

Educação no contexto do semi-árido brasileiro



Fundação Konrad Adenauer

Educação no contexto do semi-árido brasileiro

Fortaleza, Ceará - 2004

© Copyright – 2004 by FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER

EDITOR RESPONSÁVEL
Klaus Hermanns

ORGANIZADORES
Angela Küster
Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Miguel Macedo

REVISÃO
Vianney Mesquita

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Wiron Teixeira

E26

Educação no contexto do semi-árido brasileiro/ [organizadores: Angela Küster, Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos]. - Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2004. 214p; 15 X 21cm.

ISBN 85-7504-057-X

1. Educação - Brasil, Nordeste - Discursos, ensaios, conferências. 2. Brasil, Nordeste - Condições rurais. I. Küster, Angela. II. Mattos, Beatriz Helena Oliveira de Mello. III. Konrad - Adenauer - Stiftung.

CDD - 370.9813

Todos os direitos desta edição reservados à
FUNDAÇÃO KONRAD ADENAUER
Av. Dom Luís, 880 - Salas 601/602 - Aldeota.
60160-230 - Fortaleza - CE - Brasil
Telefone: 0055 - 85 - 261.9293 / Telefax: 00 55 - 85 - 261.2164
www.adenauer.com.br
e-mail: kas-fortaleza@adenauer.com.br

Impresso em papel reciclado
Impresso no Brasil - *Printed in Brasil*

Sumário

OS AUTORES.....	09
APRESENTAÇÃO.....	17
INTRODUÇÃO.....	19
<i>Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos</i>	

I PARTE: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO SEMI-ÁRIDO

1 EDUCAÇÃO E CONVIVÊNCIA COM O SEMI-ÁRIDO: uma introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido brasileiro <i>Osmar Rufino Braga</i>	25
2 O CAMINHAR NO SERTÃO: A PRODUÇÃO DE SABERES PARCEIROS <i>João B. de Albuquerque Figueiredo</i>	45
3 NATUREZA E SOCIEDADE NO SEMI-ÁRIDO BRASILEIRO: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOCIAL? <i>Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos</i>	69
4 PARA ONDE SOPRAM OS VENTOS? ESCOLA, VIDA E CULTURA DOS POVOS DO MAR DO CEARÁ <i>Henrique Cezar Martins Gomes</i>	89

II PARTE: EXPERIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

5 EDUCAÇÃO NO BRASIL E A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Josemar de Silva Martins (Pinzoh)113

6 PROJETO FECUNDAÇÃO: CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE SABERES EM CORONEL JOSÉ DIAS

Maria Sueli Rodrigues de Sousa123

7 INSTITUTO REGIONAL DA PEQUENA AGROPECUÁRIA APROPRIADA (IRPAA): EDUCAÇÃO PARA A CONVIVÊN- CIA COM O SEMI-ÁRIDO

Ângelo Neri, Edmersom Santos Reis, Ivânia Paula Freitas,

Lucineide Martins, Harald Schistek131

8 JOVEM: ATOR DA TRANSFORMAÇÃO E DESENVOLVI- MENTO LOCAL

Juliana Carvalho Nascimento, Francirene de Souza Paula,

Cinira Arruda d'Alva, Rodrigo de Oliveira139

9 INSTITUTO ELO AMIGO: EXPERIÊNCIA DE FORMA- ÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS NUM PROCESSO DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL COM ADOLESCENTES E JOVENS NO SEMI-ÁRIDO CEARENSE

Ilma Maria Costa da Silva Oliveira, Geovânia David de Souza

Menezes, Maria José Siqueira147

10 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO

Ana Mirta Alves Araújo175

11 FORMAÇÃO DE EDUCADORES RURAIS: CONSTRUINDO UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA
Eliene Novaes Rocha, José da Cunha Paes Machado185

12 SERTANEJA EDUCAÇÃO - A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA ONG CAATINGA
Hermes Gonçalves Monteiro199

Os autores

Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos é formada em Ciências Sociais e mestra em Educação Brasileira. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Ceará – UECE e do Instituto Superior do Ceará – IESC. Ela atua como representante da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro – RESAB no Ceará e colaboradora do Fórum Cearense pela Vida no Semi-Árido.

