socioambiental vigente no campo e trabalhar para a transição a estilos de agriculturas sustentáveis, bem como articular as demais políticas públicas voltadas ao meio rural. Esta nasce a partir da análise crítica dos resultados negativos da “revolução verde” e dos problemas já evidenciados pelos estudos dos modelos convencionais e passa a ser instrumento novo e capaz de contribuir para a construção de outros estilos de desenvolvimento rural e de agricultura que, além de sustentáveis, possam assegurar uma produção qualificada de alimentos e melhores condições de vida para a população rural e urbana.

Com o tempo e já organizados em assentamentos, passam a ser debatidas naqueles e, posteriormente, passam a ocorrer no Fórum dos Assentados. O Fórum dos Assentados foi um momento de organização que passou a reunir e agregar todos os assentamentos da região. E foi exatamente para fortalecer a luta pela posse da terra que ele foi criado. Hoje em dia, os encontros do Fórum são anuais e a EFA Dom Fragoso sempre participa deles.

Um ponto sempre presente nessas reuniões, segundo Maria Lopes (Kika), uma das monitoras e coordenadora da equipe de monitores da escola em 2009, é a questão da educação. Os assentados/as afirmavam haver conquistado a terra, mas seus filhos e filhas não queriam nem mais viver e nem produzir nela. Eles e elas continuavam indo embora para os grandes centros urbanos. E os pais queriam outra escola e outra educação, mas não de qualquer jeito e nem a escola que eles/as já conheciam, pois tinham clareza de que ela era responsável por incentivar o êxodo rural, portanto, a saída dos/as jovens do campo. Faziam críticas à escola tradicional e queriam encontrar uma alternativa educacional para seus filhos/as.

A discussão se fortalece no Fórum dos Assentamentos, porque o pessoal socializava as conquistas, mas, também, as necessidades que se tinha. E isso sempre aparecia. Nós estamos conquistando a terra, mas os nossos filhos continuam indo embora. Então, o que nós precisamos? E, automaticamente, eles diziam: “A escola que nós temos não ajuda, pelo contrário, faz com que nossos filhos queiram mesmo ir embora”. (Maria Lopes do Nascimento – Kika monitora e coordenadora da EFA em 2009).

Apesar da conquista da terra, o processo de migração para as cidades permanece intenso. Agora, não mais para as grandes cidades, mas para as cidades-sedes. Há um processo de esvaziamento do campo e o jovem não quer mais permanecer no campo apesar da conquista da Reforma Agrária. Quem vai ficar no campo? Perguntam os/as agricultores/as. E os agentes da Pastoral refletiram sobre a resposta que poderia ser dada.

Machado conta que eles conheciam experiências educacionais de Escolas Famílias Agrícolas e propuseram aos assentados que fosse realizada uma visita para conhecê-las nos Estados da Bahia e do Piauí. Após a visita, houve uma negociação para decidir se a implantação da escola seria viável. Resolvida essa questão a próxima fase seria decidir o local onde seria implantada a escola.

A decisão da implantação de a escola ser no município de Independência, inicialmente, não foi bem aceita porque não havia acesso fácil até a área da escola; as condições da terra não eram favoráveis, uma vez que era uma terra degradada e não havia tradição de agricultura no local.

Os agentes da CPT discutem, com os/as parceiras do projeto EFA, alguns critérios para decidir o melhor local para implantar a escola. O primeiro deles, proposto pelos/as agricultores/as, é que esta deveria ser num local onde tivesse um maior número de pessoas interessadas e dispostas a colaborar com o projeto; o segundo, também proposto pelos agricultores/as, é que a implantação se desse numa área com tradição de produção agrícola; e o terceiro critério, proposto pelo agente da CPT, é que esta deveria ser implantada numa área desafiante, isto é, numa área que fosse parecida o mais próximo possível com as condições ambientais das propriedades da maioria dos agricultores e agricultoras familiares da região e do Estado. A justificativa para a inclusão e defesa deste critério era exatamente para demonstrar que era possível e viável viver e fazer agricultura no SAB, dentro dos princípios da convivência em uma área nessas condições. Era para aprender, dentro de uma situação crítica e limite a produzir e a se organizar. Assim se expressa Machado:

Inicialmente, eles acharam que não podia ser em Independência; achavam que devia ser em outro local mais fácil onde o acesso fosse mais fácil, onde tivesse uma área mais apropriada para a agricultura, onde tivesse uma tradição maior da agricultura que não era o nosso caso aqui. Eles primeiro acharam que devia ser em um local onde tivesse o maior número de pessoas interessadas, mais envolvidas que levassem o projeto adiante. Eu, ao contrário, achava que devia ser em uma área mais desafiante que era justamente para provar que era possível fazer agricultura no Semiárido, nas regiões mais degradadas para ajudar o pessoal, porque esse é o estado comum das propriedades. É para o pessoal aprender, dentro da situação mais crítica, a fazer a produção, a organizar. E, então, estamos nós aqui. (Padre Manoel Beserra Machado representante da CPT e membro do Conselho da EFA).

Depois de tomada a decisão de implantar a escola no município de Independência, houve, durante aproximadamente um ano, um trabalho de base. Este envolveu discussão com as comunidades para formatar a proposta, o desenho das instalações, a forma como estas seriam e o projeto pedagógico da escola.

Em relação à sua estrutura física, avaliava-se que ela deveria ser bem simples, semelhante à casa das famílias da região para que não houvesse uma mudança grande e brusca. Assim, foi criada a Associação para encaminhar essas decisões como podemos identificar no depoimento de Machado.

Depois dessa decisão nós ficamos um ano discutindo com as comunidades como é que ia ser o local; como encaminhar as coisas, porque nós achávamos que devia ser uma coisa bem simples, bem parecida com a casa das famílias da nossa região para não haver uma mudança grande desenraizando os meninos/as. Nós queríamos que eles/as sentissem como se fosse uma continuidade das suas vidas em família, do seu lugar. A questão dos hábitos alimentares essas coisas todas. A mudança para a escola em regime de alternância ia ser um choque para eles/as. Mas nós não queríamos que fosse de uma maneira tão acentuada. Nós criamos a associação e a associação tem o conselho administrativo que é quem pode encaminhar essa parte de construção, os primeiros espaços. (Padre Manoel Beserra Machado representante da CPT e membro do Conselho da EFA).

Com a descrição acima, da trajetória da EFA Dom Frágoso, vimos que o processo de implantação do seu modelo educativo é muito semelhante à história dos Centros Familiares de Formação em Alternância e que esta seguiu as orientações propostas no Programa Nacional de Educação por Alternância para a Agricultura Familiar, conforme apresentado no capítulo 5. Constatamos também que as motivações que levaram os agricultores franceses a procurarem alternativas de educação para os seus filhos são semelhantes às motivações e insatisfação que os pais da Escola Família Agrícola Dom Frágoso tiveram em relação à escola existente, de modelo e proposta conservadora, que, na visão deles, incentivava o êxodo rural e o desinteresse pelo campo e suas atividades, que fizeram com que estes buscassem alternativas educativas do mesmo modo que fez o pai de Yves, em 1930, na França.

6.3 – Processo Seletivo e Critérios para Ingressar na Escola

O ingresso na escola se dá no 8º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. O processo seletivo é diferenciado. Existe um processo seletivo para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio. O processo seletivo do 8º ano consiste numa entrevista e na semana de adaptação, em que o/a candidato/a permanece na escola para analisar se

se identifica com a proposta pedagógica da escola. O processo seletivo do Ensino Médio consiste numa prova e numa entrevista e os/as candidatos/as que forem selecionados/as nessa fase também passam pela semana de adaptação. A seleção é elaborada pela equipe de monitores e professores da escola e é composta por uma redação, uma prova de conhecimentos gerais e uma de matemática.

Os critérios para que os/as jovens possam candidatar-se ao processo seletivo são: ser filho ou filha de agricultor e estar no campo. Para o processo formativo da EFA, é essencial que os/as jovens tenham uma comunidade como referencial e que participem da vida comunitária, tenham esse engajamento e se identifiquem com as atividades produtivas do campo – agrícolas e não-agrícolas. Essa identificação é um pressuposto e uma condição, pois, se não houver essa identificação, dificilmente o/a jovem permanece na escola. Já houve casos, relatados em conversas informais com os/as monitores/as, em que o/a jovem não se identificava, mas, depois que passou pela semana de adaptação, passou a se identificar. É por isso que existe a semana de adaptação: para ver se é isso realmente que eles/as querem.

6.4 – Descrição das Instalações Físicas e Rotina da Escola

Hoje, a Escola é composta por duas salas de aula, dois laboratórios (um laboratório de informática e outro de Ciências Agrárias, que ainda não está funcionando), um refeitório, uma cozinha, uma dispensa, uma sala de TV e vídeo, uma biblioteca, uma telhoça, uma sala da coordenação, quatro alojamentos (dois masculinos e dois femininos), um anfiteatro, um auditório, quatro quartos para hóspedes, uma casa para o caseiro, uma casa para um monitor e sua família e a casa dos monitores.

As unidades produtivas totalizam 17 e compreendem: 1) o aviário; 2) o aprisco; 3) o apiário; 4) a agrofloresta (só fica em funcionamento no período do inverno); 5) a agrossilvopastoril (só fica em funcionamento no período do inverno); 6) o banco de proteínas; 7) o brejo; 8) a casa de sementes; 9) a horta; 10) a horta medicinal; 11) o jardim; 12) a mandala; 13) a padaria; 14) a piscicultura; 15) a pocilga; 16) o pomar; e 17) o viveiro. O trabalho nas unidades produtivas é definido conjuntamente entre a equipe de monitores e estudantes. É elaborada uma escala por turma de estudante e cada equipe fica responsável por uma unidade produtiva durante três meses, que corresponde a três períodos no tempo escola. As ati-

vidades realizadas dependem do tipo de unidade produtiva. Por exemplo, no caso das unidades produtivas de criação de animais, eles/as aprendem o manejo, a procriação, higiene, alimentação, o período de vacinação e de castração. No caso da padaria, eles/as aprendem a produzir o pão consumido na escola, fabricado por eles/as duas vezes por semana. Nas hortas, aprendem o manejo e também se responsabilizam por abastecer a cozinha com hortaliças para as refeições. Todas as atividades desenvolvidas nas unidades produtivas são acompanhadas por monitores/as. Além de servirem de laboratório de aprendizado, essas atividades também produzem a sustentabilidade e a segurança alimentar e nutricional da escola.

Em relação à rotina da escola, as suas atividades começam às 6 horas da manhã, com a alvorada. O sino toca às 6h para acordar os/as estudantes. O intervalo entre 6h e 6h15min está reservado para eles/as arrumarem a cama, escovarem os dentes, ou seja, para a higiene pessoal. Às 6h15min, é o momento de oração e os/as estudantes participam de uma mística preparada por um/a deles/as no dia anterior e, após esta, fazem reflexões sobre o tema abordado, que vai até às 6h30min. Depois, se dirigem ao refeitório para tomar o café da manhã até às 7h. Das 7h às 8h, vão para aula de campo onde desenvolvem, colocam em prática o que estão aprendendo em sala de aula. De 8h às 8h25min, é um período reservado para o banho e depois irem para a sala de aula. As aulas transcorrem até às 10h30min, com uma pausa para a merenda. Retornando para a sala de aula até às 11h40min, hora em que vão para o almoço e retornam à aula, às 13h, ficando na sala de aula até 15h10min, quando ocorre mais um intervalo para a merenda, e retornando mais uma vez para a sala de aula, permanecendo até 16h10min. Das 16h às 17h20min, vão para as aulas de campo. Das 17h20min até 18h30min é um período reservado para o lazer, quando os/as estudantes têm esse tempo livre. Depois vão para o banho e às 18h45min vão para o jantar. Das 19h30min até 21h, acontece o Sessão, na maioria das vezes, coordenado por um convidado da escola para discutir com os/as estudantes um tema específico. Entre 21h00 e 22h00 preparação para o repouso e silêncio. A rotina da escola e todas as suas atividades – da alvorada ao anoitecer – são marcadas pelo sino.

6.5 – A Expansão das EFAs no Estado Ceará

A criação da EFA Dom Fragoso, em 2002, foi um marco e seu trabalho pedagógico consolida uma proposta de educação do campo con-

textualizada para a convivência com o SAB no Ceará. À medida que foi tornando-se conhecida, outros parceiros começam a se preocupar com a implantação de novas EFAs no estado, como nos relata, Taciana Cavalcante, atual coordenadora da EFA, e procuram a EFA Dom Fragoso para dar apoio a essas novas iniciativas.

Foi encaminhado um seminário com a presença de representantes da Unefab onde se decidiu instituir uma comissão para articular novas EFAs no estado, denominada por Taciana de “Comissão de Articulação das Futuras EFAs do Ceará”. A Comissão tem o propósito de fomentar a implantação de novas escolas famílias agrícolas no Estado do Ceará e a Escola Família Agrícola Dom Fragoso, como única referência e experiência no Ceará, vem protagonizando essas ações.

Em 2008, foi realizado seminário estadual dessa Comissão, que contou com a presença de Francisco Cruz, convidado da EFA que é da Sinfi, entidade internacional apoiadora das EFAs no Brasil e de João Begnhami, articulador nacional pedagógico da Unefab. Como desdobramento desse seminário, metas e ações foram definidas para que, efetivamente, se criassem as condições necessárias para a implantação dessas EFAs.

No ano de 2009, existia a proposta de implantar três EFAs: uma em Santa Quitéria, uma em Ipueiras e outra em Tauá. Uma das atividades encaminhadas foi a de colocar esses projetos no Território da Cidadania Crateús/Inhamuns. O território é dividido em quatro microrregiões e a proposta era que cada microrregião tivesse a implantação de uma EFA. Os municípios representantes dessas microrregiões foram: 1) Santa Quitéria, que representa a microrregião norte; 2) Ipueiras, que representa a microrregião norte; 3) Tauá, que representa a microrregião sul; e 4) a Escola Família agrícola de Independência, já implantada, que representa a microrregião centro.

O projeto aprovado em 2009 responderá pela equiparação dessas três EFAs citadas, com previsão para iniciar suas atividades em 2010. Além dessas três EFAs, existem mais três outras para serem implantadas em outros municípios do estado: uma em de Quixadá, outra em Canindé e outra no município de Cruz.

Desde a criação da EFA Dom Fragoso, houve algumas tentativas de aproximação e de interlocução com a Secretaria de Educação do Estado

do Ceará sem que se conseguisse êxito. No fim do ano de 2009 para 2010, houve uma mudança significativa nesse relacionamento. Os laços institucionais estão estreitando-se, com apoio da Seduc no custeio de monitores, e outras parcerias foram se consolidando. A primeira delas foi um estágio realizado na EFA, em maio de 2010, com professores da rede pública estadual que vão assumir docência de duas escolas de Ensino Médio, do campo profissionalizante: uma no Assentamento Santana, município de Monsenhor Babosa, e outra no Assentamento Santa Barbara, localizado no município de Itapipoca.

6.6 – Motivações para a Escola Adotar a Pedagogia da Convivência com o Semiárido e os/as Estudantes e Pais a Optarem pela EFA

O primeiro elemento apontado como motivador, pelos/as colaboradores/as, para que a escola adotasse a pedagogia da convivência com o Semiárido é o fato de ela estar inserida no Semiárido. O seu objetivo de promover uma formação contextualizada e integral de jovens agricultores/as camponeses/as buscando desenvolver o protagonismo juvenil e tecnologias apropriadas para a convivência com o Semiárido do Território Inhamuns/Crateús, na perspectiva do bem viver no sertão cearense, já explicita, com clareza, esse recorte.

Todavia, pudemos identificar, no discurso dos/as colaboradoras, que o que desencadeou o processo foi não só a possibilidade mas a necessidade sentida por todos/as os/as envolvidos/as no projeto de interromper o ciclo do êxodo rural, sobretudo dos/as jovens, advindo da seca na região e incentivado pela escola. É a questão do êxodo rural que aparece como principal elemento de apelo para que se pense numa escola e numa pedagogia voltada e adaptada para a realidade do campo, uma pedagogia contextualizada para o SAB, porque, na visão dos/as colaboradores/as, a forma mais adequada para interromper esse ciclo é investir na formação para a convivência com o SAB.

No Capítulo 4, discutimos como a escola pode ser reprodutora da visão social e de leitura de mundo predominante, ao descrever o clima do SAB como adverso, a natureza hostil e improdutiva, capaz de requintados atos de crueldade para com os mundos dos humanos, responsabilizando, assim, a natureza, ao longo de vários séculos, pelas dificuldades e pelas mazelas da sociedade que reside no Semiárido.

Existe um conjunto de definições em torno da ideia de natureza do SAB, que condenou a um destino coletivo comum de pobreza, miséria e privações, a população que nela vive. A natureza condena e é condenada, perpetuando, assim, um ciclo ininterrupto de degradação ambiental e pobreza. A escola reproduz essa mesma visão através de suas práticas cotidianas e do seu currículo, que reforça, ainda mais, essa representação do SAB, ao apresentá-lo, na maioria das vezes, como um lugar inviável e com precárias condições de vida, ressaltar os preconceitos e estereótipos em torno do ecossistema e de quem vive nele, favorecendo, deste modo, o êxodo rural.

Se a escola é, ao mesmo tempo, o espaço da reprodução, é também, um espaço privilegiado e lócus de construção de conhecimento, de elaboração de outras alternativas. E pelo alcance que possui, pode propiciar uma reflexão, não só sobre o universo escolar, que viabilize um novo diálogo sobre a relação humanidade-natureza no SAB e religar as suas especificidades no plano das relações entre homem, mulher e natureza, como podemos apreender nas passagens descritas abaixo.

Nós estamos inseridos na região semiárida. E nós achamos que, pelo tempo que começou a escola, ela já começou atrasada no sentido de evitar que houvesse muito êxodo rural. As famílias perderam muitos filhos e filhas para outros estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília porque não viam na época, e até hoje muitas pessoas ainda não veem, uma forma de desenvolvimento que permita uma sustentabilidade no campo. A escola começou e um dos objetivos dela é esse: mostrar para o/a jovem que, na comunidade, lá onde eles moram, existe uma possibilidade de vida digna, uma vida que pode ser melhor do que se eles saírem para ir para centros urbanos em outros estados. (José Joaquim Machado Neto, monitor).

A escola foi pensada para ser uma escola diferenciada, adequada aos seus filhos/as. E para ela, falar em uma escola para os/as agricultoras no Ceará é falar numa escola voltada para o SAB e a convivência com ele, por estar o território do estado inserido cerca de 93% nele. Então, se tinha vontade, a necessidade, acima de tudo, de quebrar com a questão do êxodo rural e a melhor forma é trabalhar para a convivência com o Semiárido, investir nessa formação. Depois, foi se conhecendo a pedagogia da alternância. É claro que quando os/as agricultores/as diziam no Fórum dos Assentamentos que queriam uma escola diferente, uma educação diferenciada, eles/as não tinham noção da pedagogia da alternância, não sabiam que existia. Mas, a partir de conhecimento de visitas a outros esta-

dos, foram conhecendo, de perto, e vendo que poderia dar certo. Então, nós estamos no oitavo ano de funcionamento e percebemos que dá certo (Maria Lopes do Nascimento – Kika, monitora e coordenadora da EFA em 2009).