Publicou *Aprendizagem Social para a Reconciliação com a Natureza e Organização e Execução do Programa de Formação e Mobilização Social para a Convivência com o semi-árido – P1MC, Projeto de Transição*, Executado pelo Fórum Cearense pela Vida no Semi-Árido, em parceria com Malvinier Macedo e Alessandro Nunes Lopes.

Osmar Rufino Braga é graduado em Pedagogia e está cursando mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Trabalhou como Assessor Técnico da Caritas Brasileira Regional Ceará, da Cáritas Brasileira Regional Maranhão e da Comissão Pastoral da Terra. Foi membro da Coordenação do Fórum Cearense pela Vida do Semi-Árido, representando a Cáritas Brasileira Regional Ceará, de 1998 a julho de 2001. Atualmente é assessor técnico da Visão Mundial Brasil e sócio da Escola de Formação Quilombo dos Palmares, com sede no Recife (PE), onde fez vários cursos e coordenou atividades de formação nos Estados do Maranhão, Piauí e Ceará.

João Batista de Albuquerque Figueiredo é professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará - UECE, mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará e Doutor em Educação

Ambiental – Ecologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Atua como pesquisador nas áreas de Educação Popular, Educação Ambiental, Alfabetização, Formação de Professor, Ecologia Social e Humana e Etnoecologia. Entre os principais trabalhos publicados estão: *O tao ecocêntrico, em busca de uma práxis ecológica*. Fortaleza, CE: 1999b. 175 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Universidade Estadual do Ceará - UECE: *Representações Sociais e Educação Ambiental*. Anais do 2º Encontro Nacional de Educação Ambiental Formal. Recife, PE: Instituto de Ecologia Humana, 2000. (Cd Room); *A Teia de Representações Sociais entre Água e Natureza*. Anais do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. Rio Claro, SP: UNESP-Rio Claro, UFSCar e USP, 2001. (Cd Room) e *Educação ambiental popular e a teia de representações sociais da água em cultura residualmente oral do sertão nordestino*. Anais da 26ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED. Poços de Calda, MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003 (mimeo / Cd Room).

Henrique Cezar Martins Gomes é mestre em Educação pela FACED/UFC, cuja dissertação tem o mesmo título deste artigo. Atualmente Coordena o Projeto Escola dos Povos do Mar e o Programa de Educação do Instituto Terramar, sendo também professor da Faculdade Sete de Setembro – FA7.

Josemar da Silva Martins, conhecido como “Pinzoh”, é graduado em Pedagogia, com especialização em Gestão de Sistemas Educacionais e mestrado em educação pela UNEB/UQAC, Québec, Canadá, na linha de educação e desenvolvimento sustentável. Atualmente é aluno do doutorado em Educação na UFBA, na linha de currículo e novas tecnologias da comunicação e da informação. Tem atuação nas áreas Gestão Educacional, Educação Popular, Educação e Desenvolvimento Sustentável. Juventude e Indústria Cultural e publicou *Educação com o Pé no Chão do Sertão: Proposta Político-Pedagógica para as Escolas Municipais de Curaçá, Bahia*, Curaçá, Secretaria Municipal de Educação, 2000.

Maria Sueli Rodrigues de Sousa é mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem bacharelado em Ciências Sociais e é bacharelanda em Direito. Foi contratada como Socióloga para o Projeto Fecundação pela Cáritas Brasileira Regional - PI e militante feminista na União das Mulheres Piauienses. Participa como assessora e consultora na coordenação de pesquisas sobre o perfil das e dos agentes da Cáritas Brasileira Gênero no Mundo do Trabalho - Trabalho Reprodutivo (Família, Cáritas) e Produtivo; Hábitos Cotidianos de Gêneros na Cáritas; Gênero na Economia Doméstica de Agentes Cáritas; Lazer e Gênero; A Rotina das Relações de Gênero nas Equipes.