Nós vimos desde o começo o seguinte: nós não queremos ser uma escola a mais que vai tratar de ilustrar essa turma, que vai transmitir conhecimento. Nós queremos que a turma desenvolva, na escola, práticas que estejam em consonância com aquilo que eles estão discutindo, que está clareando para eles. Então, essa coisa foi pegando, no sentido de que a turma vai trabalhando e vão vendo que não estão numa região qualquer. Nós estamos no Semiárido e então nós precisamos ver como trabalhar a convivência com essa realidade dada, em que nós estamos inseridos. Quer dizer, as práticas aqui vão um pouco nesse sentido de mostrar que é possível, que dá certo enfrentar os problemas e, então, lá na comunidade, vamos não copiar, mas tentar desenvolver, a partir do que a gente descobriu, do que a gente praticou. Isso vai ficando cada vez mais claro para eles. (Padre Manoel Beserra Machado representante da CPT e membro do Conselho da EFA).

Contextualizar a convivência com o SAB, no projeto político pedagógico da EFA, foi uma opção da equipe que implantou o projeto tendo como referenciais teóricos e metodológicos a Pedagogia da Alternância, as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo e a proposta de convivência da ASA e sua experiência político-pedagógica. O ponto de interseção destas referências ocorre porque elas têm, no contexto socioeconômico, político, cultural, geográfico, ambiental, a base do processo de ensino-aprendizagem. A experiência da EFA Dom Frágoso integra, assim, na sua proposta educativa, os princípios da convivência com o SAB da ASA, os seus conteúdos e práticas de convivência, os instrumentos metodológicos da alternância e os princípios da educação do campo.

Em primeiro lugar, a escola está situada no Semiárido. Isso já faz com que a própria pedagogia seja voltada para esse ecossistema. A escola foi sonhada por agricultores e agricultoras, os pais desses meninos e meninas que estão aqui, conosco, hoje, e o próprio Plano de Formação da escola é totalmente voltado pensando na cultura do Semiárido, nas práticas que esse povo tem do cotidiano da sua vida, desse dia-a-dia que é o dia-a-dia do povo do campo. (Taciana Cavalcante monitora e atual coordenadora da EFA).

O projeto da escola foi idealizado há muito tempo, antes mesmo que eu pudesse imaginar vir lecionar aqui. É uma linha de trabalho

idealizado por pessoas nos anos 60 do século passado que trabalhavam com pessoas do campo, camponeses e camponesas. Eles formavam essas pessoas e aceitar que fossem indo para as cidades, no processo do êxodo rural era um coisa muito sem sentido... Para evitar isso começaram a trabalhar com a nossa realidade porque, muitas vezes, a escola está situada no campo, mas ela não trata da realidade do campo. A escola está, na maioria das vezes, desconectada e uma das formas é travar essa discussão no sentido da vida do campo, mas não considerar só o campo. É um estudo global, parte da realidade e chega a contextos mais gerais (Maria Rosinira Beserra Cavalcante, monitora).

Contextualizar, segundo Figueiredo (2006), um ensino, texto, costume ou tradição, é uma tarefa complexa. Ao contextualizar, diz o autor, necessariamente, nos transportamos, nos transferimos, para costumes, culturas, tempos e lugares que configuram o ambiente, espaço ou lugar de onde falamos ou que comportam os fenômenos e eventos tratados. O mesmo autor diz, ainda, que contextualizar o ensino pode ser traduzido por um processo de produção de um saber parceiro a partir do saber itinerante ao mundo vivido dos/as educandos/as, sendo o próprio mundo o contexto da aprendizagem. Isso lhes permite identificar e se identificar com as questões propostas, potencializando a capacidade deles de intervir na realidade de forma autônoma, desalienada e desalienante. Nessa perspectiva, o/a estudante e o seu contexto/realidade englobam a centralidade do projeto educativo. Enfim, contextualizar conteúdos é reconhecer, em primeiro lugar, a importância do cotidiano dos/as estudantes no processo educativo, e mostrar e demonstrar que os conhecimentos gerados nesse processo de ensino-aprendizagem podem ter aplicação prática na vida das pessoas, de forma geral. Significa compartilhar elementos para que os/as estudantes apreendam o saber, não como armazenamento de conhecimentos técnico-científicos, mas como potencial para enfrentar o mundo de significações e em suas significações. Contextualizar implica uma seleção de conteúdos diretamente relacionados aos assuntos, problemas e contextos de vida da comunidade.

As motivações que levaram pais e estudantes a optar por um processo de escolarização diferenciado foram identificadas e, na quase totalidade dos depoimentos colhidos, identificamos ser através dos/as agentes pastorais que os/as colaboradores/as tiveram conhecimento da proposta da escola. Uma minoria soube dela através de amigos ou parentes. A ex-

ceção foi o caso da colaboradora Ana Lúcia, que soube da escola em um contato que teve com estudantes que foram fazer uma visita de estudo à experiência do Centro Rural de Inclusão Digital (Crid), localizada no Assentamento Santana, onde ela é assentada. Ana Lúcia, por ser monitora do Crid, recepcionou o grupo de estudantes nessa visita e, desde então, ficou ansiosa e com vontade de ir estudar lá. Sua mãe a achava muito nova e, além disso, apesar de ser filha de agricultores familiares e viver em um assentamento, não ia para o campo. Mesmo assim, a colaboradora manteve-se firme no propósito de ingressar na escola, participando do processo seletivo e, hoje, faz parte do seu quadro de estudantes.

Ao analisar o conjunto dos depoimentos, pudemos inferir haver um consenso a respeito do que motivou tanto os/as estudantes quanto seus pais e familiares a optarem pela proposta educativa e formativa da escola como uma alternativa e possibilidade de educação. Indiscutivelmente, é o seu projeto político-pedagógico diferenciado que associa uma formação geral de qualidade, com uma formação profissionalizante voltada para a realidade do campo, fazendo com que os/as estudantes permaneçam no campo que os/as levou a essa opção. Os depoimentos abaixo corroboram essa conclusão.

Eu comecei a me interessar pela EFA a partir do Centro Rural de Inclusão Digital. Na época, eu trabalhava lá como gestora. Eu tinha 14 anos, mais ou menos, e veio a turma de visitantes de lá. Todo ano, eles fazem uma visita a um assentamento ou comunidade onde tenha experiências, unidades produtivas que possam ser apresentadas. Eles vieram aqui conhecer e eu estava lá no Crid para recebê-los. Eles me contaram dessa experiência e desde então eu fiquei ansiosa, fiquei com vontade de ir. [...] Nós aqui não vamos muito para o campo apesar de ser filha de agricultora. Eu não ia para o campo. Agora mudou totalmente. A partir de então os meninos ficaram vindo aqui. Eu tive curiosidade de conhecer a EFA. Eu fui para lá. Nós passamos um dia todo lá quando eu estava na 8ª série, concluindo, eu fiquei com mais vontade ainda. A Alyne, o Mário e o João Vítor que são filhos de assentados e, hoje, estudantes, fizeram a prova e passaram. Minha mãe foi procurar uma vaga para mim só que não tinha mais vaga, só no outro ano. Então, minha mãe esperou, depois pegou uma ficha para me inscrever e a irmã Siebra e o padre Machado que estão atuando lá a ajudaram. Fiz a seleção e passei. (Ana Lúcia Pereira Fernandes, estudante).

Foi por intermédio do tio dela [referindo-se à filha Aline]. Eles moram numa comunidade chamada Viração e o primo dela que estu-

da lá disse que tinha essa vaga. O Moisés foi no primeiro ano. Ela é muito ligada a ele e ele foi explicando os detalhes de como era a escola. E ela botou na cabeça até que fez a prova, passou. Ela está muito satisfeita (Francisco da Luz Souza pai da estudante Aline de Luz Souza).

Eu já estudo aqui há seis anos. Estou chegando esse ano ao 7º ano de EFA. Eu conheci a escola através das pastorais, através da Paróquia da minha cidade. Lá, falavam que tinha uma escola diferenciada. Então, foi a partir disso que a minha família ficou sabendo dessa escola que ensinava uma educação diferente, que profissionalizava os alunos e que deixava os alunos prontos para voltar para o campo. Com essa preocupação, a minha família tomou conhecimento da EFA e eu vim para cá com esse esforço e com muita vontade de buscar algo novo. (Moisés dos Santos, estudante).

Eu conheci a EFA através da minha tia que trabalhava na CPT juntamente com o padre Machado. Ele falou para ela sobre a escola. Ela então nos passou as informações, pois não só sou eu quem estuda aqui da minha comunidade. Eu tenho um irmão e um primo que também estudam aqui. Nós nos interessamos pelo projeto que trabalhava uma educação de qualidade. Em 2005, eu terminei o ano lá onde eu moro e vim para a EFA. Já fazem 5 anos que eu estudo aqui. E este ano, quando terminar, será o 6º ano. (Madalena Gomes Barroso, estudante).

6.7 – Como a Escola Contextualiza a Convivência com o Semiárido na sua Prática Pedagógica

Antes de nos aprofundarmos no universo educativo da EFA, consideramos estratégico, do ponto de vista teórico, para o capítulo, recuperar os elementos que caracterizam o que a ASA denomina de convivência com o SAB, porque compreender o papel e o sentido da convivência torna-se fundamental para que se entenda o sentido que a educação e a pedagogia da convivência adquirem no SAB e para com ele.

No Capítulo 4, vimos que a ideia de convivência com o Semiárido desmistifica o fenômeno da seca, que passa a ser compreendido como um fenômeno parcial, localizado, que integra um sistema maior, regido por leis ecossistêmicas que possuem regularidade, no qual a seca é considerada um fenômeno cíclico e natural. A ideia de convivência com Semiárido, além de ser mais ampla por estar associada aos aspectos culturais, sociais, políticos e ambientais, contempla uma nova perspectiva em rela-

ção à seca. Representa uma proposta de sustentabilidade para o SAB, um elemento de transição propositiva e qualitativa dotada de significados, de leitura de mundo e de sociedade. A educação é considerada, pela ASA, o elemento estruturante dessa proposta, porque o alcance e poder de difusão ideológico e cultural dos processos inerentes à escola possuem visão de mundo e possibilitam trabalhar a mudança dela, de valores e de ideias de representação social da natureza dominantes, através de um novo pacto e contrato social. Na proposta de convivência com o Semiárido da ASA, a relação solidária com a natureza fundamenta a relação social e delineia uma ética entre e para a população e a natureza do Semiárido brasileiro (SAB). Há a conjunção entre o natural e o social que se torna o sinal distintivo do conceito acrescido dos elementos de solidariedade, de sociabilidade e de um saber parceiro.

Retomadas essas ideias, podemos dar continuidade à análise e caracterizar a forma como a escola contextualiza a convivência com SAB na sua prática pedagógica.

No Capítulo 5, vimos que o eixo formativo da alternância é a vida do/a estudante e sua realidade, integrando, portanto, a escola na vida da comunidade e a ecologia local. Nele, apresentamos o Plano de Formação e o conjunto dos elementos didáticos e pedagógicos que o compõem. Desse conjunto que se interliga através de uma relação sistêmica e de uma organização temática das sequências da alternância, o Plano de Estudo foi apontado pelos/as colaboradores/as como o elemento que permite realizar a contextualização do Semiárido nas práticas pedagógicas da escola. Ele aborda a temática geral, ou tema, como o chama Paulo Freire. Cada turma tem o seu tema gerador/temática geral e seus subtemas relacionados à realidade, que são desenvolvidos ao longo do ano. A utilização dos temas geradores no Plano de Estudo vincula a Pedagogia da Alternância brasileira com o método Paulo Freire. O autor argumenta que o conteúdo programático da educação para o educador-educando dialógico não “é uma doação ou imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos educandos/as, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada.” (FREIRE, 1983, p. 98). Por isso, coloca o autor, a definição e a escolha do conteúdo programático para a ação é uma prerrogativa de ambos: educador/educando e educando/educador. E é no momento mesmo em que se busca esse universo temático que se inaugura o diálo-

go. Nessa busca, o que se pretende investigar não são os humanos (homens e mulheres), como se fossem coisas mecânicas. O que se investiga é o seu pensamento, a linguagem referenciada à realidade, aos níveis de percepção desta realidade, sua leitura do mundo em que se encontram envolvidos os seus temas geradores. Investigar o tema gerador significa investigar o pensar dos humanos referidos à sua realidade, ao seu atuar sobre esta realidade, que consiste na sua práxis. E será pensando sobre o seu pensar, que o humano se superará. Superação esta que se concretiza ao se produzirem ideias e se as transformarem na ação e na comunicação. Exemplificando, no caso da EFA, os temas geradores com os quais a EFA trabalha são: na 8ª série do Ensino Fundamental - “A Família no Sertão”; na 9ª série do Ensino Fundamental – “Práticas e Convivência no Sertão”; na 1ª série do Ensino Médio – “Família e Comunidade na Produção do Bem-Viver”; na 2ª série do Ensino Médio – “Conviver com o Semiárido”; e a 3ª série do Ensino Médio não trabalha com tema gerador, mas, sim, com a elaboração do Primeiro Projeto Profissional do Jovem (PPJ).

A correlação entre a contextualização para a convivência com o SAB e as práticas pedagógicas pode ser estabelecida porque este é trabalhado como tema transversal no projeto político-pedagógico da escola, perpassando toda a formação e os temas desenvolvidos no Plano de Estudo, relativos ao Semiárido, na escola, são os temas iniciais trabalhados com quem ingressa na escola, na 8ª e na 9ª séries do Ensino Fundamental que, depois, serão aprofundados no Ensino Médio, sobretudo, na 2ª série. Na proposta pedagógica, o ensino fundamental pode ser descrito como o momento de iniciação aos temas geradores, à atividade de pesquisa. O Ensino Médio consiste no aprofundamento, no alargamento do que foi pesquisado no Ensino Fundamental. Em relação aos temas geradores, cabe destacar que, até 2009, os temas da 8ª e da 9ª séries do Ensino Fundamental eram utilizados na escola com a denominação SAB. Em 2010 a denominação foi alterada, por terem os/as monitores/as concluído ser mais adequado, do ponto de vista pedagógico, utilizar, inicialmente, a denominação “sertão”, primeiro, porque Semiárido é uma denominação muito abrangente e eles/as acabavam conhecendo o geral e desconhecendo as especificidades do Ceará e das suas comunidades, ou seja, trabalhar com as especificidades partindo do local para o global; e segundo, porque os/as meninos/as estão chegando à escola e tanto as famílias quanto os/as próprios/as estudantes falam mais em sertão, conhecem e reconhecem mais o sertão do que o SAB, sendo retomado o uso da terminologia na 2ª

série do Ensino Médio, após esse trabalho inicial de diferenciação empírica e conceitual.

Nesse ponto colocado, cabe retomarmos à questão apresentada no depoimento de Marilene Nascimento, no Capítulo 4, em que a colaboradora frisa a importância de se abordarem as diversas especificidades do SAB para que se assegurem ações e políticas que respeitem essas especificidades cujas propostas sejam elaboradas dentro dessas mesmas especificidades. Reconhecer que o SAB não é homogêneo possui especificidades que necessitam ser abordadas como tal.

Retomando a discussão sobre o Plano de Estudo, cabe, ainda, colocar ser ele um instrumento que possibilita, aos estudantes, não apenas conhecer e descrever o seu cotidiano mas, também, desenvolver um censo crítico em relação a ele. Propicia a aprendizagem de um olhar crítico e reflexivo sobre o cotidiano da vida com suas atividades, suas dificuldades, suas satisfações e suas práticas. É através dele que a relação entre teoria e prática se materializa e ganha objetividade. Ele oportuniza encontros, diálogos, relações e confrontos com os seus pares familiares contemporâneos e ancestrais, contribui para que o/a estudante possa captar e entender melhor o ambiente onde cresceu, onde viveu e vive, as suas dimensões, as suas riquezas e os seus limites. Isto porque as perguntas contidas nele são respondidas em conjunto com seus familiares e meio comunitário. No retorno à escola, o/a estudante traz consigo o material respondido e organizado em formato de relatório, que é submetido à apreciação dos/as monitores/as.

Posteriormente, é socializado com os/as outros/as estudantes e monitores/as através da “colocação em comum” onde as vivências do cotidiano dos/as estudantes, das famílias, das comunidades e do meio socioprofissional são evidenciadas, resgatadas, explicitadas e socializadas no meio escolar e utilizadas como ponto de partida e motivação do processo educativo desenvolvido no Ceffa. As respostas discutidas pelo grupo são organizadas no formato de uma síntese a partir da qual os questionamentos são aprofundados e ampliados através dos conteúdos curriculares das disciplinas previstos, enquanto outros são incorporados para atender aquela necessidade colocada pela realidade dos/as jovens, como podemos ver na descrição do monitor Francisco Rosberg Chaves:

Nós temos o Plano de Estudo que é a ferramenta principal. São as pesquisas que os/as jovens fazem nas comunidades. O primeiro

Plano de Estudo que nós temos é o do 8º ano que é a primeira série do Ensino Fundamental que a escola trabalha. Eles pesquisam com a família. A função dele é pesquisar com a família dele ou dela: Saber a origem da família, saber as questões voltadas para a família. O 9º ano já parte para a comunidade. Não é só a família, mas a comunidade. O do 1º ano do Ensino Médio, que continua sendo da comunidade, mas com um acompanhamento maior de desenvolvimento de práticas que é o caso do estágio, que começa no 1º ano que é feito mais, ali, no nível da comunidade dele/a. O 2º ano já é a nível da comunidade vizinha, é uma comunidade vizinha. É uma comunidade que ele escolhe que é próxima à comunidade dele/a e que ele/ela vai ajudar a perceber que aquela comunidade vizinha tem o seu potencial e podem ser desenvolvidas outras atividades lá dentro [...].

Com o Plano de Estudo, chegam até nós muitas coisas que nós vamos contextualizando em várias disciplinas. Aliás, esse é um dos processos da escola. Ela pega o P.E. e contextualiza todas as disciplinas da escola. Nós sentamos no início de cada seção e pegamos o material que veio do Plano de Estudo e trabalhamos em cima dele. Na minha aula de português eu vou trabalhar isso e isso porque saiu isso e isso no P.E. Na minha aula de agricultura, isso e isso na matemática. Existe esse momento nos primeiros dias da seção de socialização do P.E., para que, justamente, os monitores tenham argumentos para contextualizar as disciplinas de acordo com o que os estudantes trouxeram. E, ao mesmo tempo, fazer com que o/a jovem possa se sensibilizar com o conteúdo a partir do que ele pesquisou na sua comunidade. Depois de feito esse apanhado em sala, nós temos uma pasta para guardar esse plano de estudo para que no final do ano nós possamos ver o que existe de concreto. O que pode ser melhorado. A cada seção, nós colocamos uma síntese geral, tanto nós como eles e elas têm essa síntese geral. O que é essa síntese geral? É o apanhado geral do que realmente foi discutido, foi coletado com aquelas comunidades que eles/as fizeram o Plano de Estudo. (Francisco Rosberg Chaves, monitor).