Ângelo Custódio Neri de Oliveira é técnico em Agropecuária, pedagogo, pós-graduado em Gestão Pública Contemporânea, ambos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Foi monitor da Escola Família Agrícola de Iuiu (BA), integrando posteriormente a equipe do IRPAA no Setor de Produção e desde 2002 atua como técnico do Setor Pedagógico, desenvolvendo a formação continuada de professores e professoras, implementando a Proposta de Educação para a Convivência com o Semi-Árido nos municípios em que a Instituição presta assessoria.

Edmerson dos Santos Reis é educador, pedagogo, mestre em Educação pela Universidade du Quebec a Chicoutimi – UQAC /Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com experiência docente no ensino fundamental, médio e superior. Foi um dos pensadores e implementadores da proposta pedagógica da ERUM (Escola Rural de Massaroca) com currículo voltado para a realidade local, com vistas ao desenvolvimento sustentável das comunidades, experiência pioneira na região. Exerceu a direção do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação de Juazeiro onde atualmente atua como assessor e desde 2000 é consultor da equipe pedagógica do IRPAA.

Ivânia Paula Freitas de Souza é educadora, pedagoga, pós-graduada em Gestão Pública Contemporânea pela Universidade do Estado

da Bahia – UNEB. Possui experiência docente nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Médio e Superior. Foi durante três anos membro da equipe técnica da Secretaria de Educação de Curaçá-BA, município pioneiro na elaboração da proposta político-pedagógica pautada na convivência com o semi-árido. De 2000 a 2003, foi assessora pedagógica do IRPAA/PRO Cuc (Programa de Convivência com o Semi-Árido em Canudos, Uauá e Curaçá) e, desde abril de 2003, compõe a equipe pedagógica do IRPAA, desenvolvendo a formação continuada de professores e professoras, implementando a proposta de Educação para a Convivência com o Semi-Árido nos municípios em que a Instituição presta assessoria.

Lucineide Martins Araújo é educadora, formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atua no IRPAA desde 1994, tendo assumido inicialmente o Setor de Mulheres e desde 1997 atua como técnica no Setor Pedagógico, desenvolvendo a formação continuada de professores e professoras, implementando a proposta de Educação para a Convivência com o Semi-Árido nos municípios em que a Instituição presta assessoria.

Harald Schistek, nascido em 1942, em Viena, estudou teologia na Universidade de Salzburg, Áustria. De 1970 a 1974, trabalhou em Barreiras, Bahia, na realização de um projeto de desenvolvimento integrado para a população rural. Em seguida, iniciou o estudo de Agronomia na Universidade de Viena, trabalhou por dois anos na Agência Internacional de Ajuda Misereor, em Aachen, Alemanha. Em 1977, de voltou ao Brasil, terminou o estudo de Agronomia na então Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, em Juazeiro-Bahia. Já desde os anos de estudo agrônomico dedicou especial atenção à agricultura orgânica e ao paradigma da viabilidade da região semi-árida brasileira. É o idealizador do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada - Irpaa, Juazeiro-Bahia.

Juliana Carvalho Nascimento é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 2000. Atua em projetos sociais com jovens desde 1997, através de áreas temáticas como cidadania

nia, Identidade e Arte & Educação. Já contribuiu com instituições como Casa da Juventude – FEBEM-CE, Instituto de Desenvolvimento Social – IDS , Comunicação e Cultura. Integra a equipe de educadores do projeto Escola de Desenvolvimento Local desde o início de sua implementação, em fevereiro de 2001.

Francirene de Souza Paula é graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) em 1999. Ainda na universidade integrou como estagiária o projeto SOS Criança, em Fortaleza, e o Setor de Psicopedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi professora substituta da Faculdade de Educação de Crateús – UECE. Atualmente é aluna do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação (FACED) da UFC.

Cinira Arruda d’Alva é graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP), na Escola de Engenharia de São Carlos. Em 1996 foi vencedora do Prêmio Paviflex – Ópera-Prima, com seu trabalho de graduação “Núcleo de Desenvolvimento Sustentável no Sertão do Ceará”. É sócia-fundadora do Instituto Sertão e coordenou o Programa de Educação para a Autonomia e o Projeto Escola de Desenvolvimento Local até dezembro de 2002.

Rodrigo de Souza Oliveira é graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade de São Paulo (USP), em 2001 e licenciado pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP), em 2001. Desde 1998, atua em projetos sociais ligados à ações educativas com jovens. Em São Paulo, passou pela CECAE-USP – Coordenadoria Executiva de Extensão e Assuntos Especiais, Projeto Núcleo Base do CRUSP, Programa Aprendiz Comgás e Projeto Coletivo Jovem. Desde Agosto de 2003, integra a equipe de educadores do Instituto Sertão, especificamente no projeto EDL – Escola de Desenvolvimento Local, mobilizando o Município de Santana do Acaraú.

Ilma Maria Costa da Silva Oliveira é psicóloga e assistente social, com experiência em trabalho social desenvolvido no Serviço Social do Mosteiro de São Bento da Bahia, junto às comunidades populares da

Região Metropolitana de Salvador. Participou, como supervisora, da publicação da Fundação Odebrecht *Aprendendo a Ser e a Conviver*. Atualmente, trabalha como consultora de projetos sociais e educativos, em especial, com o Instituto Elo Amigo e Instituto Aliança com o Adolescente.

Geovânia David de Souza Menezes é pedagoga, com experiência na área de Educação como supervisora de escolas da rede pública municipal. Atua no Instituto Elo Amigo, liderando a área pedagógica.

Maria José Siqueira é psicóloga com especialização em Saúde Pública; coordenou Projeto na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo “Escola é Vida”. Participou de várias publicações, especialmente nas áreas de Educação e Saúde, como autora, consultora ou supervisora. Atualmente faz consultoria a projetos sociais e educativos, mais voltados ao Ministério da Saúde, Instituto Elo Amigo, Instituto Aliança com o Adolescente.

Ana Mirta Alves Araújo é coordenadora pedagógica da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, é formada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA) e habilitada em Administração Escolar e Orientação Educacional. Atualmente está cursando uma especialização em Psicopedagogia.

Eliene Novaes Rocha é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Fez consultoria pedagógica a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Alagoas – implementação da proposta do Projeto de Educação Rural – ano de 2003 e consultoria a entidades dos Movimentos em prol do Desenvolvimento na Construção do Projeto Político Pedagógico de 06 municípios do Estado de Alagoas – ano de 2003.

Atualmente é assessora da Secretaria Executiva da RESAB – Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro – articulação das Conferências Regionais, Estadual e nacional de Educação para convivência com o semi-árido em 11 Estados Brasileiros – ano de 2003.

Coordena os projetos que integram o Programa de Educação Rural, desenvolvido pelo Movimento de Organização Comunitária (MOC), e outros parceiros.

É co-autora dos livros: *Escola Rural- Uma experiência, uma proposta*. Francisca Maria C. Baptista e Naidison Baptista (orgs.). Feira de Santana, 1999 e *Educação Rural: sustentabilidade no Campo*. Francisca Maria Baptista e Naidison Baptista (orgs.). Feira de Santana, 2003.

José da Cunha Paes Machado é coordenador do Projeto CAT - Município de Santa Luz - Bahia.

Hermes Gonçalves Monteiro é técnico agrícola, formado pela Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim. Atualmente é Coordenador do Programa Captação de Recursos e Geração de Renda do Centro de Assessoria aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais Alternativas - CAATINGA.

Apresentação

Esta publicação é o resultado da I Conferência Estadual de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semi-Árido no Ceará, realizada em maio de 2003, que tinha como objetivo debater uma nova política educacional para o Estado do Ceará.