Depois da síntese, vem o momento da devolução, que, no caso da EFA e segundo Luan, um dos nossos colaboradores, quase sempre implica em uma atividade prática. A devolução consiste no movimento em que o/a estudante retorna para casa/comunidade, no tempo comunidade, para socializar com ela aquilo que foi sintetizado e debatido teoricamente e praticado na seção do tempo escolar. A prática é um desdobramento do que foi apreendido e diagnosticado e os conteúdos trabalhados em sala de aula. O exemplo que Luan nos dá é sobre as queimadas. Na devolução, como ele mesmo descreve, além de tocar no tema queimadas, nas

suas consequências, na devolução, os/as estudantes conversam com os/as monitores/as sobre como trabalharem e que atividades proporem para que a comunidade possa desenvolver atividades práticas relacionadas ao tema, como podemos identificar nas descrições expressas no depoimento de Luan, abaixo.

[...] Através do Plano de Estudo, que é uma pesquisa. A pesquisa mais importante da escola. Nesse Plano de Estudo é onde nós, os alunos, sentamos e elaboramos as perguntas de acordo com o tema geral. Todo ano tem um tema geral. [...] como eu estava falando, nós elaboramos as perguntas e vamos para as comunidades fazer a pesquisa. As respostas nós trazemos de volta para sala de aula e tem um momento de socialização onde todos os educandos/as das diversas comunidades socializam e depois os/as monitores/as se sentam, se reúnem, elaboram e contextualizam nas aulas para poderem ter os conteúdos necessários. Depois nós fazemos a devolução. Nós já fizemos a síntese geral e voltamos para a comunidade. Lá fazemos uma reunião com ela para devolver aquilo que nós tiramos. Nas devoluções sempre tem alguma coisa prática relacionada com o tema. O Plano de Estudo é uma peça muito importante na escola [...].

A devolução varia muito de acordo com o tema. Por exemplo: a convivência com o Semiárido. O que nós vamos ver que saiu nas perguntas. Saiu que as pessoas estão queimando, fazendo práticas que acabam com o solo. Nós vamos. Fazemos uma reunião com as pessoas que nós elaboramos a pesquisa. Fazemos a devolução, damos orientação, às vezes, nós passamos vídeo para sensibilizar o pessoal. Ano passado, nós estávamos sempre fazendo as práticas para mostrar, por exemplo, na questão mesmo de convivência com o Semiárido, o cuidado com a água. Nós fizemos um filtro caseiro para mostrar para as famílias que elas têm condições de ter uma água de qualidade de maneira simples e alternativa. Algumas pessoas acharam muito interessante e disseram que iam fazer. Mas não só do filtro. Outras práticas, as famílias estão fazendo, como a cobertura morta, desenvolver o quintal de sua casa, ficar plantando, aproveitando o pequeno espaço que se tem no quintal. É como eu falei no início, é onde nós aprendemos a conviver mesmo com o Semiárido. É uma pedagogia diferente, porque nas escolas tradicionais não têm uma visão que nós temos aqui de que o Semiárido é um local bom, que dá para se viver, que dá para mudar essa realidade. Não acabar com a seca, mas aprender a conviver com ela. É uma pedagogia que retrata muito bem o povo camponês e está sempre despertando essa nova visão do Semiárido (Luan Alves, estudante).

E, como disse Luan, o Plano de Estudo é a pesquisa mais importante da escola. E é através dele, dessa pedagogia diferente – pedagogia da alter-

nância que contextualiza a convivência com o SAB – que os/as estudantes aprendem a ter um posicionamento crítico em relação à seca e na forma de interpretá-la; a conviver com o SAB e a ter uma outra visão sobre ele, porque não é acabar com a seca mas aprender a conviver com ela.

Nós procuramos abordar os assuntos que são da grade curricular a partir de temas que nós tratamos, de acordo com o ano/série. Digamos o 2º ano do nível médio, o tema geral é Semiárido. Nós temos a pesquisa e, a partir dessa pesquisa que é levantada pelos/as alunos na comunidade, quando eles trazem essa pesquisa, nós fazemos uma discussão e planejamos as aulas e o assunto dos conteúdos da grade curricular casando uma coisa com a outra. Na prática, quando abordamos os biomas, da Caatinga, que é assunto de biologia, nós vamos ver isso na prática. Ver as plantas na prática. Leva para o campo, trabalha com sementes. Enfim, faz uma discussão mais abrangente. Agora mesmo nós estávamos discutindo a questão das sementes, a sustentabilidade na alimentação mesmo; para se ter a sustentabilidade começa a partir das sementes. Transgênicas ou não, as que são crioulas. Tem toda essa discussão a partir das sementes nativas existentes nas comunidades. (Maria Rosinira Beserra Cavalcante, monitora).

A pedagogia da alternância alterna esses três espaços: espaço família, comunidade e o espaço escola, que é a EFA. Esses três espaços me permitem fazer com que conheça a realidade em que eu estou inserida, traga essa realidade para a escola e, a partir daí, nós juntamos o saber prático com o saber teórico da escola. Isso se dá através de um instrumento pedagógico chamado Plano de Estudo, que consiste em pesquisas que esses jovens fazem na sua comunidade, na sua família. Essas pesquisas são sempre com temas direcionados à realidade deles e delas. Nessas pesquisas acabam descobrindo os acertos, os erros que existem nessa realidade deles/as. E a escola tem esse papel através dessa pesquisa, que é juntar a realidade com a prática que nós queremos que cada um e cada uma tenha. (Tacianna Cavalcante, monitora e atual coordenadora da EFA).

Além do instrumento pedagógico citado, a escola e as unidades produtivas são consideradas, pela colaboradora Maria Lopes do Nascimento (Kika), um laboratório, um espaço experimental a serviço da convivência com o SAB, que possibilita aos/às estudantes respirarem e vivenciarem nele as atividades práticas e transporem para suas respectivas famílias e comunidades/assentamentos esses saberes e essa nova visão sobre a seca e o SAB. Assim se expressa Kika:

Nós trabalhamos com jovens do campo e a pedagogia já é voltada exatamente para essas práticas no campo, enfocando a convivência com o Semiárido a partir de uma formação que inclui a mudança de conceitos, mudança de visão das famílias e, automaticamente, as novas práticas que as famílias vão desenvolvendo. Adotando novas experiências na linha da produção, especialmente as que vão permitindo que essas famílias possam ter uma vida melhor, mais digna no campo. Quebrando essa imagem que se tem de que se precisa combater a seca. Nós compreendemos diferente e entendemos que é preciso aprender a conviver com o nosso clima. E fazer desse lugar um lugar diferente. [...]

A escola como um todo é uma escola, mas é também um laboratório a partir das unidades produtivas. Nós fazemos esse trabalho diário no campo e as aulas também estão a serviço dessa convivência. Nas aulas práticas e teóricas, os/as meninos/as vão aprendendo a lidar com a terra e, claro, também vão desenvolvendo na família. Acima de tudo, o principal é a prática que é desenvolvida na família a partir do que se tem aqui na escola, fazendo essa ligação entre a família, a comunidade e a própria escola que trabalha essa convivência. (Maria Lopes do Nascimento – Kika, monitora e coordenadora da EFA, em 2009).

Depoimento similar é o da estudante Cícera Ruty.

Nas unidades produtivas, nós aprendemos um pouco sobre a convivência com o Semiárido. Temos o Plano de Estudo que chamamos de uma ferramenta da EFA, que sustenta a EFA. Nós levamos para a comunidade e lá discutimos com a comunidade o Plano de Estudo. Quando retornamos para a escola, sensibilizamos o Plano de Estudo com todos os alunos. A partir disso, nós vamos vendo a convivência com o Semiárido, vamos aprendendo várias coisas sobre a convivência com o Semiárido. Aprendemos que devemos criar animais de médio e pequeno porte. Por exemplo, a cabra é um animal de pequeno porte que não consome muita água em relação aos bovinos que consomem muito mais água, gastam muito mais alimentos. (Cícera Ruty de Souza Machado, estudante).

Enfim, o Plano de Estudo pode propiciar aos estudantes a descoberta daquilo que há de extraordinário sob a banalidade e a naturalidade do seu cotidiano. E como Gimonet (2007) faz questão de sinalizar, o Plano de Estudo não significa um estudo exaustivo de um problema, significa, antes, um treinamento para o estudo contínuo de uma realidade que se renova incessantemente.

6.8 – Interpretações sobre a Pedagogia da Convivência com o Semiárido

Nesse segmento da análise, procuramos identificar, no discurso dos/as colaboradores/as, qual a sua percepção sobre a Pedagogia da Convivência e quais os elementos presentes identificados que nos permitem correlacionar a convivência com o SAB, sugerida pela ASA, com a proposta de convivência abordada nas práticas e na contextualização dos processos educativos da EFA Dom Fragoso. No discurso dos estudantes Antonio Jorge e Aline, a seguir, podemos identificar que a pedagogia da convivência implica, para eles, adotar novas práticas de caráter sustentável. É o relacionar-se com o SAB dentro do princípio filosófico do cuidado como modo de ser essencial que se encontra na raiz primeira do ser humano antes que ele faça alguma coisa. E ao fazer alguma coisa, este fazer sempre vem acompanhado do cuidado que ambos os colaboradores traduzem nos termos utilizados em seus discursos: “tratar bem o SAB” e “não prejudicar a Mãe Terra”. É, ainda, reconhecer suas potencialidades, desenvolvendo práticas não degradantes e, ao mesmo tempo, desenvolver relações diferentes com a humanidade e o meio social, seguindo os mesmos princípios do cuidado. Além disso, observamos que a proposta da prática de estocagem está presente quando Antonio Jorge assinala a cisterna como uma das riquezas do SAB para armazenar e estocar água. Vejamos como os colaboradores deixam transparecer nos seus discursos a compreensão da especificidade ambiental do SAB.

Para mim, a Pedagogia da Convivência com o Semiárido é você conviver com o Semiárido, é preservar suas plantas, não fazer queimada. É o que eu acho. Eu não sei se estou certo, mas é o que eu acho. Você tratar bem o Semiárido e suas riquezas. Nós temos a cisterna que é uma riqueza, para armazenar água. Temos as plantas medicinais da caatinga, temos os quintais produtivos que são uma grande riqueza para nós que vivemos no SAB. A simbologia do Semiárido é a enxada porque se gosta muito de trabalhar na roça. (Antonio Jorge Soares Feitosa, estudante).

Convivência com o Semiárido, para mim, é trabalhar com a terra de forma que nós não prejudiquemos a mãe natureza. É também ter uma relação com o ser humano, com o meio social diferente, entendendo as necessidades que as comunidades, que o povo da comunidade tem. Aprender a conviver; é isso. É saber quais são as necessidades e, em cima dessas necessidades, o que nós pode-

mos fazer para melhorar a situação. Isso é aprender a conviver e se adaptar. (Aline Torquato, estudante).

A colaboradora Márcia também acredita, dentro do mesmo princípio do cuidado, que a Pedagogia da Convivência seja uma forma de mostrar, através das práticas, dos conteúdos e das vivências ensinadas na EFA, que é possível viver e viver bem no SAB; viver com qualidade de vida.

É te mostrar e provar que é possível viver e viver bem com o SAB, sabendo tratar, cuidar da terra, desenvolver. É possível viver e viver com qualidade de vida (Márcia Maria Faustino Teixeira, mãe do estudante Mauro Teixeira).

Portanto, parte-se do pressuposto de que é, além de possível, conveniente e pertinente conviver com o Semiárido através de vivências e práticas solidárias e educativas, no dia a dia, que conduzam a um novo modo de ser experimentado, com outros, a aprender e reaprender a conviver com este ecossistema e sua lógica. E, com isso, possibilitar a quebra do fluxo “natural” ou “naturalizado” do êxodo rural, sobretudo do/a jovem, permitindo a sua permanência no campo. Mas esta não é uma permanência qualquer.

Como indagam Silva e Queiroz (2008): qual é a condição dessa permanência do/a jovem no meio rural, no campo? A escolarização e a profissionalização com formação técnica e contextualizada podem contribuir para o desenvolvimento de ações voltadas para o desenvolvimento da agricultura familiar através da elaboração de projetos de vida como os previstos no Plano de Formação das EFAs, descrito no Capítulo 5. Não é, portanto, interromper o fluxo do êxodo rural para simplesmente fixar o homem no campo, conter o fluxo migratório e, ao mesmo tempo, elevar a produtividade como vimos no Capítulo 1 deste estudo.

Os projetos de educação rural que aconteceram no século XX, no Brasil, em sua grande maioria, não tinham o sentido de promover uma transformação estrutural da sociedade brasileira. Eles objetivavam, sim, a eficácia para provocar o desenvolvimento das comunidades do interior. Pretendia-se, sim, valorizar os habitantes do meio rural e melhorar as condições de vida material e social de pequenas comunidades rurais, através da educação, sem grandes modificações no projeto de desenvolvimento e modernização que ocorria no país.

Silva e Queiroz (2008, p. 5) afirmam que, em termos de contribuições e avanços da formação de jovens agricultores/as, ministrada pelas EFAs, é a primeira vez que, na história da educação brasileira, esses jovens “têm acesso a uma formação escolar de nível médio e uma formação técnica, cujo programa tem como eixo central a realidade sociocultural e as condições objetivas da agricultura familiar”. A formação na EFA Dom Fragoso traz, no seu programa pedagógico e nos seus objetivos, a possibilidade de os/as estudantes estruturarem projetos produtivos e de vida, articulados com a questão da sustentabilidade local, regional, e terem interfaces com a sustentabilidade nacional e o projeto de país. Como afirma Machado, a seguir,

nem dá para falar de vida, de possibilidades de permanência, se não for nessa ótica da convivência com o Semiárido. Nosso bioma foi agredido, destruído demais. Cada onda produtiva: primeiro o gado, depois o algodão, foi tudo botado abaixo, foi tudo queimado a cada ciclo de produção. Essa onda dos agrotóxicos que, em alguns lugares, ainda é bastante forte, se nós não pensarmos a partir da convivência, é impossível não somente a prática da agricultura, mas a própria permanência da gente e a vida da gente, se não for nessa perspectiva. Eu acho que já se fez demais contra a natureza. Agora, nós temos que trabalhar. Vendo quais são as potencialidades, quais são os limites e como podem ser superados; que tecnologias são adaptadas, que produção é possível ser feita aqui. Desse diagnóstico, dessa percepção, nós podemos pensar uma coisa mais ampla: ter um plano de vida, de desenvolvimento. Tudo isso já é um forma de intervir. (Padre Manoel Beserra Machado representante da CPT e membro do Conselho da EFA).

Na mesma linha de pensamento, o estudante Moisés afirma:

Para mim, é muito bom falar nessa questão, principalmente a convivência; tanto a que nós temos aqui, na escola, quanto a convivência com a natureza, convivência com o SAB. A pedagogia com o Semiárido é a pedagogia com o solo, com clima, com a água. Principalmente, se nós queremos manter esse equilíbrio porque falar de Semiárido é falar do nosso meio ambiente, da natureza. Então, nós tentamos manter esse ambiente tranquilo, onde nós respeitamos, desde o momento em que vamos plantar. Ter as técnicas que não prejudicam a natureza e, sim, contribuir, recuperando solos. Nós não utilizamos química dentro das áreas em que nós trabalhamos. É tentar buscar o alternativo para ir mantendo uma boa convivência com o Semiárido.

[...] O êxodo rural é uma das coisas que nós discutimos muito, para se criarem práticas aqui dentro do Semiárido para que não seja preciso ir para São Paulo, Rio de Janeiro, ou seja, para as grandes metrópoles, muitas vezes, servir de escravo para o sistema (Moisés dos Santos, estudante).

A pedagogia da convivência com o SAB traduz os princípios da contextualização e da atitude de contextualizar, através de processos educativos apontados por Morin (2003, 200); Figueiredo (2006) e Mattos (2004), como podemos inferir através do discurso de Priscila, Madalena e Maria Rosinira, apresentados mais adiante. Ela é uma pedagoga que faz o/a estudante aprender, pesquisar e conhecer a sua própria realidade. E, ao abordar a vida das pessoas e falar dos atores e atrizes desse contexto, da região em que vivem e, ao aprender a partir da formação contextualizada, propicia a atuação na vida comunitária e no município nos quais socializam as práticas e os saberes aprendidos e apreendidos na escola. Propicia aos estudantes trabalhar e vivenciar os valores de solidariedade, parceria e de responsabilidade sobre as ações e as suas consequências. É uma pedagogia do sentido, porque contextualiza os saberes, tece a interdependência das partes com o todo e das partes entre si.

Por eu ter estudado antes em escola pública, é totalmente diferente. A pedagogia, esse modo como funciona aqui, eu acho muito bom, porque nós, que moramos no campo, passamos a conhecer a nossa própria realidade. Quem estuda na cidade ou em escolas anexas no interior não tem essa visão. Nós só vemos pelos livros e mais nada. Aqui não, nós estudamos a nossa realidade. (Priscila de Farias Mesquita, estudante).

A pedagogia do Semiárido é uma prática que nós temos, principalmente a prática de se estar conhecendo mais sobre a região em que nós vivemos. É estar adaptando coisas que deem para sobreviver aqui, práticas sustentáveis e não só para mim. Na EFA, nós adquirimos esse conhecimento e eles não são para ficar só para mim, mas multiplicar para as demais pessoas, porque são poucas as formações em relação à prática do Semiárido. O que nós vemos nas escolas tradicionais é que não têm isso. Eles passam por cima. O aluno sabe o que é o Semiárido só no nome mesmo. Não tem muito desenvolvimento como tem na EFA. Então, nós devemos levar mais, levar para os jovens, as demais comunidades do nosso município e estar alongando mais isso. É uma coisa muito importante. (Madalena Gomes Barroso, estudante).

Na minha concepção, um dos princípios fundamentais é essa questão da alternância e da contextualização. Se nós estamos inseridos no SAB é essa a nossa maior abordagem. Parte dela e fazemos todo um paralelo com vários segmentos sociais. Eu acho que isso é fundamental porque vem dar mais fundamentação para a prática e para a vida no cotidiano dessas pessoas que estão sendo formadas estudantes. Agora, nós também não nos prendemos só ao Semiário. Mas ele é um dos nossos referenciais principais. Nós temos essa abordagem, mas temos também a nível global. É essa pedagogia que faz sentido. Que aborda a vida como um todo das pessoas. Que fala dos atores e atrizes desse contexto (Maria Rosinira Beserra Cavalcante, monitora).

Enfim, a pedagogia da convivência pressupõe complementaridade e interdependência, sendo um processo educativo orgânico integrado às condições do tempo e do espaço, uma experiência que atinge a vida de modo integral, podendo, através do processo vivencial, alterar ou mudar o contexto e vice-versa.

Ela trabalha o sentido das coisas a partir da vida cotidiana, isto é, contextualizando e compreendendo a dimensão pedagógica dentro de uma concepção de educação ampla, que ultrapassa os limites da escola. Trabalha a dimensão comunitária através da atuação no nível micro, onde é possível desenvolver novas perspectivas para a incorporação subjetiva da realidade e abrir um diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais e o contexto global.