As entidades que promoveram o evento, organizado pela RESAB e pelo Fórum Cearense pela Vida no Semi-Árido, estão procurando novas formas para introduzir as questões socioambientais da região do Nordeste brasileiro dentro do currículo escolar. Este desafio situa-se diante de uma situação na qual a qualidade do ensino público, com baixos investimentos e poucos resultados, está sendo discutida no plano nacional. Mesmo com maiores investimentos na Educação, o aumento de alunos matriculados e uma melhoria significativa da qualidade do ensino, precisar-se-á de uma geração para tirar o Brasil do atraso, como alertara o ex-Ministro da Educação, Cristovam Buarque.

Em comparação com outros países, como por exemplo a Coréia do Sul, que viveu uma situação pior do que a realidade brasileira nos anos de 1970, estes superaram o Brasil em renda *per capita*, com altos investimentos na área de Educação. A melhoria da qualidade do ensino é, portanto, uma questão existencial e estratégica para o futuro do Brasil. E isto vale ainda mais para a região Nordeste, onde os alunos freqüentam as aulas muitas vezes com enormes sacrifícios, enfrentando caminhadas longas até a escola. Além disso, as famílias contam com a colaboração das crianças e adolescentes nas tarefas de casa e no campo. Em muitos casos, só vale a pena freqüentar a escola por causa da merenda, que garante a alimentação dos filhos, e pelos subsídios da bolsa-escola. Pela aprendizagem propriamente dita, cer-

tamente o número de alunos em sala seria insignificante. Especialmente nos municípios do interior, encontramos poucas escolas com uma infra-estrutura adequada, professores mal pagos e desmotivados, com pouca qualificação, politicagem na escolha dos diretores, corrupção e desvios dos recursos destinados ao ensino.

Existem, entretanto, casos exemplares, a mostrar que outra escola é possível. São as escolas onde os diretores mostram desempenho, fazendo milagres com poucos recursos. Professores engajados renovam os métodos de aprendizagem e incentivam os alunos a pensar e pesquisar. Nestes casos, a escola pode tornar-se um centro de aprendizagem da comunidade, envolvendo as famílias na vida escolar e levando os alunos a conhecer melhor a sua realidade.

São, porém, ainda poucas as escolas que estão inovando o ensino, e menos ainda as que preparam os alunos das escolas nas regiões do Nordeste para conviver com a realidade do semi-árido, onde precisam ser encontradas formas de uma agricultura adequada, soluções para a gestão dos recursos hídricos e outros fatores climáticos. É, portanto, de suma importância discutir estratégias para contextualizar as escolas dentro da sua realidade.

O Programa da Fundação Konrad Adenauer no Nordeste tem como objetivo promover o debate sobre estratégias de desenvolvimento sustentável. É neste sentido que se pretende contribuir com esta publicação para o debate sobre a política educacional no semi-árido.

A primeira parte traz abordagens sobre este contexto, que precisa ser considerado na Educação; na segunda parte, entidades educativas relatam as suas experiências, que merecem ser divulgadas e ampliadas, até se tornarem um dia políticas públicas de uma educação adequada para a vida no Nordeste brasileiro.

Klaus Hermanns

Representante da Fundação Konrad Adenauer
no Nordeste e Norte do Brasil

Angela Küster

Coordenadora de Projetos da Fundação Konrad Adenauer
no Nordeste e Norte do Brasil

Introdução

Nos últimos dez anos organizações não governamentais que atuam no semi-árido brasileiro vêm desenvolvendo um trabalho de Educação dentro da perspectiva de convivência com o semi-árido. Inicialmente, essas ações eram independentes e desenvolvidas separadas do âmbito governamental e da escola formal. Com o passar do tempo, entretanto, e com o amadurecimento da proposta iniciou-se um trabalho de parceria entre secretarias de educação, movimentos sociais e universidades.

A estratégia utilizada para aprofundar a proposta e conquistar espaços mais amplos para discussão e interlocução foi através da realização de seminários regionais que tinham como propósito abordar as particularidades do semi-árido – a questão climática, o problema das secas, a questão hídrica vista sob o prisma global e local, os aspectos culturais e simbólicos presentes - e a necessidade de a educação escolar se relacionar de forma mais efetiva com estes muitos problemas. Discutindo e rediscutindo o papel da Educação contextualizada diante das transformações e dos novos paradigmas pedagógicos que apontam o destino do homem contemporâneo como um destino comum, um destino planetário.

A Rede de Educação para o Semi-árido (RESAB) surgiu em 2000, como resultado do I Seminário de Educação para o Semi-árido, que decidiu dar continuidade a encaminhamentos para uma Educação oficial adequada às peculiaridades ambientais e socioculturais da região e estruturar uma rede de educação no semi-árido brasileiro.

A I Conferência Estadual de Educação Contextualizada do Ceará se inscreve nesse cenário como o resultado do amadurecimento desse processo, produto e projeto, sendo um dos primeiros momentos no Estado de reflexão e sensibilização para construir uma concepção de

Educação e uma proposta de parceria com o poder público voltadas para uma Educação de convivência com o semi-árido. Ela foi uma realização do Fórum Cearense pela vida no semi-árido que desde 1998 vem se destacando pelas ações de convivência que propõe e desenvolve construindo uma proposta de política pública, uma metodologia e uma cultura de convivência a nível estadual.

A Conferência teve apoio do Banco do Nordeste, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Esplar, UNDIME, FASE, UNICEF escritório Recife, Cáritas Regional Ceará, Visão Mundial e Fundação Konrad Adenauer e reuniu cerca de duzentas pessoas entre professores da rede municipal e estadual de ensino, docentes universitários, alunos, profissionais de áreas diferentes – como biólogos, pedagogos, geógrafos, químicos, físicos, entre outros, além de representantes de universidades, órgãos governamentais, organizações não governamentais dos estados inseridos no semi-árido e dos movimentos sociais. Os seus objetivos foram fortalecer a Rede de Educação no Semi-árido Brasileiro no Estado do Ceará, organizar a base de dados sobre a Educação no Ceará, sensibilizar gestores, educadores, agentes de desenvolvimento educacional e instituições que atuam no estado para a necessidade de reorientação curricular para a convivência com o semi-árido, de modo a incluir a temática nos planos municipais de educação e nos projetos pedagógicos escolares.

No que consiste a concepção de Educação para a convivência com o semi-árido proposta pela RESAB ? O que vem a ser um trabalho educativo voltado para a realidade no semi-árido? Qual o papel da escola nessa proposta? Quais os seus fundamentos teóricos/metodológicos/políticos? Essas são perguntas que a maioria das pessoas que se interessam pelo tema e querem mergulhar na proposta fazem e cujas respostas procuramos oferecer durante a Conferência através das mesas redondas e painéis.

Mesmo assim, faremos um passeio sobre o imaginário coletivo do semi-árido brasileiro para entendermos como a proposta se desenha. O imaginário coletivo do SAB construiu um sistema de representação, uma visão de mundo majoritária, que descreve o clima como adverso, a natureza hostil e improdutiva capaz de requintados atos de crueldade para com o mundo dos homens, responsabilizando assim, a Natureza, ao longo de vários séculos pelas dificuldades e pelas mazelas da socie-

dade ali residente. Existe um agrupamento de definições e valores em torno dessa idéia de natureza que condenou a um destino coletivo e comum de pobreza, miséria e privações a população que vive no semi-árido. Assim, a Natureza condena e é condenada perpetuando desse modo um ciclo ininterrupto de degradação ambiental e pobreza.

A escola, por sua vez, reproduz essa mesma ideologia através de seu currículo e da sua prática cotidiana que reforça essa representação do SAB apresentando-o, na maioria das vezes, como um lugar inviável com precárias condições de vida reforçando ainda mais os preconceitos e estereótipos em torno do ecossistema e de quem nele vive.