6.9 – O Significado da Formação na EFA Dom Frago

Um ponto que emergiu no decorrer da pesquisa foi o significado da formação da EFA na vida dos/as estudantes e dos/as monitores/as. Durante as entrevistas, eles/as foram elaborando, espontaneamente, um quadro comparativo e marco histórico em suas vidas, utilizando, como categoria temporal, os advérbios de tempo antes e depois, para assinalar esse marco em suas vidas, tal como expressa a monitora Deusuíte.

Eu costumo dizer que existe um antes e um depois. Um antes de a Deusuíte chegar na EFA e um depois que ela chegou. É uma experiência única, impar, riquíssima em todos os sentidos. É gostoso estar trabalhando com a turma, dando aula e tudo o mais. Mas, sem dúvida o aprendizado maior é nosso. É muito forte isso porque aqui você não é apenas monitor ou monitora. Você não chega apenas

e diz vou chegar, vou dar a minha aula, vou trabalhar. Você é pai, você é mãe, você é psicóloga, você é enfermeira, você é cozinheira, se for preciso. Enfim, você faz o leque de atividades em função do nosso cotidiano. É uma experiência assim muito interessante. Eu, pelo menos, considero de muito aprendizado. Agora é, sem dúvida, de muita responsabilidade. A responsabilidade é muito grande. Isso pesa. Isso é forte. Existe um desejo por parte de todo mundo que faz a EFA de que as coisas deem certo realmente. Então existe um esforço coletivo para que o andamento da EFA seja assim 100% sempre. É algo que vai ficar para o resto da vida e, sem dúvida, a experiência acho que vai ser única. Você se apega muito. É uma vida, é uma vida construída. É realmente uma família construída, que está quase em primeiro lugar. (Deusuíte Sousa Borges, monitora).

Já para Luan, estudar na EFA significou tornar-se mais desenvolto, independente, autônomo e estudioso com a melhora da qualidade dos seus relacionamentos. Outro aspecto importante citado por ele está relacionado à sua forma de representar o Semiárido. Luan faz uma comparação entre a forma de abordar a seca e o Semiárido, na escola tradicional, e a forma como a EFA aborda e trabalha a ideia de seca e de Semiárido. A formação que recebeu e ainda recebe na escola possibilitou-lhe mudar a ideia de seca, o mito e a crença na inviabilidade da região a partir do momento em que passa a ter contato com os conteúdos e as práticas da proposta de convivência com o SAB abordados na EFA. Isso ocasionou como desdobramento a valorização e respeito ao povo camponês e à sua cultura. A seca e a inviabilidade da região podem ser consideradas situações limites que se apresentam, ainda hoje, no imaginário popular da região semiárida brasileira cujas escolas, sobretudo as estaduais e municipais, reproduzem essa percepção.

Estudar aqui na EFA significou muito para mim porque quando eu morava com a minha avó, na cidade, eu não era essa pessoa que entendia. Não tinha essa expressão para falar em público. Eu tinha muita vergonha. Eu era danado, fazia as atividades, mas não com tanta frequência. Quando eu passei a estudar aqui no começo do ensino fundamental foi um pouco difícil por causa da mudança. Mas, aos poucos eu fui mudando e hoje eu sinto que a EFA transformou muito, tanto as turmas que já saíram quanto nós que estamos prestes a sair. Então, mudou muito, principalmente, na questão de conhecer o Semiárido, na visão sobre o Semiárido no relacionamento com as pessoas, na cultura. Na valorização do povo camponês. Na questão do meio ambiente de ter preocupação com ele. Então mudou muito. [...]

Nós vemos na escola tradicional uma visão que, por exemplo, nos livros, na mídia passa muito essa visão de que aqui, no Nordeste, o povo camponês é um povo que sofre, que tem muita seca, muita desgraça e quando a gente vai ver realmente o Semiárido, nós vemos que realmente dá para mudar essa realidade. Não acabar com a seca porque isso não é possível, mas conviver com ela e valorizar mais o Semiárido, despertar e tentar aprender a conviver com a seca mesmo. Tem uma valorização nesse sentido e valorizar o povo camponês, porque na cidade, as pessoas têm uma visão de que as pessoas do campo são um povo atrasado, um povo que não tem muito conhecimento. Então, essa escola veio mudar essa realidade já que foi uma necessidade do povo camponês dessa escola; veio mudar a realidade e desenvolver a parte do Semiárido. (Luan Alves, estudante).

Freire (1983), ao fazer uma reflexão sobre o significado das situações-limites, discorre sobre o tema, argumentando que a superação das situações-limites pode ser possível a partir do momento em que a humanidade passa a ter a percepção de que estas, na verdade, são como um freio, um sinal vermelho que não deve ser ultrapassado. No momento em que essa percepção crítica se instaura, na ação mesma, “cria-se um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenharem-se na superação das situações-limites”. (FREIRE, 1983, p. 106). Estas passam a ser olhadas como dimensões desafiadoras que podem ser superadas e ultrapassadas, desde que se esteja nas relações humanidade-mundo.

Para Priscila, significa mudança de visão de mundo a partir da qual passou a ter mais criticidade. Passa a olhar as coisas do cotidiano, da vida, no mundo rural sob uma outra perspectiva, com outra percepção, tendo por base valores éticos de solidariedade, de sustentabilidade e de responsabilidade. A educação problematizadora abordada na EFA propiciou a Priscila uma percepção crítica e um pensar autêntico, conforme expressa sua fala:

Mudança. Mudança de visão. Criticidade. São alguns desses pontos que, antes, nós não víamos e que, agora, costuma ver. É como olhar para algo todo dia e não ver e você amanhece um dia com um pensamento diferente e olha para ela e começa a ver coisas novas naquele objeto. O sentimento é de mudança (Priscila de Farias Mesquita).

Silva e Queiroz (2008), no estudo Formação em Alternância e Desenvolvimento Rural no Brasil, destacam que um dos avanços identificados no processo formativo das EFAs, além da dimensão escolar e da contri-

buição técnica na propriedade e na produção agropecuária, é a contribuição para uma atuação na vida familiar e comunitária. Esta, por sua vez, está associada a valores éticos de cooperação nos quais a solidariedade orienta o processo de formação e de aprendizado dos/as estudantes, jovens agricultores/as para uma participação cidadã.

Falando sobre esse assunto, Andressa e Antonio Jorge dizem:

Estudar na EFA significa muito, porque aqui ensina e educa para a vida. Ensina a gente a se relacionar com a natureza, com os seres vivos, os animais e também como a gente se relacionar com as pessoas. A minha vida mudou muito. Meu pai queimava muito junto com o meu tio e eu pude fazer com que eles mudassem essa consciência que eles tinham. Agora, eles têm uma nova consciência. Também melhorou muito porque eu tive uma nova visão sobre o nosso Semiárido; como é a natureza e o mundo. A escola significa muito para mim. Eu estou aprendendo muito. Estou com o objetivo de sair daqui formada como veterinária, porque eu gosto muito dos animais e a escola significa muito para mim. (Andressa Soares Vieira, estudante).

Para mim, é um jeito diferente de estudar, de ser uma pessoa na vida, de você ir lá fora e ter um censo crítico sobre a sociedade, sobre o mundo, sobre o que está se passando no mundo. Eu vejo assim. Quando eu entrei aqui, eu estou aqui há três anos, eu gostei muito. Estou me desenvolvendo muito, tendo uma visão crítica sobre as coisas da sociedade, do Semiárido, do Brasil. Eu estou crescendo muito nessa área. Dá muitas oportunidades para você poder ensinar para outras pessoas que não sabem, para repassar para as outras pessoas na comunidade. (Antonio Jorge Soares Feitosa, estudante).

Seus depoimentos, além de traduzirem e reforçarem a contribuição apontada por Silva e Queiroz (2008), a ampliam para além do aspecto da convivência e atuação familiar e comunitária quando explicitam que a EFA ensina e educa para a vida; ressaltam o processo convivial da formação – do aprender a conviver com a alteridade; o do viver comum que é mais do que estar junto, como coloca Maturana (2001), citado no Capítulo 4. O viver comum implica a aceitação do outro como legítimo outro – natureza, os seres vivos, os animais, e também como a gente se relaciona com as pessoas – na sua existência, identidade e subjetividade. Também

nos sugere a possibilidade de que um “novo homem e mulher” estejam sendo inventados e formados com a proposta educativa da EFA.

Um outro ponto que podemos inferir sobre esse segmento é que estudar na EFA lhes deu elementos para que pudessem elaborar um quadro comparativo entre o tipo de educação ofertada na rede pública de ensino municipal e estadual e de escolas cuja proposta pedagógica é contextualizada e voltada para o campo e a realidade cultural dos/as estudantes, como é o caso da EFA, na qual estudam. Os relatos apontam a profunda distância, quase um abismo, existente entre as práticas, os modelos escolares tradicionais de ensino/aprendizagem que vivenciaram nessas mesmas escolas e as práticas e o modelo de ensino-aprendizagem adotado que vivenciam na EFA. Enfatizam o papel dos/as monitores/as e o acompanhamento que eles/elas fazem aos estudantes, assinalando a qualidade dessa relação marcada pelo afeto e bem querer. Nas escolas tradicionais, dizem os/as colaboradores/as estudantes, o professor tem hora marcada e tempo definido para conviver com o/a estudante, e esta sempre ocorre em sala de aula. Há uma distância entre educadores/as e educandos/as, onde se configura uma relação formal, burocrática de não há envolvimento dos docentes com seus alunos/as.

Cabe, aqui, inserirmos a contribuição de Freire (1983) sobre educação. Nos anos 50 e 60, quando inicia a tessitura da sua pedagogia, lança as bases para a educação problematizadora e contextualizada no país, tendo como fundamento o diálogo. O diálogo é o elemento indispensável e mobilizador de todo processo educativo e, de acordo com o autor, constitui-se em fenômeno indispensável à existência humana. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”. (FREIRE, 1983, p. 93). Por isso, para Freire (1983, p. 93), o diálogo é uma exigência existencial. É o encontro em que se

solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelo permutante.

Todavia, a característica predominante da relação educador-educando, nas escolas, é a de ser relação fundamentalmente narradora, dissertadora. A narração de conteúdos tende a petrificar-se, cristalizar-se e a

fazer-se algo quase morto. Esse cenário narrativo ou dissertativo implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os/as educandos/as. Nessa relação verticalizada da educação que se institui, para o autor, há quase um estado patológico da narração em que o papel a desempenhar da educação seja preponderantemente o de narrar. Seja o falar da realidade como algo parado, estático, fragmentado ou, então, quando se fala ou se narra, se narra algo que está fora, alheio à experiência existencial dos/as educandos/as. Essa vem a ser uma das principais inquietações e desconfortos que essa educação acarreta, à qual fazem referência nossos/as colaboradores/as. Nela, o educador, principal agente educativo, tem a tarefa de “encher”, de conteúdos da sua narração, o educando. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1983, p. 67).

Essa relação educativa é o que Freire denomina e caracteriza como educação bancária. Educação esta em que os conteúdos são abordados de forma retalhada, fragmentando a realidade, desconectando-a do todo. A palavra nessa situação/relação educativa está esvaziada da dimensão concreta da vida, do contexto. Torna-se oca, um som, destituída de sentido e de significado.

Aqui, cabe retomar a leitura de Morin (2000a, 2000b, 2003), apresentada no Capítulo 5, sobre complexidade, contextualização e escola para contribuir com as ideias de Freire acerca dessa reflexão. Morin (2003) compreende a escola hoje como o lócus que ensina os/as estudantes a isolar os objetos, separar as disciplinas, dissociar os problemas em vez de reuni-los e integrá-los, tornando-se verdadeira agente e promotora da anticomplexidade e da simplificação do saber, da aprendizagem e da vida. Nela, se aprende a separar o que está ligado e interligado e eliminar tudo aquilo que causa desordem ou contradição em nosso entendimento. E sendo, portanto, como afirma Freire, uma educação antidialógica.

A educação, para Freire, é comunicação, diálogo, sem que seja reduzida a um simples ato de transferência de saber, mas que seja um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. Vai ser a partir desta visão dialógica da formação humana que o autor construirá a sua maneira de fazer educação e sua pedagogia. O diálogo está presente em todas as etapas que compreendem o fazer educacional, e uma das condições para que este aconteça com plenitude é que esteja

fundamentado no amor, na humildade e na fé pela humanidade e pelo mundo. Só há diálogo, diz Freire (1983), se existe um profundo amor pelo mundo e pelos humanos. “Ao fundar-se no amor, na humildade e na fé, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”. (FREIRE, 1983, p. 97). Ensinar supõe e pressupõe o querer bem ao estudante em uma afetividade que não exclui cognoscibilidade.

A educação problematizadora que propõe, cujo fundamento está no diálogo, implica “na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente de homens”. (FREIRE, 1983, p. 81). Ela tem por ação a identificação entre educando(a)/educador(a) orientando-os(as), no sentido da humanização de ambos. Nessa relação, o educador não é apenas aquele que educa mas também aquele que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o/a educando/a, que, ao ser educado/a, também educa. Portanto, ambos se tornam sujeitos do processo educativo e crescem juntos. Nessa situação de aprendizagem, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1983, p. 79).

Nesse sentido, tanto as reflexões de Freire quanto as de Morin representam um grande desafio ao ensino e à educação, nesse milênio, porque ainda convivemos, no meio escolar, com o predomínio dos saberes compartimentados e isolados uns dos outros, que nos impedem de ver tanto o global quanto o essencial. Avaliamos que a proposta pedagógica da escola através da alternância e da contextualização pode nos ajudar a superar esses desafios, como podemos ver através da afirmação de Aline Torquato, ao dizer que, na EFA Dom Frágoso, a forma de ensinar é diferente. Os conteúdos abordados são diferentes e ela estuda a partir do que vive na sua comunidade, onde ela mesma elabora os saberes por meio de pesquisas que realiza com as famílias e a comunidade. Esse método e jeito de ensinar, para ela, torna mais fácil o aprender, porque ela aprende a partir de sua realidade e, como ela diz, aprende com gosto.

É uma diferença enorme na forma de ensinar, nos conteúdos trabalhados, porque aqui nós estudamos a partir do que nós vivenciamos na nossa comunidade, com base nas pesquisas que nós mesmos elaboramos e perguntamos às famílias. Nós trazemos para a escola e depois nós vamos debater sobre o que nós vivenciamos,

sobre a nossa convivência familiar, na comunidade, sobre o aspecto cultural. Isso torna mais fácil e também porque a nossa convivência de homem, mulher e professor é diferente. É com mais respeito, de acordo com as necessidades do ser humano. Nas outras escolas, você vê que eles não se preocupam tanto com a formação do indivíduo, como ser humano. Aqui, na EFA, é diferente. Eles se preocupam se nós estamos aprendendo, Se nós temos um pouco de dificuldade, os monitores tentam nos animar de acordo com ela. Existe diferença nisso. Porque nós vemos a partir da realidade que nós vivenciamos e temos mais gosto de aprender as coisas. (Aline Torquato, estudante).

Para o monitor Eliezer, outro colaborador, o fato de a escola ter como eixo formativo – o ponto de partida e o ponto de chegada – do processo ensino-aprendizagem, a vida do/a estudante, sua realidade familiar e socioprofissional, torna possível para os/as estudantes encontrarem o sentido da formação. Ele nos afirma que não tinha planos para a sua vida.

Antes da EFA, eu não tinha planos para a minha vida, não. Eu não sabia por que a gente fazia um ensino médio. Nas escolas tradicionais, quando a gente concluímos, vamos fazer o quê? Não tem uma formação levada para o campo. Com a EFA, com as práticas que nós vemos aqui, nós já temos mais perspectiva e pensamos assim: eu posso fazer; isso dá para ter uma renda na família, se eu fizer essa prática. Nós estamos sempre aprendendo coisas novas com essa escola (José Eliezer Elisário Cruz, ex-aluno da EFA e monitor).

A estudante Madalena, ao falar sobre o significado da escola, também se refere ao processo pedagógico adotado por ela. Para ela, com a forma de ensinar da escola, fica mais fácil aprender, porque se conhece aquilo que se está aprendendo. Como exemplo, questiona por que estudar a região amazônica; falar sobre a região amazônica fica mais difícil porque não conhece aquela realidade. Fica mais fácil estudar aquilo que os/as estudantes conhecem, como o rio São Francisco, o rio que passa atrás da casa deles/as.

Tinha uma grande diferença, porque falar da nossa realidade é mais fácil. Nós pegávamos o livro para estudar a região amazônica, para falar da Amazônia. Fica difícil porque eu não conheço. É bom falar daquela coisa que a gente conhece. Que tal falar do rio São Francisco que é aqui do Nordeste? Falar do rio que passa atrás da minha casa. Fica bem mais compreensivo para gente. (Madalena Gomes Barroso, estudante)

6.10 – A Relação da Escola com as Famílias

Um dos instrumentos didáticos pedagógicos da Alternância consiste na Visita às famílias, realizadas pelos/as monitores/as, como descrevemos no Capítulo 5. Visa à interação entre a unidade educativa e família, ou unidade educativa e empresa, nos aspectos sociais, pedagógico e técnico. É um dos elementos que garantem a continuidade e a unidade construída no processo formativo, sendo um meio de acompanhar as atividades de retorno, as experiências provocadas pelo Plano de Estudo. Ela favorece, potencializa e solidifica a troca, a convivência e as relações entre os/as estudantes, as famílias, os/as mestres/as de estágio profissional, que, juntamente com os/as monitores/as, refletem sobre as funções, os papéis e atitudes de cada ator/atriz no processo. A periodicidade das visitas é definida no Plano de Formação de cada Ceffa. Na escola, as visitas são realizadas duas vezes por ano, uma por semestre. Cada monitor/a fica responsável por acompanhar, individualmente, na escola, uma média de dez estudantes durante o ano letivo. Já as visitas às famílias são realizadas em dupla de modo que cada dupla possa acompanhar e avaliar a execução e a implantação das práticas e experiências, conjuntamente, no campo.

A cada visita, a dupla fica dois dias em cada comunidade, hospeda-se na casa do/a estudante e acompanha a sua rotina no tempo comunidade. Maria Alice, uma de nossas colaboradoras e mãe de uma estudante, ressalta a importância da visita para que a família e a própria comunidade possam dar continuidade e manter a mesma formação e rotina que os/as estudantes têm na unidade escolar. Facilita conhecer, também, a família e a sua forma de se relacionar. Além disso, Maria Alice fez questão de salientar que a prática, a execução, o cuidado e manutenção de um projeto produtivo é uma condição para que o/a estudante seja avaliado e aprovado/a. Cita como exemplo a implantação de um quintal produtivo, que é uma das práticas que o/a estudante deve implantar na sua casa. Sem ele implantado, o/a estudante está reprovado/a, porque, na sua concepção, a escola prepara o/a estudante para ficar no campo. E questiona como é que ele/ela vai ficar no campo se não sabe produzir, se não sabe executar a parte técnica que está aprendendo na escola.

Outro fator que Maria Alice ressalta são as visitas que as famílias fazem à escola. Os pais têm três datas no calendário em que a presença deles é quase obrigatória: no dia da matrícula e mais duas visitas durante o ano, uma por semestre, para participar das reuniões de assembleias.