A escola, entretanto, apesar das dificuldades e limitações que enfrenta como o espaço da reprodução e transmissão do saber, é indiscutivelmente um dos mais importantes e privilegiados *locus* de construção do conhecimento. O universo escolar pensado para muito além dos muros da escola é o grande desafio da RESAB e dos que propõem a Educação contextualizada para o semi-árido tem para enfrentar, na medida, em que busca propiciar uma reflexão no e sobre o universo escolar que viabilize um novo diálogo sobre a relação sociedade e 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 semi-árido; 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 do homem tanto a nível local/regional como planetário.

A concepção pedagógica que preside a proposta da RESAB é a de um processo dialógico. Ela é uma Educação de caráter socioambiental que faz um convite à ação. Sua pedagogia está centrada mais no aprender do que no ensinar porque aprender sobre o ambiente não é um ato simples de vontade e da razão. Aprender, conhecer, re-aprender e apreender o ambiente requer nova pedagogia que consiste num processo dialógico que ultrapassa a pura racionalidade construída sobre um possível consenso de sentidos e verdades. Ela surge da necessidade de orientar a Educação para o contexto social e para a realidade ecológica e cultural onde estão situados os sujeitos e atores do processo educativo onde, o “aprendiz” “enxerga o mundo como potência e possibilidade, entende a realidade como construção social mobilizada por valores, interesses e utopias” (Leff, APUD Gadotti:2000, 89).

Paulo Freire, já nos dizia em 1959 que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” Isto quer dizer que o conhecimento só tem sentido quando situado no contexto, ou seja, faz-se necessário situar informações e dados no contexto para que estes adquiram sentido. A ausência da contextualização torna o processo cognitivo insuficiente pois as condutas se aprendem, e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente.

Assim, é cada vez mais um “consenso” entre os educadores sobre a necessidade de uma Educação e de uma Pedagogia contextualizada. Nesse sentido, a RESAB tem preocupação em apresentar opções metodológicas e situa a importância da dimensão política da pedagogia de convivência com o semi-árido, tendo o cuidado de fugir à tentação de transformar a contextualização em um enfoque excessivamente localista.

Temos a preocupação em dizer que a Educação contextualizada não é nenhuma receita de bolo ou panacéia para resolver todos os males de desenvolvimento local para o semi-árido. Ela tem um papel fundamental, sobretudo, porque sua prática procurar alterar a visão de mundo e a representação social sobre o semi-árido, transformando a idéia de *locus* de miséria, chão rachado e de seca em uma outra, que representa o semi-árido como *locus* de possibilidades através do seu projeto educativo, associado a um projeto de sociedade que contempla uma relação mais saudável, equilibrada e sustentável entre o mundo do eu, o mundo das coisas e o dos homens.

Enfim, esperamos que esta publicação seja uma contribuição para aqueles que desejam trabalhar, aprofundar sua práxis educativa de convivência com o semi-árido.

Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PARTE I
O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO SEMI-ÁRIDO

Educação e convivência com o semi-árido: introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido Brasileiro ¹

Osmar Rufino Braga

1 Introdução

Nos últimos anos, as ONGs, as pastorais sociais e uma série de outras organizações que atuam no semi-árido brasileiro desenvolveram e acumularam uma fantástica experiência político-pedagógica que hoje é referência para as políticas públicas relacionadas à convivência com os ecossistemas da Região.

Essa experiência pedagógica teve sua gênese no trabalho educativo que vem sendo realizado junto às populações que vivem no semi-árido. São trabalhos pautados nos conhecimentos e saberes produzidos por agricultores familiares, que hoje resgatam tecnologias e formas de relação com os diversos ambientes naturais do SAB, sugerindo um “modelo” de convivência com este território, considerado inviável social e economicamente por muitas pessoas e instituições, apesar de suas potencialidades naturais e culturais. 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-trincheira; à criação de caprinos; aos conhecimentos e às técnicas de manejo da caatinga, a agrofloresta; à apicultura e outras experiências no campo da agropecuária familiar.