Cabe salientar que todo pai/mãe cujos/as filhos/as ingressam na Escola é convidado/a a associar-se e dar uma contribuição mensal. Nas assembleias, a coordenação da Escola, juntamente com os representantes da Associação EFA, apresenta o balanço dos gastos, o balanço produtivo, e faz uma avaliação dos/as estudantes e da própria escola.

A professora vem duas vezes por ano e passa dois dias. E a visita nossa à escola são duas vezes por ano nas assembleias da Escola e vai uma vez para fazer a matrícula. São três visitas que nós fazemos por ano. E no dia que nós vamos para a reunião é o dia todo; nós chegamos de manhã e só saímos à tarde. Tudo o que se passa na escola eles apresentam na reunião, todos os balanços com os gastos, a produção, porque tem as áreas produtivas, tudo o que eles fazem eles mostram e nós ficamos sabendo do convívio da escola. E a visita dos professores na família é para ver como é a convivência, se a família tem diálogo, se a família continua a dar a educação que a escola dá. Porque, às vezes, na escola ela levanta seis horas tem a oração e às vezes quando chega em casa o pai diz: 'a minha filha já trabalha muito vou deixar ela dormir até às 8, 9 horas'. Quebra a rotina de lá porque quando chega lá chega totalmente sem o costume que tem lá. Eles orientam muito isso. Orientam os pais também sobre o caderno dela, a ajudar nas pesquisas. E mais essa parte sobre o quintal produtivo. Porque na escola você pode ter, em todas as matérias, nota dez, mas se não tiver um quintal produtivo, não passa, porque lá o aluno está se preparando para trabalhar na terra, para ficar no campo. Para não ter êxodo rural e se eles não têm um quintal produtivo, como é que eles vão sobreviver, ficar no campo? O que eles ensinam muito é trabalhar essa questão. Como, agora, todos os alunos vão ter que fazer um cultivo produtivo. Um galinheiro, uma criação de porco. No caso da Aline, ela vai fazer uma criação de galinha. Ela está se preparando para fazer porque tem que ter economia, tem que ter uma fonte de renda. Para isso, tem que se preparar agora. A parte técnica tem que trabalhar com a terra. [...] A parte prática tem que ter muito diálogo na comunidade, participar dos eventos da comunidade. No caso a Aline, tem toda essa questão: participa bem do grupo de jovens, da religião, da comunidade. De tudo ela participa. E, então, faz estágio na comunidade vizinha orientando as pessoas a terem quintal produtivo, a aproveitar a água. É isso. (Maria Alice Santos Souza, mãe da estudante Aline Santos Souza).

Márcia, outra colaboradora e mãe de um estudante, já ressalta a importância das visitas dos/as monitoras às famílias porque, durante esses encontros, trabalham e reforçam algumas questões técnicas, de organização, que observam através do material contido na síntese do P.E. e,

empiricamente, durante a própria visita, além do que os/as estudantes já vêm trabalhando no tempo comunidade. Eis o que nos diz Márcia:

As visitas são muito importantes porque é assim: quem está de fora sempre vê novas possibilidades. Eles falam muito sobre a questão da associação. Na nossa comunidade mesmo nós não temos associação, nós temos uma no sítio vizinho. Mas nós conversamos, eles mostram alternativas, ensinam melhores maneiras de aproveitar a água, a água suja. O que pode ser plantado, as áreas que podem ser melhor utilizadas. Eles vêm e incentivam. (Márcia Maria Faustino Teixeira, mãe do estudante Mauro Teixeira).

6.11 – Práticas Educativas, Sustentabilidade e suas Interfaces com os Elementos Didáticos e Pedagógicos da Alternância

No Capítulo 2, fizemos uma discussão sobre o cenário de mudanças no e do universo rural do Semiárido, argumentando que ele abre perspectivas para se pensar a questão da sustentabilidade a partir de reflexões sobre as suas especificidades, de modo que se encontre um caminho próprio de avanço que valorize a cultura e o estilo de vida próprios do homem e da mulher do SAB. Isso significa dizer que é possível construir sustentabilidade e sociedades sustentáveis e que não há um único caminho de conquista de melhor qualidade de vida comunitária a ser percorrido. Todavia, torna-se necessária uma reflexão sobre suas especificidades para que se encontre o próprio caminho, evitando os caminhos já trilhados pelos modelos de sociedades dos países industrializados.

Nessa mesma linha argumentativa, retomamos também a proposição de Layrargues (2011), apresentada no Capítulo 2, de criação de centros de pesquisa que busquem, qualitativamente, diferenciar-se do modelo social existente e apontar o cenário das culturas locais que, antes, eram solenemente ignorados e, hoje, têm relevância sem precedentes na história contemporânea como uma das possibilidades a serem trilhadas.

Guardadas as devidas proporções, podemos caracterizar a escola como um centro de pesquisa experimental cuja proposta e experimentos podem vir a disseminar alternativas e modelos de sustentabilidade para o SAB. Daí a opção da escola por ter instalações o mais simples possível para que estas possam ser replicadas e adotadas pelas famílias e pelas comunidades.

Uma vez que a proposta de convivência com o SAB, as técnicas utilizadas e a metodologia trabalhada nas práticas educativas são e estão dentro do mesmo princípio adotado pela ASA, o projeto de convivência com o SAB, modelo de sustentabilidade e proposta de sociedade sustentável para o SAB, na concepção que a sociedade civil vem trabalhando, têm o mesmo significado e sentido, como foi visto no Capítulo 4.

Convivência e sustentabilidade, nesse cenário, se integram numa categoria interpretativa de compreensão dos processos de atribuição dos sentidos, de ação efetiva que tem disputado hegemonia simbólica e política em torno do conceito de meio ambiente sustentável, tal como a descreve Carvalho (2011), no Capítulo 2. Ela reconhece ser esta a estratégia de atribuição de sentido e de disputa por hegemonia na apropriação da ideia de sustentabilidade, como capital simbólico, ampliando não só a compreensão dos contextos de negociação e dos sentidos em disputa no conceito de sustentabilidade/convivência, tal como procura a ASA, ao refletir sobre as especificidades do SAB e encontrar, assim, o seu próprio caminho de sustentabilidade, integrada à convivência, evitando os caminhos fáceis e já conhecidos, em particular, os modelos urbano-industriais que vêm sendo implantados no país e nas cidades (urbano-rurais) próximas às áreas rurais.

Como foi dito no Capítulo 5, a Pedagogia da Alternância combina períodos de formação teórica e prática na unidade produtiva e na unidade familiar/comunitária/entidades/empresas/empreendimentos. Nessa práxis pedagógica, a proposta de formação associa o saber prático ao saber técnico, tendo como referencial e tema transversal a proposta de convivência com o SAB, que, por sua vez, tem, na dimensão ambiental e na sua especificidade, a centralidade de todas as suas ações, por ser esta organizadora e estruturante de toda a atividade humana. É a partir desse pressuposto que a escola trabalha a noção de sustentabilidade e o seu projeto com os/as estudantes, as famílias e as comunidades.

Com isso, nós já afirmamos que o projeto de sustentabilidade/convivência para o SAB está em construção. O que existe são critérios básicos que nos permitem desenhar a sua forma emergente. E vamos recorrer ao paradigma da sustentabilidade forte, descrito por Carvalho, citado no Capítulo 2, para caracterizá-lo. Nele, os valores têm papel fundamental e aparecem com funções e sentido de solidariedade e de exemplo para caracterizar uma sociedade sustentável e um mercado sustentável.

O cenário da sustentabilidade forte reconhece a finitude dos recursos naturais e a desigualdade no acesso e no uso desses bens ambientais, como assume e tem um projeto político de uma redistribuição equitativa desses mesmos recursos, em termos globais e intergeracionais. E é isso que a escola almeja, ao trabalhar na busca desse mesmo cenário, como nos descrevem os nossos/as colaboradores/as.

A escola, além da formação nessa linha teórica de juntar o meu saber prático com o meu saber teórico, tem duas disciplinas profissionalizantes que são a zootecnia e a agricultura no ensino fundamental e no ensino médio. Nós vamos ter as outras disciplinas também profissionalizantes, além da zootecnia e agricultura. Por exemplo, a economia doméstica e a prática adotada na escola, através dessas disciplinas, acontecem nos nossos laboratórios que nós chamamos de unidades produtivas. E essas unidades produtivas, nós tentamos fazer, ao máximo, que elas sejam simples para que as famílias possam adotar essas práticas, que são as práticas alternativas de convivência com o Semiárido. E o objetivo da escola é fazer com que as comunidades e as famílias se desenvolvam, sustentavelmente, nessa perspectiva não só ambiental, mas também econômica. Nós já tivemos casos, experiências de famílias, que estavam completamente na monocultura, naquele período do ano plantando o seu milho, o seu feijão e o seu jerimum, e que hoje passam a ter o pomar no seu quintal, passam a ter uma horta produtiva ou investiram na criação de algum animal de pequeno porte, como, por exemplo, uma cabra, um porco, e foram, assim, práticas que os/as meninos/as tiveram na escola a partir dessas experiências, através das nossas unidades produtivas, que implantaram em suas casas ou na própria comunidade. Então, é assim: a escola tem esse objetivo de fazer com que as famílias se desenvolvam nessa linha sustentável ambiental e econômica (Taciana Cavalcante, monitora e atual coordenadora da EFA).

Antonio Jorge e Rosinira explicitam que, além do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de alcançar esse cenário de sustentabilidade, os/as monitores/as trabalham com os/as estudantes os princípios e valores de solidariedade associados com o objetivo de gerar compromisso e responsabilidade por parte dos/as estudantes, para que tudo o que aprendem seja repassado na família, na comunidade, no município, num movimento crescente do local para o global.

A consciência de que o raio de ação da escola é restrito está presente. Como constata a monitora Maria Rosinira, ao reconhecer que as ações são pequenas porque o grupo é pequeno. Afinal, trata-se de apenas uma

escola. Apesar disso, o efeito já pode ser observado nos convites que são feitos aos estudantes para darem palestras nas escolas, nas comunidades, sobre temas ambientais. E, nesse sentido, a formação da escola, através da Pedagogia da Convivência e da Alternância, pode ser interpretada por ser uma verdadeira construtora desse cenário de sustentabilidade forte.

Ela repassa os conhecimentos para serem colocados em prática e para serem repassados para as pessoas das comunidades. Por exemplo, eles me ensinaram a fazer uma horta que é uma riqueza do Semiárido. Lá na minha comunidade eu coloquei em prática e repassei para as pessoas da comunidade. Lá eu tento sempre repassar, dar orientação para as pessoas. Ensino a fazer horta. Eu dou sempre uma orientação de como é. (Antonio Jorge Soares Feitosa, estudante).

A relação, do meu ponto de vista, é que existem discussões em que nós abordamos isso e encaminhamos como atividades, como compromisso de cada um aqui. Cada estudante aqui também é um pouco aquele que leva e vai por em prática, porque é uma das nossas exigências. Eu não sei se essa é a palavra. Os nossos princípios, os nossos compromissos de estarem levando isso para a prática. Então, a partir do momento em que eles chegam nas suas famílias e constroem uma horta, esse já é um dos pontos para trabalhar a questão da sustentabilidade na questão alimentar ou, pelo menos, para suprir algumas necessidades na família. Quando eles também estão com o compromisso de fazer discussões sobre as questões ambientais, da questão do lixo nas comunidades, de fazer fossa, uma alternativa que nós discutimos aqui na escola. O reflorestamento, levar mudas, todo esse trabalho, para mim, são ações pequenas, locais, mas é cada um fazendo a sua parte e se todas as escolas fizessem isso, com certeza, nós estaríamos agindo em mutirão e trazendo uma maior sustentabilidade. É uma ação pequena porque é um grupo pequeno. É só uma escola. Mas se fossem todas, faria a maior diferença. Essa questão da autonomia... Há também uma certa credibilidade em discutir a questão das queimadas, dos desmatamentos, muito embora haja resistência porque os pais, as famílias, por questões culturais acham que isso não é o correto, que não dá o pão deles. É assim que eles acham. Mas que alguns conseguem e isso já é uma coisa interessante porque é difícil. (Maria Rosinira Beserra Cavalcante, monitora).

Márcia Maria, mãe de um estudante, também ressalta os princípios de solidariedade e de compromisso, assinalados acima, para descrever como visualiza a relação das práticas educativas e sustentabilidade, mas usa, como elemento principal de construção de seu discurso sobre o

tema, a imagem de um espelho. Para ela, vai ser o reflexo de um projeto bem-sucedido, a demonstração, através da prática bem-sucedida que vai fazer e convencer outros/as agricultores/as de que é realmente possível trabalhar dentro dos princípios da convivência com o SAB e ser bem-sucedido/a. Que é possível dar certo.

Porque é assim: o que você aprende a cultivar e a produzir, você pode comercializar, você pode desenvolver com associações e melhorar a qualidade de vida, não só a sua, mas a da sua comunidade porque você acaba sendo um espelho. Um projeto que o meu vizinho vê que está dando certo, ele também vai querer desenvolver. Eu acredito que um projeto só se desenvolva dessa forma. Você acredita. Faz, coloca em prática e o outro também vê que realmente é possível. (Márcia Maria Faustino Teixeira, mãe do estudante Mauro Teixeira).

Dos elementos didáticos e pedagógicos com os quais a alternância trabalha, três foram citados como elementos fundamentais relacionados à questão da sustentabilidade. O P.E. foi citado pela colaboradora Aline Torquato como o instrumento, por excelência, capaz de fazer com que, primeiro, se conheça bem a realidade para, depois, poder intervir nela com conhecimento, sabedoria e cuidado e, só assim, propor e executar uma atividade sustentável. Na forma de ela interpretar sustentabilidade, o tema da solidariedade, sincrônica e diacrônica, é citado. Sustentável, para ela, é algo que você tem hoje, mas vai ter amanhã, e depende de as pessoas implementarem e continuarem com isso. É algo que dá continuidade. Vejamos como se expressa Aline sobre o tema.

[...] buscar outras formas de trabalhar aqui sendo sustentável, isso também é aprender a conviver, porque nós vamos aprender a usar as potencialidades que têm em cada lugar a partir do momento em que a gente passa a conhecer o local. Nós vamos poder desenvolver atividades que venham a ajudar as pessoas, a nossa família. [...] Nós estamos estudando na prática porque nós temos as pesquisas, os Planos de Estudo. Então, a escola vai ver quais são as práticas que podem ser feitas em cada lugar. De acordo com cada realidade, nós vamos desenvolvendo. Realmente, é com o Plano de Estudo, porque nós levamos a pesquisa para casa e trazemos para a escola. Aqui na escola, ela é vista por nós todos, monitores e alunos. Depois, de acordo com essa pesquisa, é que nós vamos poder fazer algo para a prática, porque se nós não conhecermos o que aquela comunidade pode desenvolver, não vai poder desenvolver algo que seja sustentável. Sustentável é algo que vai ter hoje, mas

que vai ter amanhã, e vai dar para outras pessoas desenvolverem, continuar isso. É algo que dá continuidade. Essa ligação é o Plano de Estudo. Ele permite conhecer e depois elaborar uma atividade que seja sustentável. Por exemplo, apicultura. Tem uma comunidade que tem muita potencialidade para a flora apícola e tem outra que não tem. Nós precisamos primeiro conhecer. Uma comunidade pode ter apicultura e ser sustentável por um tempo outra já não. Então, é isso: a ligação é essa; a escola recebe essa pesquisa que nós fazemos para poder trabalhar. (Aline Torquato, estudante).

Outro instrumento apontado como importante para que se implemente o projeto do/a estudante na forma de sustentabilidade/convivência com o SAB é o Estágio. O estágio se constitui em um ato educativo que contextualiza o Plano de Formação e o projeto pedagógico, familiarizando o/a estudante com o mundo do trabalho e profissional. Ele tem a finalidade de proporcionar a profissionalização progressiva e a descoberta da atividade profissional, já que, muitas vezes, este é o primeiro contato do/a estudante com a atividade profissional. Ele também atua na orientação vocacional do/a estudante, uma vez que lhe permite vislumbrar novas possibilidades de atuação profissional no campo.

Na escola, as atividades práticas vão-se ampliando de forma progressiva. Os/as estudantes atuam primeiro na sua própria família, depois ampliam seu raio de atuação para a comunidade, depois passam a atuar numa comunidade vizinha, o que configura o estágio. Nele, o/a estudante atua tanto sozinho/a, com parceiros de entidades como a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Ceará (Fetraece) e o Projeto Dom Helder Câmara, para acompanhar ou desenvolver novos projetos na comunidade. O estágio é uma forma de atuar profissionalmente e colocar em prática os princípios e as propostas de convivência trabalhados na escola.

O 1º ano do Ensino Médio continua sendo da comunidade, mas, com um acompanhamento maior de desenvolvimento de práticas, que é o caso do estágio. O 2º ano já é a nível da comunidade vizinha. É uma comunidade que ele escolhe, próxima à comunidade dele/a e que vão ajudar a perceber que aquela comunidade vizinha tem o seu potencial e podem ser desenvolvidas outras atividades lá dentro. Ele ou ela pega, no início do ano, o diagnóstico, porque toda comunidade tem o seu diagnóstico, Plano de Desenvolvimento Anual e, a partir dali, eles irão junto com a associação, junto com o grupo, porque tem comunidade que tem associação, mas tem grupos específicos: grupo de apicultura ... Eles irão acompanhar

esses grupos. E lá nessa comunidade eles têm apoio de algumas entidades que acompanham em algumas comunidades, outras não; outras eles vão por conta própria e, lá mesmo, eles desenvolvem atividades sem apoio de outras entidades, a não ser apoio da EFA. (Francisco Rosberg Chaves, monitor).

No ensino médio, eles já têm o compromisso de fazer a prática na família e na comunidade também. O estágio se dá em outra comunidade que não a do/a estudante. Tem um âmbito mais geral. Eles fazem essa prática levando a discussão para o aspecto cultural, social, econômico. Estão trabalhando em parceria com os movimentos, com os sindicatos e tratam dessas discussões também nas escolas, inclusive. Nós temos alunos, não são todos, mas nós temos casos específicos onde eles estão indo para as escolas municipais discutir isso. Esta tem sido uma experiência bastante interessante. Algumas escolas estão conseguindo implantar horta devido à presença deles. Trabalham a questão do lixo. Agora mesmo, estive em uma comunidade onde a comunidade solicitou a presença dos professores, que são dois estudantes da EFA – o Israel e o Moisés – para irem lá discutir isso, porque é uma questão muito séria, o lixo nesta comunidade. Eles vão discutir e depois fazer um mutirão para coleta desse lixo. Isso é muito interessante, porque não é nem a comunidade onde eles estagiam, mas porque já sabem dessa prática que é realizada em outras comunidades... Então, solicitaram lá também. Nós percebemos que há realmente uma diferença nessa postura, nessa prática. (Maria Rosinira Beserra Cavalcante, monitora).

O compromisso deles é de dois dias. Eles têm parcerias com entidades como o Sindicato, o projeto Dom Helder Câmara, Fetraece. Nessas parcerias, a turma vai, às vezes, com um mobilizador, como é no caso da Fetraece, que está lá presente e que auxilia, que ajuda nisso... Porque são meninos/as de 15, 14 anos que estão lá, inseguros. É natural. A presença de alguém fortalece um pouco mais, dá mais segurança a eles que estão fazendo esses trabalhos. Eu percebo, particularmente, que eles têm crescido muito na questão de falar em público. O estágio tem exigido um pouco mais deles mesmos e eles têm crescido nesse sentido... porque é sair da sua comunidade e ir para outra falar de assuntos técnicos. Ir lá na horta, observar as práticas das famílias e lá, junto com eles, discutir isso. Se aprende e se ensina porque não vão lá só ensinar. Eles fazem esse trabalho de observar, de dialogar. Contribuir, mas também, aprender. Essa troca de conhecimento que se dá nas comunidades tem sido bem produtiva. (Maria Rosinira Beserra Cavalcante, monitora).

O Primeiro Projeto do/da Jovem (PPJ) é o outro elemento pedagógico assinalado pelos colaboradores, como, de forma mais direta, pela implanta-

ção da proposta de sustentabilidade. O PPJ é um projeto que o/a estudante elabora – produtivo, interliga teoria e prática a partir do que vivenciaram na escola e nos estágios. Espécie de projeto de vida do/a estudante para dar continuidade à sua formação, só que, agora, na sua propriedade. A decisão por um tipo específico de projeto e a iniciativa são do/da estudante, que tem por referência, para elaborá-lo, a formação, as práticas e o conhecimento e apropriação que obteve das potencialidades e limitações da unidade produtiva familiar. Um meio para o/a jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo é através de um projeto produtivo.

O PPJ, segundo as orientações da Unefab, deve começar a ser implantado na 1ª série do Ensino Médio, para que os/as estudantes possam ir-se familiarizando, conhecendo a sua proposta e, ao longo da formação, ir amadurecendo e elaborando, junto com o/a monitora, o seu respectivo projeto. Isso não ocorreu na escola por estar o seu Ensino Médio em fase experimental e de implantação onde ajustes e modificações estão sendo feitas. De acordo com Taciana Cavalcante, coordenadora da EFA, ocorreu, em dezembro de, um encontro de formação continuada de cinco dias, ministrado pelo coordenador da equipe Pedagógica Nacional de Unefab, João Batista Beghami, com a equipe de monitores. Este sugeriu a supressão e substituição do Plano de Estudo previsto para a 3ª série do Ensino Médio pelo PPJ. A partir desse encontro, a proposta para a 3ª série do Ensino Médio foi reformulada e os/as estudantes foram avisados que, durante o período de férias, deveriam ir maturando qual seria a sua proposta para elaborar o seu PPJ, para que, quando regressassem à escola, em fevereiro de 2010, este já pudesse ser discutido e debatido com a equipe de monitores e os/as estudantes.

Para Rosberg, um dos colaboradores, o PPJ é semelhante a uma monografia, só que é para ser executado, posto em prática; não é só teórico. Luan e Rosberg também concordam que a possibilidade de implantar um projeto prático leva os/as estudantes a refletirem sobre a sua sobrevivência, sobre a sustentabilidade local. Como e de onde tirar o seu alimento, se pretende permanecer no campo e, ao mesmo tempo, associando isso com os princípios presentes no cenário de uma sustentabilidade forte? O que os/as leva a atuar, como nós denominamos acima, como verdadeiros construtores desse cenário?

A questão do PPJ é um projeto que o/a estudante tem em mente para desenvolver a partir do que eles conseguiram observar nesses

estágios que fizeram a partir do que eles/as têm dentro da comunidade deles/as. É, digamos assim, como se fosse a minha monografia, que eu fosse defender, mas, na parte prática, porque é realmente para executar. Não é só ficar no papel, mas, também, tornar realidade para que ele/a possa, a partir daquela atividade que ele/a fez, perceber que pode ser feito lá. Que ele/a teve todo esse conhecimento também aqui na escola, ele/a vai conseguir continuar permanecendo no campo. Ali é meu projeto de vida. Ali é meu projeto onde eu vou conseguir tirar o meu sustento, o meu alimento. O PPJ é uma coisa concreta, de ter a sua planta, ter seu animalzinho de ter a sua panificadora, porque na escola são diversas unidades produtivas; são 17 tipos de coisas diferentes que eles podem optar. Isso, sem falar em outras opções que nós não temos aqui, mas se eles/as perceberem que pode ser feito, nós apoiamos (Francisco Rosberg Chaves, monitor)

No final do ano, quando eu tive a notícia de que não ia ter mais Plano de Estudo, que ia ser o projeto profissional do jovem, eu fiquei pensando. E desde o ano passado, nós recebemos o projeto na comunidade Santo André de produção de mudas, viveiro de mudas para os jovens da comunidade. Eu já praticava isso antes de chegar, esse projeto. Então, eu estou pensando em realizar o meu PPJ na área de produção de mudas, porque, além de estar fazendo aquilo que eu gosto, tem também a inserção dos jovens na comunidade. Nós também vamos trabalhar no sentido de fazer com que eles gostem da área, aproveitar a localidade e também para estar reflorestando as áreas degradadas e também comercializando para ser uma geração de renda. Eu estou pensando em fazer o meu PPJ nessa área. (Luan Alves, estudante).

Espera-se que este caminho que começa a ser trilhado pela EFA Dom Fragoso, de fato, traga resultados favoráveis. Fica registrada a vontade de que se possa realmente implementar uma proposta educativa para a convivência sustentável com o Semiárido cearense, que tenha como referência a Pedagogia da Alternância freireana, melhor dizendo, que tenha como base pedagogias dialógicas, solidárias e parceiras com foco num aprendizado compartilhado e contextualizado.

Capítulo 7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca das conexões que interligam e explicitam o que a ASA denomina de convivência com o Semiárido, que empreendi durante a confecção deste livro, pude observar que o novo está presente e se espalha pelo SAB. É nessa pequena revolução silenciosa que adentra esse contexto e se faz presente nas cisternas de placas que enfeitam a paisagem, nas casas de sementes que crescem a cada dia, nos quintais produtivos, nas feiras agroecológicas pequenas, mas que trazem grande orgulho aos agricultores e agricultoras por formatarem espaços para expor seus produtos, nos processos educativos gerados no diálogo com as comunidades rurais que evocam os significados da gestão da vida no Semiárido e à descoberta de possibilidades da convivência na convivência com o SAB. É o desafio do envolvimento profundo com os sujeitos e a ecologia na qual constituem o ambiente de suas vivências. Envolvimento que tem no afeto seu amparo. É o tocar e ser tocado pelo ambiente e suas ambiências, relacionar e relacionar-se, sentir o local, o seu povo, a natureza e os seus mitos e “causos”. O contexto torna-se um esboço da nova teia de sociabilidade que tem, na natureza, fonte organizadora da vida social e de toda a sociabilidade no SAB.

A educação, nesse sentido e contexto, é quem assenta o inédito e, também, quem tensiona e distende, permanentemente, o ensinar e o aprender que provoca, nos sujeitos, o estar pedagogicamente no contexto, no mundo, propagando os sentidos da convivência e na convivência com o local que esta se faz. Fato social que emerge da cooperação entre a ASA e as comunidades rurais, mediadas pela educação, que se associam na busca

por novas referências políticas, técnicas culturais, organizacionais de manutenção e sustentabilidade da vida no ambiente em que estão inseridas.

A proposta de convivência com o SAB atesta o fracasso da lógica de combate à seca como meio de fixação e integração do SAB, na nação. Nela, o processo de rejeição em relação ao ecossistema presente na lógica do combate à seca vem a ser substituído por uma postura crítica de compreensão, com base numa relação de respeito às coisas, pelo que elas são, pelo que possuem de intrínseco, e que tenta e quer aprender e apreender a sua lógica interna. Portanto, parte-se do pressuposto de que é, além de possível, conveniente e pertinente conviver com a seca e com o SAB através de vivências e de práticas solidárias de educação. E muito embora nossos/as colaboradores/as reconheçam que a proposta de convivência não esteja pronta, existe uma ideia geral dos elementos e do sentido que compreendem a proposta cujo elemento fundante reside na unidade entre humanidade e natureza, e explicita a centralidade da natureza como elemento organizador da vida social e de toda a sociabilidade no SAB.

Ao longo do percurso deste livro, vimos também que, para a ASA, o conceito de convivência com o Semiárido, modelo de sustentabilidade e proposta de sociedade sustentável para o Semiárido possuem o mesmo significado. Integram-se numa mesma categoria interpretativa de compreensão dos processos de atribuição dos sentidos, de ação efetiva, que têm disputado hegemonia simbólica e política em torno do conceito de meio ambiente sustentável e de um projeto de sociedade sustentável para o SAB. Essas disputas e reflexões da ASA sobre as especificidades do SAB podem possibilitar o encontro de um caminho próprio de sustentabilidade, integrado à convivência com base nos princípios de solidariedade, em que os caminhos fáceis, inadequados, já percorridos e conhecidos sejam evitados, em particular, os modelos urbano-industriais que vêm sendo implantados no país e nas cidades (urbano-rurais) próximas às áreas rurais, ao mesmo tempo que se dialoga com esses mesmos modelos na busca de novas possibilidades e alternativas de sustentabilidade para todos.

Uma das conclusões a que chegaram os/as colaboradores da ASA para que essa meta tenha êxito refere-se à importância da educação, sobretudo da educação formal. Tem forte compromisso com esta questão, por ser considerada elemento central e estruturante da proposta de convivência. Considerada a ação estratégica, por excelência, pelo seu alcance e poder de difusão ideológico e cultural, permite trabalhar a mudança de

leitura de mundo, de valores e de ideias de representação social da natureza dominante. E Paulo Freire nos lembra que, se a educação não pode tudo, sem ela não dá para pensar uma nova sociedade justa e equânime.

A escola, em geral, reproduz uma visão do SAB apresentado-o como lugar inviável, com precárias condições de vida ressaltando, assim, os preconceitos e os estereótipos em torno dele e de quem nele vive, favorecendo, deste modo, o êxodo rural. Porém, ela é também um espaço privilegiado e lócus de construção do conhecimento. E, pelo alcance que possui, pode propiciar uma reflexão no e sobre o universo escolar que viabilize um novo diálogo sobre a relação humanidade-natureza, tecendo, junto, o fio do novo paradigma para aprender, reaprender a viver e conviver no SAB.

Guimarães Duque, já nos anos 40 do século passado, coloca a promoção da educação como condição fundamental para que se garanta a sustentabilidade do SAB, elemento primordial na conservação da biodiversidade da Caatinga e base da sua teoria de desenvolvimento. Articula a preocupação ambiental com a questão da sobrevivência das famílias sertanejas, criticando os programas e currículos escolares uniformes. E, já naquela época, preconizava a necessidade de harmonizar a aprendizagem com o meio ambiente local, contextualizando, através de sua proposta educativa, a educação direcionada para a ecologia local em harmonia com o meio e para o meio. Duque integrava a escola na vida da comunidade e à ecologia local.

A experiência educativa da ASA e seu desdobramento nas práticas educativas da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, ao longo desses últimos oito anos, vem promovendo a ampliação do espaço público para o debate político sobre a convivência com o Semiárido e a contextualização da educação dentro dos princípios da pedagogia da convivência com o SAB. Na pesquisa realizada na escola e no assentamento Santana, os/as estudantes e a comunidade trazem os saberes e as práticas da formação da escola. Com eles/as, os saberes sobre a convivência transportam-se, migram, vão para as escolas públicas do campo, da cidade, vão para as comunidades, invadem os sindicatos rurais, ocupam novos espaços e participam da grande rede de relações e sociabilidade que se fazem presentes, atualmente, no SAB e atuam na consolidação de uma nova práxis diante da sua complexidade socioambiental. Esta prática educativa propugnada é, por excelência, exponencial, uma vez que tem como um dos

seus objetivos ensinar e aprender sobre a vida na Caatinga e os valores relacionais entre humanos e não-humanos.

A educação que se faz na busca pela convivência constitui as bases de uma sociedade sustentável e de sua sustentabilidade dentro do debate da viabilidade sobre o SAB, muito embora a análise da pesquisa na escola não nos permita conclusões definitivas, pois o que temos são pistas e conclusões parciais. Elas, porém, são bastantes significativas.

Nesse sentido, o estudo representa uma contribuição social na área da educação do campo e da pedagogia da convivência com o Semiárido para o Estado do Ceará e pode vir a contribuir, como assinalamos na introdução, com:

- O planejamento de processos educativos que visem contextualizar a educação tendo por base o Semiárido;
- Elementos teóricos e metodológicos que possam subsidiar, nos projetos político-pedagógicos, a integração entre escola, comunidade e ecologia local;
- Reflexões que possam subsidiar a elaboração de projetos político-pedagógicos, utilizando as metodologias e práticas educativas trabalhadas na EFA Dom Frágoso;
- Subsídios teóricos e metodológicos de educação do campo, pedagogia da alternância e educação para a convivência com o Semiárido que possam contribuir com o planejamento de processos educativos nas redes municipais de ensino do Estado do Ceará.

Além disso, pode significar um ponto de partida para outras pesquisas a serem realizadas e aponta a possibilidade de um estudo sobre as representações sociais trabalhadas nas escolas do estado e nos livros didáticos sobre o Semiárido; sobre a formação de docentes para a educação do campo e da pedagogia da convivência com o Semiárido; sobre a formulação de projetos político-pedagógicos que contemplem a multiculturalidade dos municípios cearenses e como o sistema educacional se relaciona com ela.

Aqui, retornamos às perguntas de partida indicadas na introdução do estudo, para apontar as pistas e conclusões parciais deste. Estas pro-

blemáticas iniciais nos instigaram em busca de elaboração das respostas possíveis, do começo ao fim do texto. Reservamos um lugar mais privilegiado às conclusões que seguem, não só por responderem as questões de partidas assinaladas, mas por apresentarem outras e novas conclusões que foram mostrando-se e sendo elaboradas, no transcorrer do estudo.

Uma das primeiras conclusões que apresentamos relaciona as três perguntas numa só resposta e conclusão; indica a necessidade da continuidade da pesquisa pela pesquisadora ou a retomada da pesquisa por outros/as pesquisadores/as. Ela nos leva a concluir que os/as estudantes da EFA Dom Fragoso são a primeira geração que passa pelo processo de escolarização, por uma formação que segue os princípios da convivência com o SAB, que não só desconstrói o mito e a percepção do SAB como região inviável, como trabalha elementos de um projeto de sustentabilidade e de sociedade sustentável, que supera e reconstrói essa situação limite. Para isso, integra, na sua proposta educativa, os princípios da convivência com o SAB da ASA, os seus conteúdos e práticas de convivência, os instrumentos metodológicos da alternância e os princípios da educação do campo, que têm, neste contexto socioeconômico, político, cultural, geográfico, ambiental, a base do processo de ensino-aprendizagem. Integra também, na perspectiva de alcançar esse cenário de sustentabilidade, os princípios e os valores de solidariedade associados com compromisso e responsabilidade assumidos pelos/as estudantes de que tudo o que estes/as venham a aprender, ao longo da formação, seja repassado na família, na comunidade, no município, num movimento crescente do local para o global, gerando, através do ensinar e do aprender, um ritual da dádiva e da generosidade. Todavia, estas são pistas, indicadores. Os resultados concretos dessa formação só poderão ser observados, provavelmente, depois de um período razoável de uma década, através de um acompanhamento desses/as mesmos/as estudantes egressos.

Outro desdobramento dessa formação, a nosso ver, refere-se à permanência dos/as estudantes no campo. Esta não se configura como uma permanência qualquer. A escolarização e a profissionalização com formação técnica e contextualizada para o SAB contribuem para o aprimoramento, desenvolvimento de ações voltadas para a qualificação da agricultura familiar através da elaboração de projetos produtivos e de vida, articulados com a questão da sustentabilidade local, regional, com interfaces com a sustentabilidade nacional e um projeto de nação. O perma-

necer no campo pode vir a ocorrer porque se viabiliza uma opção com possibilidade, com sentido de vida e com projeto de vida e, caso ocorra o sair do campo, como a permanência nele está viabilizada, que esta também possa se configurar como uma opção com possibilidades e com um sentido de vida diferente de um movimento não-natural, mas naturalizado de evadir-se do campo pela absoluta ausência de opção.

A formação da EFA, o seu projeto político-pedagógico e os seus princípios e metodologia possibilitam aos estudantes encontrar um sentido para suas vidas, dar um significado e direção para a sua vida, elaborar um projeto de vida e de futuro relacionado com a sua vida, a cultura e o campo. Ela também nos forneceu elementos para sugerir aos gestores municipais de Educação, a reflexão séria e ponderada sobre as práticas educativas trabalhadas nas escolas públicas municipais, pois estas refletem uma profunda distância, um abismo existente entre as práticas de ensino/aprendizagem e a realidade de vida dos/as estudantes, sendo, portanto, descontextualizados, desinteressantes e sem sentido para os/as estudantes e docentes.

Outra conclusão de caráter parcial, que, a nosso ver, necessita ser analisada num prazo mais longo de tempo, consiste na valorização do campo e da vida inerente a ele, do respeito ao povo camponês e à sua cultura, como resultado e desdobramento da formação na escola, o que implica, também, o ato de os/as estudantes reconhecerem-se e se reconhecerem como camponeses/as, como oriundos do meio rural e do campo.

Em relação aos profissionais/monitores que atuam na EFA e à sua formação, faz-se necessário ampliar o quadro desses profissionais e intensificar a sua formação inicial e continuada. O perfil do profissional que atua na EFA e com educação do campo pressupõe disposição para o trabalho em equipe, bem como competência e qualificação profissional. E aqui retomamos a ideia de educação como comunicação, diálogo, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. O profissional de educação deve ser aquele que dialoga e tem no amor, na humildade e na fé pela humanidade e pelo mundo, o fundamento deste fazer. Ensinar e aprender autênticos supõem e pressupõem o querer bem ao estudante e ao/à mestre/a em uma afetividade que não exclui cognoscibilidade.

A divulgação do novo, através das práticas educativas da pedagogia da alternância e da convivência sustentável com o Semiárido, fez com

que se explicitasse a necessidade de ampliação do número de EFAs, como uma das ações estruturantes de educação do campo no Estado do Ceará. Hoje, existe uma demanda formalizada pela implantação de mais seis EFAs, resultado de um longo trabalho de mobilização e organização das associações e das comunidades rurais que, em alguns locais, dá-se em parceria com o poder público municipal, como é o caso da Escola de Tauá. A Seduc passa, a partir de janeiro de 2010, a apoiar, formalmente, essas iniciativas. Convém criar, entretanto, instrumentos legais de apoio que garantam um aporte orçamentário regular, que assegurem a continuidade dessas ações, assim como regulamentar a educação do campo, como política pública do estado, em que se garanta uma rubrica orçamentária que assegure as ações de educação do campo em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

Enfim, o Semiárido poderia ser considerado como um lugar qualquer, ou então, o lugar de todos nós humanos e não-humanos, que habitamos o planeta Terra. A sua singularidade pode ser lida como uma metáfora para se pensar um mundo novo, uma nova terra prometida e uma humanidade nova cujo trabalho da educação e da pedagogia da convivência nos leva a acreditar num futuro para esse forte, adorável e velho planeta, como o descreve Schama, como a Terra Prometida, desde que se consagre, como propõe Serres, a celebração do Contrato Natural.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Sustentabilidade e democracia. **Revista Fase**, n. 71, dez./fev. 1997.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRADE, M. C. **A terra e o homem no Nordeste**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

ANDRÊ, M. E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

ARAÚJO, F. M. L. **Mulheres letradas e missionárias da luz**: formação de professoras primárias nas Escolas Normais Rurais do Ceará - 1930 a 1960. 2006. 350 f. Monografia (Especialização em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ARCAFAR. **Regimento da EFA Chico Mendes**. [S.l.], [20--]. Mimeografado.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARTICULAÇÃO do Semi-árido: declaração do Semi-árido: propostas da articulação no Semi-árido brasileiro para a convivência com o Semi-árido e combate à desertificação. Recife, 1999. Mimeografado.

ARTICULAÇÃO do Semi-árido: Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o Semi-árido. Recife, 2001. Mimeografado.

AZEVEDO, F. de. **A educação na encruzilhada**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1944.

BACELAR, T. et al. **O GTDN da proposta à realidade**: ensaios sobre a questão regional. Recife: Universitária UFPE, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BEGNAMI, J. B. Experiências das Escolas Famílias Agrícolas: EFA's do Brasil. In: _____. **Pedagogia da alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF: UNEFAB, 2002.

_____. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. Brasília, DF: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2004.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano: compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOTELHO, C. L. **Secas, visão dinâmica, integrada e correlações**. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.

BRAGA, O. R. **Experiências de convivência com o Semi-árido**: adjutórios para (Re) pensar a educação do campo. 2006. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BRAGA, O. R. Educação e convivência com o semiárido: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-pedagógico no semiárido brasileiro. In: KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos. (Org.). **Educação no contexto do Semi-Árido**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O ardil da ordem**: caminhos e armadilhas da educação popular. Campinas: Papirus, 1993.

BRASIL. Decreto nº 2.741, de 20 de agosto de 1998. Brasília, 1998. Promulga a Convenção Internacional de Combate à Desertificação nos Países afetados por Seca Grave e/ou Desertificação, Particularmente na África. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2741.htm>. Acesso em: 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 2011.

BRASIL. Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989. Institui o Fundo Constitucional de Financiamento do Norte - FNO, o Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste - FNE e o Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste - FCO, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 set. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7827.htm>. Acesso em: 15 out. 2008.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Por um Brasil rural com gente**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, DF, 2007. (Cadernos Secad, 2).

_____. **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**: referências para uma política nacional de educação do campo. Brasília, DF, 2004. (Caderno de Subsídios).

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa de Ação Nacional de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca**: PAN-Brasil. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Portaria nº 89, de 16 de março de 2005. Atualiza a relação dos municípios pertencentes à região Semi-Árida do Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste – FNE. Disponível em: <http://www.integracao.gov.br/fundos/fundos_constitucionais/legislacao/portarias/pm_089.htm>. Acesso em: 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 2011.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Disponível

em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/resolucao_MEC_2.08>. Acesso em: 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF, 1997.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF, 2006.

BRASÍLIA. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, T P. S. **A necessidade de conservação das matas e da arboricultura**. Fortaleza, 1860.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado do meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Momento atual da educação do campo**. [S.l.], [20--]. Disponível em: <<http://www.nead.org.br/>>. Acesso em: 7 set. 2007.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALVO, P. P. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: _____. **Pedagogia da alternância**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília, DF: UNEFAB, 2002.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPANHOLA, C.; GRAZIANO, J. S. Diretrizes de políticas públicas para o novo rural brasileiro: incorporando a noção de desenvolvimento local. In: _____. **O novo rural brasileiro**: políticas públicas. São Paulo: EMBRAPA, 2000.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2000.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e extensão rural**: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

CARNEIRO, M. J. Apresentação. In: MOREIRA, J. R. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2005.

_____. **Ruralidade na sociedade contemporânea brasileira**: uma reflexão teórico-metodológica. Rio de Janeiro: CPDA, 2002.

CARVALHO, I. M. M. de. **O Nordeste e o regime autoritário**: discurso e prática do planejamento regional. São Paulo: Hucitec, 1987.

CARVALHO, I. C. M. **Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas**. Disponível em: <http://www.isabelcarvalho.blog.br/pub/artigos/ea_sociedades_justas.pdf>. Acesso em: 2011.

CARVALHO, S. M. G. de. **Educação do Campo**: Pronera: uma política pública em construção. 2006. 368 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CARVALHO, O. de. **A economia política do Nordeste**: secas, irrigação e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

CARVALHO, O. de; EGLER, A. G. **Alternativas de desenvolvimento para o Nordeste Semi-árido**. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2003.

CASTELLS, M. O verdejar do ser: o movimento ambientalista. In: _____. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, J. de. **Geografia da fome**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

CAVALCANTI, C. A seca do nordeste brasileiro: uma visão de estudos e pesquisas elaborados em um século de produção de conhecimentos. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 19, n. 1, p. 97-127, jan./mar. 1988.

CEARÁ. Resolução nº 426/2008. Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará. Disponível em: <http://api.ning.com/files/qaxkHv4k1O8phOPf6UyssriX3CN8rrnR19NgQR*BLhg_/ResolucaoCEEn4262008EducaoBsicanaEscoladoCampoCear.pdf>. Acesso em: 2011.

CICOUREL, A. Teoria e método em pesquisa de campo. In: ZALUAR, A. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980.

DAMASCENO, M. N.; BESSERA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

DECLARAÇÃO do Semiárido. Recife, 1999. Mimeografado.

DESCOLA, P. Ecologia e cosmologia. In: _____. **Faces dos trópicos úmidos**: conceitos e questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: UFPA, 1997.

DIEGUES, A. C. O mito do paraíso desabitado nas florestas tropicais brasileiras. In: _____. **Faces dos trópicos úmidos**: conceitos e questões sobre desenvolvimento e meio ambiente. Belém: UFPA, 1997.

DINIZ, P. C. O. **Ação coletiva e convivência com o Semi-árido articulação do Semi-árido paraibano**: uma experiência de desenvolvimento rural. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

DOMINGOS NETO, M.; BORGES, G.; ALMEIDA. **Seca seculorum, flagelo e mito na economia rural piauiense**. 2. ed. Teresina: Fundação Cepro, 1987.

DUQUE, J. G. **O Nordeste e as lavouras xerófilas**. 4. ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2004a.

_____. **Perspectivas nordestinas**. 2. ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2004b.

_____. **Solo e água no Polígono das Secas**. 3. ed. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1953.

EMBRAPA. **Semi-árido brasileiro**: convivência do homem com a seca. Brasília, DF, 1982.

ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E CULTURA POPULAR, 1., 2009, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

ENCONTRO NACIONAL DA ARTICULAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO, 4., 2003, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Articulação do Semi-árido, 2003. Mimeografado.

ENCONTRO NACIONAL DA ARTICULAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO, 2., 2001, Igarassu. **Anais...** Igarassu: Articulação do Semi-árido, 2001. Mimeografado.

ENCONTRO NACIONAL DA ARTICULAÇÃO DO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO, 3., 2002, São Luiz. **Anais...** São Luiz: Articulação do Semi-árido, 2002. Mimeografado.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2008, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: Observatório de Educação do Campo, 2008.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, L. C. Conflitos Sociais contemporâneos: considerações sobre o ambientalismo brasileiro. **Ambiente e Sociedade**, ano 2, n. 5, p. 35-54, ago./dez. 1999.

FERREIRA, M. M. **História oral**: um inventário das diferenças. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FIGUEIREDO, J. B. A. Educação ambiental dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. In: OLINDA, E. M. B.; FIGUEIREDO, J. B. A. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: UFC, 2006.

_____. **Educação ambiental dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina**: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba – CE (Brasil). 2003. 365 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: Unijuí, 2002.

_____. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: MATIAS, R. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover, 1998a.

_____. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: MATIAS, R. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover, 1998b.

FONSECA, A. M. **Desafios e perspectivas na formação de profissionais da Escola Família Agrícola**. [S.l.], [20--]. Disponível em: <<http://isecure.com.br/anpae/43/>>. Acesso em: 2010.

FOOTE-WHYTE, W. Treinando a observação participante. In: ZALUAR, A. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980.

FREIRE, P. Criando métodos alternativos de pesquisa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a população rural no Brasil. In: _____. **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Peru**. Santiago: UNESCO, 2004.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GEERTZ, C. Estar lá: a antropologia e o cenário da escrita. In: GEERTZ, C. (Org.). **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIMONET, J. C. Métodos pedagógicos ou novo sistema educativo?: a experiência das MRF's. In: DEMON, J. N.; PILON, J. N. **Alternance, développement personnel et local**. (Coord.). Tradução Thierry de Burghgrave, L'Harmattan. Paris, 1998.

_____. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999.

_____. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES FILHO, J. F. **Crianças e adolescentes no Semiárido brasileiro**. Recife: UNICEF, 2003.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

IPECE. **Desenvolvimento humano sustentável**: Ceará em números. Fortaleza, 2007.

JOUTARD, P. Desafios à história oral do século XXI. In: FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Org.). **História oral**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000. p. 31-46.

_____. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. **Usos & abusos da história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 43-62.

KEITH, T. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. **A educação básica e o movimento social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação do Campo, n. 1).

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KUSTER, A.; MATTOS, B. H. O. M. **Educação no contexto do Semiárido**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito?. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 71, p.

1-5, 1997. Disponível em: <http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_PT_32.pdf>. Acesso em: 2011.

MAFESSOLI, M. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 1, n. 9, p. 27-33, 1982.

MALINOWSKI, B. **Os pensadores nº 43**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MALVEZZI, R. **Semi-árido**: uma visão holística. Brasília, DF: Confea, 2007.

MATTOS, B. H. O. M. **Poder, cultura e sustentabilidade**: a educação ambiental em uma unidade de conservação. 1997. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

MATTOS, B. H. O. M. Natureza e sociedade no Semi-Árido brasileiro: um processo de aprendizagem social. In: MATTOS, B. H. O. M.; KUSTER, A. (Org.). **Educação no contexto do Semi-árido**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, n. 4.).

MOLINA, M. C.; NERY, I.; KOLLING, E. J. (Org.). **Por uma educação básica do campo**: memória. 3. ed. Brasília, DF: Nead, 1999.

MOREIRA, J. R. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, J. R. (Org.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOURA, D. R. et al. **Programa Nacional de Educação por Alternância para Agricultura Familiar**. Brasília, DF, 2006. Mimeografado.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. São Paulo, 1996. (Caderno Educação, n. 8).

MUNARIN, A. Elementos para uma política pública de educação do campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005.

NEVES, F. C. **Imagens do nordeste: a construção da memória regional**. Fortaleza: SECULT, 1994.

NOVÉ-JOSSERAND, F. Criação da primeira Maison Familiale: desenvolvimento inicial. In: _____. **A surpreendente história das Maisons Familiares Rurales**. Tradução do francês por Thierry de Burghgrave. Paris: Empire, 1998. Mimeografado.

OLIVEIRA, F. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, nordeste: planejamento e conflitos de classes**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

OLIVEIRA, M. N. A. de. **A miséria e os dias: história social da mendicância no Ceará**. São Paulo: Hucitec, 2000.

PÁDUA, J. A. Cultura esgotadora: agricultura e destruição ambiental nas últimas décadas do Brasil Império. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 11, p. 134-163, out. 1998.

_____. **Produção, consumo e sustentabilidade: o Brasil e o contexto planetário**. [S.l.], 1999. (Caderno de Debate Brasil Sustentável e Democrático, n. 6).

_____. **Um sopro de destruição**: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786 – 1888). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

POMPEU, T. S. **História das secas**: homenagem ao primeiro centenário da abolição mossoroense. 2. ed. Mossoró, 1982. (Coleção Mossoroense, v. 226).

PROGRAMA DE FORMAÇÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAL PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO. **Articulação do Semiárido**. Recife, 2001. Mimeografado.

PROJETO de reconhecimento das CFRS, SEE/SC. [S.l.], 1996.

PROPOSTA da sociedade civil: ações permanentes para o desenvolvimento do nordeste Semi-árido. Recife, 1993. Mimeografado.

QUEIROZ, J. B. P. de. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil**: ensino médio e educação profissional. 2004. 368 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

RIBEIRO, M. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. **Serviço Social & Sociedade**, ano 19, n. 58, p. 196, nov. 1998.

SADER, E. **Os porquês da desordem mundial**: mestres explicam a globalização. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAHLINS, M. D. **Sociedades tribais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

SCHAMA, S. **Paisagem e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SCHEINER, S. Actividades rurales no agrícolas y transformaciones del espacio rural: perspectivas recientes. **Cuadernos de Desarrollo Rural**, Bogotá, v. 1, n. 4, p. 1-11, 2000.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais e a dimensão intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover, 1998.

_____. **Redes de movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SCHNEIDER, S.; NAVARRO, Z. As mudanças nas ocupações agrícolas e não-agrícola na agricultura gaúcha: uma análise a partir dos dados das PNADS de 1981-1997. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 27, n. 4, p. 170-189, 2000.

SERRES, M. **O contrato natural**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

SILVA, A. P. G. da. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no Semi-árido brasileiro**. 2002. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

SILVA, L. H.; MORAIS, T. C; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil: revisão de literatura. In: BOF, A. M. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, L. H. da; QUEIROZ, J. B. P. de. Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil: as contribuições das escolas famílias agrícolas. In: CONGRESSO DE ESTUDOS RURAIS, 3., 2007, Faro. **Actas...** Faro: Universidade do Algarve, 2008. 1 CD-ROM.

SILVA, R. M. A. da. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2008. (Série BNB Teses e Dissertações, n. 12).

_____. **Entre o combate à seca e a convivência com o Semi-árido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. 298 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

SOARES, E. A. L. **Diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

SOUZA, I. P. F. **A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semi-árido brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

TAVOLARO, S. B. F. **Movimento ambientalista e modernidade**: sociabilidade, risco e moral. 1998. 187 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 227-242, maio/ago, 2008.

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VARGAS, G. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1943.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Ijuí: Unijuí, 2002.

XAVIER, M. S. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM REPRESENTANTES DA SOCIEDADE CIVIL

Nome:

Instituição:

Idade:

Cargo:

Formação:

1. Quando e como sua instituição iniciou as ações, atividades, ou programas direcionados para a prática da convivência com o Semiárido?
2. Quais são os programas, projetos e ações voltadas na sua instituição para a convivência com o Semiárido?
3. O que motivou a adoção deste princípio na prática da sua instituição?
4. Como você observa a relação entre estes projetos, programas e ações e a educação?
5. Como você definiria a convivência com o Semiárido?
6. Como você percebe a dimensão ambiental dentro da proposta de convivência?
7. Como você visualiza um projeto de sustentabilidade para o Semiárido?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM MEMBROS COM ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO

Nome:

Idade:

Função que exerce na escola:

Escolaridade:

- 1) Como a escola contextualiza a convivência com o Semiárido na Pedagogia da Alternância?
- 2) Como a escola trabalha a prática pedagógica a partir da convivência com o Semiárido?
- 3) O que motivou a escola adotar a pedagogia da convivência com o semi-árido?
- 4) Quem são os atores envolvidos no projeto da escola?
- 5) O que é pedagogia da convivência com o Semiárido para você?
- 6) Como a escola relaciona as suas práticas educativas com a questão da sustentabilidade local?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS FAMÍLIAS

Nome:

Idade:

Função que exerce na escola:

Escolaridade:

- 1) A escola trabalha sua pedagogia voltada para o campo?
- 2) Como a escola contextualiza a convivência com o Semiárido?
- 3) Como a escola trabalha a prática pedagógica a partir da convivência com o Semiárido?
- 4) O que motivou você a escolher a EFA Dom Fragoso para seu filho/a estudar?
- 5) O que é pedagogia da convivência com o Semiárido para você?
- 6) Como a escola relaciona as suas práticas educativas com a questão da sustentabilidade local?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS/AS ESTUDANTES

Nome:

Idade:

Série em que estuda na escola;

Município:

Comunidade:

- 1) O que motivou você a escolher a EFA Dom Fragoso para estudar?
Como você conheceu a escola?
- 2) Como a escola trabalha na prática pedagógica dela a convivência com o Semiárido?
- 3) O que é a pedagogia da convivência com o Semiárido para você?
- 4) Como a escola relaciona as suas práticas educativas com a questão da sustentabilidade local?
- 5) O que significa a formação da EFA na sua vida?

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE FORMAÇÃO

O Plano de Formação organiza os instrumentos metodológicos e as alternâncias. Ele possui duas lógicas: uma representada pela experiência de vida dos jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais, dentro do ambiente local e regional, e a outra constituída dos aspectos escolares formais, subordinados aos “controles” sociais externos à instituição escolar.

Ele é a expressão de uma política de formação dentro de um ciclo, constituindo-se num contrato entre os jovens em formação, os parceiros da formação, pais, monitores/as e autoridades locais e regionais.

É o Plano de formação que possibilita adaptar o currículo da EFA à realidade de vida dos seus alunos/as, relacionando os assuntos a serem estudados nos períodos letivos e fundamentando os planos de ensino e de aula. Busca-se com ele uma organicidade do conteúdo curricular do curso.

Dentro desse Plano de Formação, o conteúdo desenvolve-se progressivamente, tentando respeitar a evolução psicossocial do jovem. Por isso, na elaboração desse plano de formação, cabe a equipe de monitores:

- Fazer levantamento de questões, temas, problemas e desafios de interesse dos agricultores;
- Ver questões implícitas à realidade rural, porém não explicitadas pelos agricultores;
- Ver os temas básicos enfrentados com os alunos nos anos anteriores;
- Classificar os temas por importância e peso cultural ideológico;
- Determinar um objetivo geral de cada tema gerador;
- Destrinchar o conteúdo de cada assunto;
- Dividir os temas em unidade de ensino: biofísico, agroecológico, social e econômico-político;
- Dar progressão aos assuntos, do mais simples ao mais complexo;

- Traçar pistas para propor os Planos de Estudo, os quais, para cada tema, podem ser mais do que um.
- Determinar as matérias de ensino que cada tema abranger com mais intensidade;
- Programar as sessões escolares: carga horária máxima por tema, encontros para rever e complementar o conteúdo, para integrar os vários aspectos dos temas entre eles e dar-lhes uma maior organicidade e globalidade de visão, as dinâmicas, as avaliações e outras coisas;
- Programar os passos a serem dados durante a sessão, após a chegada do Plano de Estudo respondido, para poder dividir as aulas e tarefas dentro e fora da EFA;
- Enfim, ver o retorno para casa-comunidade, aquilo que foi aprofundado e debatido na EFA.

Instrumentos Metodológicos: Plano de Estudo

Para que haja, de fato continuidade de aprendizagem na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos, são utilizados instrumentos pedagógicos específicos, tais como: Plano de Estudo, Caderno da Realidade, Viagem e Visita de Estudo, Serões, Intervenções Externas, Caderno de Acompanhamento, Visitas às famílias, Estágio e Projeto Profissional do Jovem.

- Plano de Estudo - Constitui o principal instrumento metodológico na articulação autêntica entre Casa-Escola, conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo. Através do Plano de Estudo, as potencialidades da Alternância se valorizam, tornando-se ato concreto de fonte de reflexão, problematização e interferência sobre a realidade. Ele é um caminho de mão-dupla, uma que leva os conhecimentos da cultura popular para a EFA, e a outra é responsável de levar para a vida cotidiana as reflexões aprofundadas na escola.

No final ou início de cada ano, a EFA define os temas geradores para cada Alternância, ou seja, os Planos de Estudos a serem pesquisados em casa ou no meio. Alunos e familiares participam da elaboração dos temas. No final de cada sessão escolar os monitores aplicam o Plano de Estudo,

isto é, motivam o tema e implicam os jovens na elaboração do roteiro da pesquisa. Este roteiro previamente avaliado e levado para a estada em casa é orientado para que a pesquisa retorne com sucesso à escola.

Os temas possuem uma lógica com uma progressão que atende ao desenvolvimento físico e psíquico dos jovens, que aproxima da realidade do jovem, que motiva o interesse e contextualiza o aprendizado. Abaixo os Temas Geradores por turma:

8º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMA GERAL: A FAMÍLIA NO SERTÃO

1. História e Localização da Família
2. Aspectos Econômicos da Família
3. A Família e os cuidados com a saúde e o ambiente
4. Em construção
5. Em construção

9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

TEMA GERAL: A COMUNIDADE E SUAS PRÁTICAS DE CONVIVÊNCIA NO SERTÃO

1. O cultivo da terra na comunidade
2. Criação de pequenos animais
3. Organização de propriedade
4. Em construção
5. Em construção

1º ANO ENSINO MÉDIO

TEMA GERAL: FAMÍLIA E COMUNIDADE NA PRODUÇÃO DO BEM VIVER

1. A história da minha família e da minha comunidade

2. A terra e o seu uso pela minha família e minha comunidade
3. A água e o seu uso pela minha família e minha comunidade
4. A saúde e a alimentação da minha família e da minha comunidade
5. O trabalho e as ocupações da minha família e da minha comunidade
6. As organizações comunitárias /sociais e a participação da minha família na comunidade
7. O poder político municipal e as políticas de apoio no campo

2º ANO ENSINO MÉDIO

TEMA GERAL: CONVIVER COM O SEMIÁRIDO

1. As sementes da minha comunidade
2. Formas de preparo da terra para o plantio
3. As formas de cuidar da terra e adubar as plantações
4. As culturas agrícolas principais da família e da comunidade
5. As criações de animais principais da família e comunidade
6. As riquezas naturais do nosso sertão.
7. Beneficiamento e comercialização dos nossos produtos.

3º ANO ENSINO MÉDIO

TEMA GERAL: PPJ – GERAÇÃO DE RENDA E SUSTENTABILIDADE NO SEMIÁRIDO

1. Apresentação - Introdução
2. Histórico
3. Diagnóstico do lugar (propriedade, da família, comunidade, município)
4. Justificativa - objetivo: geral e específicos

5. Plano de Ação – metodologia – cronograma
6. Impactos e viabilidade do projeto
7. Orçamento
8. Processo da experimentação – desafios - e avanços
9. Resultados e proposições
10. Conclusão
11. Avaliação / defesa

Atividade Retorno

A Atividade Retorno e Experiências consistem na fase conclusiva de um tema de Plano de Estudo. A EFA planeja com os jovens a forma como evolver ou retornar a pesquisa para a família, comunidade ou entidades sociais e produtivas onde a pesquisa foi realizada. Uma Atividade Retorno poderá ser, por exemplo: a realização de uma palestra na comunidade, o desenvolvimento de uma campanha, a demonstração de uma técnica etc.

- Caderno da Realidade – acumula o registro de conhecimentos sobre a realidade. Nasceu da necessidade de sistematizar a pesquisa. Nele, o jovem registra todas as suas reflexões e estudos aprofundados. É o elemento que permite a sistematização nacional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo. “Lugar” onde ficam ordenadas as informações e experiências realizadas em casa e na escola.

Em nível didático, o Caderno da Realidade representa:

- a. Tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do jovem alternante;
- b. Desenvolvimento de formação geral, porque retrata a história da família, da propriedade onde trabalha, da comunidade, das organizações, profissionais e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar e comunitária;
- c. Representa um elemento de orientação profissional, porque as reflexões que são registradas são frutos dos trabalhos do jovem, da vida profissional e social da família.

Em nível pedagógico, o Caderno da Realidade representa um instrumento precioso no aprofundamento das aulas e na avaliação do desenvolvimento psíquico-afetivo, intelectual, organizacional e profissional do alternante.

- Viagem e Visita de Estudo – têm por finalidade levar os alunos a observarem a prática em ambientes diferentes àquele em que vivem experiências existentes, seja no campo profissional, ou social. Visam ao conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, ao confronto com realidades diferentes da sua e realizar intercâmbios de informações e experiências práticas no campo profissional e social.

As visitas são motivadas pelo Plano de Estudo. São uma forma de complementar o tema em estudo, valorizando o conhecimento prático de profissionais da região. São mais uma estratégia de aprendizagem a partir da experiência dos outros.

Ao finalizar a visita ou viagem de estudo, todo o relato deverá ser registrado no Caderno da Realidade e aproveitado para avaliação nas disciplinas afins.

- Serão – é um recurso indispensável no ambiente educativo do internato. É um dos recursos utilizados para reflexão sobre temas diversos de interesse dos alunos, promovendo debates e interrogações de questões que promovem tanto o crescimento individual do aluno como também do grupo. Acontece à noite e, geralmente, é dado por um convidado, em função de sua ligação com o tema do Plano de Estudo. Quando não se encontra a pessoa adequada ou as circunstâncias não o permitam, o próprio monitor responsável do dia se encarregará de trabalhar determinado tema com os jovens.
- Intervenção Externa – consiste em palestras, cursos, seminários... realizados a partir dos Planos de Estudo. Serve para complementar o tema. São convidados agricultores, pais, mães de alunos, produtores, técnicos, profissionais que tenham afinidade e algo a contribuir a partir da experiência pessoal e profissional. Os alunos são preparados e, geralmente, descrevem a atividade em relatórios e a acrescentam ao Caderno de Realidade.

A formalização e conceitualização dos temas a partir dos conteúdos disciplinares são enriquecidas das visitas e intervenções. O jovem é levado a confrontar o conhecimento pessoal e comunitário com os conhecimentos dos outros profissionais da região e os conhecimentos teóricos de livros e dos monitores. No final, são convidados a tirarem conclusões a partir das comparações e análises proporcionadas pelo processo educativo alternante.

- Caderno de Acompanhamento – é um meio de comunicação entre a escola e a família. Com ele, a família se implica no processo acompanhando e orientando seus filhos sobre o que fazer durante a estada em casa ao realizar um Plano de Estudo, um estágio, uma experiência, uma atividade-retorno, uma pesquisa para a matéria etc. a família se informa sobre tudo o que ocorreu na EFA, inclusive avaliação de convivência, habilidades práticas e aprendizagem. Por outro lado, o caderno de acompanhamento traz informações sobre a vida em casa e implica mais os alunos na realização de suas tarefas e atividades comunitárias.

O caderno de acompanhamento é um instrumento de avaliação que substitui o boletim escolar e até o diário do professor.

- Visitas às Famílias – atividade desenvolvida pelos monitores no meio familiar do aluno. Têm por objetivos:
 - a. Aproximar a escola da família e comunidades;
 - b. Facilitar o conhecimento da realidade do aluno;
 - c. Criar condições para o estabelecimento do diálogo entre monitores e pais e entre pais e filhos, proporcionando discussões e entendimento sobre as responsabilidades de cada um no processo educativo dos jovens; sobre questões técnicas e pedagógicas da escola;
 - d. Implicar mais os pais no acompanhamento dos filhos durante a estada em casa, de forma que eles se tornem monitores durante este período de aprendizagem no meio.
 - e. Envolver mais os pais na vida da escola e na participação efetiva da Associação.

A EFA realiza indiretamente uma verdadeira extensão rural, que consiste, sobretudo, num processo formativo dialogal sem imposição e transferências de “pacotes tecnológicos”.

- Estágios – constituem mais um dos recursos utilizados na estrutura pedagógica. São atividades programadas, com duração de dois ou três dias, em propriedades agrícolas da própria família, comunidade ou em outras comunidades.

Retornando à escola, ocorre o relato da experiência para os colegas, monitores, pais e parceiros. O registro deverá fazer parte do Caderno da Realidade.

- Projeto Profissional do Jovem – ao iniciar seus estudos na EFA, o jovem será orientado a construir o seu Projeto Profissional. Será um meio de o jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo buscando conhecer melhor a realidade socioeconômica, cultural, política e profissional regional. Começar a pensar no futuro como profissional. O Projeto será um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem. Com este instrumento, a EFA pretende proporcionar aos jovens uma alternativa de futuro. Por isso, os Planos de Estudo deverão orientar-se nesta linha, de profissionalização de jovens empreendedores rurais.

Colaboradores na Formação

A Pedagogia da Alternância se compromete como uma “Pedagogia da Complexidade e Cooperação”. Ela acontece através de um projeto educativo que reúne um conjunto de parceiros, os quais interagem na formação do jovem. Essa interação entre jovens, monitores, mestres de estágios e famílias faz deles os principais agentes educacionais da Pedagogia da Alternância:

Os Pais Agricultores/as:

São protagonistas das ações de formação dos seus filhos. Acompanham as atividades de forma participativa e responsável, favorecendo o diálogo entre a família e a escola. No Plano de Estudo, são possuidores de conhecimentos práticos da realidade local e responsáveis por transferi-los ao aluno e a sua escola, socializando esse saber tanto do nível da cultura como da sua tecnologia e atividades desenvolvidas.

Os Monitores/as:

Acompanham a evolução individual do jovem, não como fornecedor de conhecimentos, porém como orientador-técnico; não dirige, participa; não comanda, não ensina, aprende com os alunos, buscando relacionar os fatos entre si, da descoberta na vida e no ensino, na compreensão crítica das implicações da assistência técnica. No Plano de Estudo, age como motivador, orientador e facilitador desse processo de aprendizagem e capacitação.

Os Mestres de Estágio:

São aqueles que, durante o período de estágio, possuem a função de orientador profissional e geral no crescimento do jovem. Eles atuam atendendo os seguintes objetivos:

- Assumem a formação do jovem;
- Ajudam o jovem no seu crescimento integral;
- Ajudam o jovem em sua inserção no ambiente e na reflexão sobre o futuro;
- Favorecem a progressiva participação do jovem no conjunto dos trabalhos do empreendimento e/ou empresa;
- Permitem ao jovem (dentro do possível), acesso a diferentes iniciativas e responsabilidades.

O trabalho profissional do jovem e a sua formação prática estão sob a responsabilidade do mestre de estágio. A competência e a experiência adquirida pelo jovem são importantes como base na sua formação e para a sua inserção profissional.

Os Educandos/as:

Tornam-se sujeitos de sua própria história, sendo que, através da descoberta da sua realidade, graças ao Plano de Estudo, fazem-se animadores (líderes) e participam do desenvolvimento sociopolítico-econômico-religioso da comunidade. Como executores do Plano de Estudo, são pesquisadores rurais em fase de formação.

Sistema de Aprendizagem e Avaliação

Os educadores podem avaliar o trabalho dos alunos, ao mesmo tempo, individualmente e grupal. Para ajudar de modo correto, corrigindo ao mesmo tempo suas próprias fragilidades, que, algumas vezes, não se encontram projetados nas fragilidades dos alunos.

O grupo de alunos poderá avaliar o seu trabalho enquanto grupo, por viver e trabalhar em grupo durante o período de sessão. A convivência do grupo é ainda avaliada ao final desse período, bem como parte da aprendizagem, da seguinte forma:

a. Parte da Convivência

Avaliam-se comportamento, convivência, habilidades e atitudes positivas e atitudes negativas.

b. Aprendizagem

Avaliam-se as aulas dadas e seus conteúdos, bem como as várias maneiras e atitudes pedagógicas da EFA (Escola Família Agrícola). Procura-se também colher os resultados obtidos no período de aula, em cada sessão.

A avaliação deve observar, nos alunos, os pontos fracos ou errados, permitindo uma correção adequada. Podemos dizer que uma boa avaliação deve considerar todos os aspectos da pessoa. Por isso, a educação deve promover um crescimento do homem de forma total.

Sistema de Aprovação

- Exercícios, debates, participação nas aulas e outras atividades durante a sessão na EFA:
- Exposição oral na EFA e nas reuniões comunitárias:
- Práticas: campo e economia doméstica:
- Avaliação de alternância (período que o aluno passa com a família e comunidade):
- Avaliação geral ao final de cada sessão:
- Provas: resultados expressos em conceitos ou notas de acordo com o Regimento Escolar.

O aluno estará em condições de ser promovido se houver alcançado o nível correspondente de maturidade em seu processo de formação.

Estrutura de Funcionamento

Calendário Escolar (dias letivos, feriado)

O calendário escolar tem presente quatro aspectos: sociocultural, participativo, geográfico e legal.

O básico das alternâncias formativas ultrapassa às 800 horas anuais exigidas pela legislação em vigor e são flexíveis, atendendo necessidades e decisões de cada unidade.

Além das horas trabalhadas na unidade educativa, são desenvolvidas horas de trabalhos práticos e de pesquisas de plano de Estudo nas Alternâncias familiares. As alternâncias no estabelecimento e na família contam como dias letivos para efeito das 800 horas e 200 dias letivos; não significam aulas exclusivas em sala.

Proposta Curricular

O plano curricular é composto de conteúdos pertencentes às matérias de Ensino Básico, exigidos por lei, e matérias de Ensino Técnico, de acordo com cada Unidade Educativa.

Atendendo as especificidades da Pedagogia de Alternância, o plano curricular comporta atividades práticas, relacionadas aos conteúdos, no meio socioprofissional.

A alternância implica na organização de períodos de estudos na Escola e períodos de estudos no Meio Socioprofissional, ou seja, a organização do ensino se dá em etapas presenciais na escola e, outras, em ambientes exteriores, de forma sequencial. Os momentos de aprendizagem no meio socioprofissional são orientados e supervisionados pela equipe de monitores/professores.

O desenvolvimento de atividades teóricas e práticas na escola tem uma carga horária de oito horas diárias, além das intervenções externas: pessoas da comunidade e/ou especialistas que ministram palestras de interesses dos alunos e monitores, geralmente à noite, no que chamamos de serões.

A escolarização, obedecendo ao currículo mínimo da rede oficial, deverá instrumentalizar, através da Pedagogia da Alternância, o educando/a da Educação Profissionalizante Integrada ao Ensino Médio na busca de soluções para sua vida, individual e coletiva, propondo-lhe uma valorização do saber, enquanto meio do povo; entender, de forma crítica, a sua realidade, buscando maneiras alternativas de enfrentar desafios, no sentido de superá-los e de ir em direção a uma sociedade justa e democrática. Para isso:

- Os seus conteúdos possuem uma progressão em nível vertical, dentro de cada série, como nas três séries do Ensino Médio/Educação Profissional na EFA;
- Todos os aspectos científicos de cada tema são complementações do aprofundamento da realidade estrita e ampla do aluno;
- Os temas são amplos e progressivos, dando espaço à ação, permitindo conclusões gerais;
- Permite uma interdisciplinaridade, de forma a levar o jovem a estar sempre questionando a sua realidade.

Desta forma, as matérias de base nacional comum deverão fornecer os meios científicos para explicarem os porquês das questões levantadas pelos alunos e respondidas de forma empírica por seus pais e pessoas da comunidade. As matérias técnicas, da parte diversificada, serão de ordem prático-teórica. E, portanto, são planejadas e desenvolvidas pelos monitores, observando as atividades produtivas implantadas na EFA.

Pessoal Docente e Técnico

Atualmente o corpo docente da EFA Dom Frago é formado por 15 profissionais: são 10 monitores/as tempo integral, três professores temporários e dois professores/as voluntários/as, uma secretária.

Gestão Administrativa e Parcerias

A estrutura administrativa da EFA Dom Frago é formada por:

- Entidade mantenedora;
- Associação de pais;

- Equipe de monitores/as;
- Educandos/as.

Essa participação plural se dá com objetivo de se criar uma gestão participativa e democrática em torno do projeto EFA, tendo em vista que a escola é criada em função das famílias; logo, o papel dos pais torna-se determinante para a sua autenticidade.

Responsabilidades:

Da entidade Mantenedora:

- Conseguir recursos para manutenção;
- Admitir e demitir a equipe de monitores/as, coordenador/a e auxiliares;
- Administrar e decidir sobre questões político-administrativa da associação e da educativa;
- Ajudar na construção do plano de formação e acompanhar a sua execução.

Do/a Coordenador/a:

- Cuidar da parte pedagógica;
- Delegar responsabilidades e dividir tarefas;
- Representar a entidade perante autoridades e instituições;
- Administrar o pessoal;
- Animar a equipe de educadores;
- Manter informado o conselho administrativo;
- Prestar conta do trabalho educativo e das finanças;
- Avaliação do processo e do grupo

ANEXO B – EXEMPLO DE PLANO DE ESTUDO

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO

TEMA GERADOR: A Família no Sertão

1º PLANO DE ESTUDO: História e Localização da Família

TURMA ESCOLAR: 8º ANO

MÊS: Fevereiro de 2010

“Olhando para a família como base estruturante da sociedade, vamos buscar nas memórias do passado as raízes que justificam o nosso orgulho de sermos do campo”.

1. Escreva um pouco da história de sua família, onde apareçam:
 - As razões de a família ter vindo morar nessa localidade;
 - Os costumes que a família tem (religiosidade, o que gostava de fazer nos tempos livres, a que etnia pertencia... O que nossas famílias estão guardando daquilo que nossos avós, bisavós ensinaram...);
 - A convivência da família antes e agora;
 - Que tal fazer uma linha do tempo com os fatos mais importantes da sua família?
2. Apresente sua comunidade através de um Desenho, mostrando tudo o que você percebe que existe nela atualmente.

ANEXO C – HINO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO

Um sonho de muita gente
De uma gente do sertão
De um povo que precisava
De uma nova educação
Hoje uma conquista nossa
Do trabalhador da roça
Buscando ser cidadão. (Bis)
Reconhecendo as origens
Valorizando a cultura
Respeitando e preservando
E fazendo agricultura
De uma forma diferente
Mais humana e mais decente
Prevendo a vida futura. (Bis)
Ê ESCOLA FAMÍLIA
DOM FRAGOSO É SEU NOME
FRUTO DA LUTA DO POVO
QUE QUER VER UM MUNDO NOVO
QUE NINGUÉM TENHA MAIS FOME
Buscando sempre aprender
Com a nossa realidade
Respeitando as diferenças
Entre o campo e a cidade
Querer formar cidadãos
Mais humanos mais irmãos
É sua prioridade. (Bis)
Buscando alternativas
Pra melhor conviver
Com o nosso Semiárido
Ter comida e ter lazer
Ter vida com abundância
Paz, amor e segurança
E um novo amanhecer. (Bis)



ÁREA DE LOGÍSTICA

Ambiente de Gestão dos Serviços de Logística

Célula de Produção Gráfica

OS 2011-06/5270 - Tiragem: 1.000