¹ Este trabalho foi apresentado na I Conferência Estadual da Rede de Educação no Semi-Árido Brasileiro, realizada em Fortaleza (CE), nos dias 28 e 29 de maio de 2003.

Essa experiência pedagógica, patrimônio cultural e intelectual dos povos do semi-árido e de centenas de educadores e educadoras que trabalham na Região, encontra-se diante do seguinte desafio: mudar o político, isto é, sair do campo alternativo e tornar-se alterativo, o que implica trabalhar para que as experiências de convivência com o semi-árido sejam assumidas como política pública.

Neste contexto, as entidades e os movimentos sociais que atuam no SAB lutam por uma “Educação Contextualizada”, uma proposta de Educação ancorada na realidade e nas práticas dos povos do semi-árido, com metodologias, conteúdos, currículos, educadores e educadoras, didáticas e estruturas apropriados à Região, levando em conta suas potencialidades sócio culturais, econômicas e ambientais. Assumir este desafio é lutar para que o pedagógico transforme o político; e o político, o pedagógico.

Para enfrentarmos este desafio é necessário: 1) levar em conta o contexto de mudanças no qual está inserido o SAB, que não pode ser tomado como uma região homogênea, caracterizada por um processo de urbanização que vem modificando suas estruturas sociais, econômicas e culturais, impactando fortemente na vida das populações da Região e nas propostas de intervenção educativa dos diversos atores sociais que vêm contribuindo para o desenvolvimento da Região; 2) perceber o sentido das experiências atuais em andamento, que já apontam para uma concepção e uma prática educativas fundadas na lógica da convivência, oferecendo elementos potenciais para se pensar numa proposta de “Educação Contextualizada”.

O presente artigo situa-se nesta perspectiva e visa a oferecer alguns elementos que devem ser considerados na construção de uma proposta de “Educação Contextualizada” para o semi-árido brasileiro.

Em razão dos limites deste artigo, contribuiremos com a discussão, centrando nossa reflexão em torno da tentativa de discorrer sobre os fundamentos do trabalho político-educativo que vem sendo realizado no semi-árido; isto é, buscaremos perceber o sentido ou o significado das experiências de convivência com os ecossistemas deste território, procurando apontar e caracterizar a concepção de Educação que preside as práticas sociais e os processos político-pedagógicos

inerentes a elas; bem como ponderar sobre os seguintes questionamentos: como são concebidos os sujeitos do processo educativo? Como é representado, na intervenção educativa dos atores, o ambiente do semi-árido?

2 Alguns traços do semi-árido brasileiro

Considerado um dos maiores do Planeta em extensão geográfica e em população, o semi-árido brasileiro (SAB) corresponde a quase 70% do Nordeste, abrangendo os sertões da Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí e o sudeste do Maranhão, bem como o norte dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Vivem nesta região 26.423.362 habitantes – 15,56% da população brasileira. No total, o semi-árido concentra 1.400 municípios.

Ao contrário do que muita gente pensa, o SAB é um dos mais úmidos do mundo, tendo uma precipitação pluviométrica anual de 750 milímetros, em média. Segundo Everaldo Rocha Porto, pesquisador da EMBRAPA Semi-árido, o total das chuvas que caem na Região é da ordem de 700 bilhões de metros cúbicos de água por ano, volume equivalente a 20 vezes a barragem de Sobradinho.

As chuvas são irregulares e mal distribuídas no tempo e no espaço, embora a natureza nos beneficie com três situações diferentes: há um “conjunto de municípios em que o período chuvoso tem início em outubro e se prolonga até o mês de janeiro (Irecê-BA). Em um outro conjunto de municípios, as chuvas tendem a iniciar em janeiro, e podem se estender até o mês de abril, como é o caso de Petrolina-PE. Há, finalmente, outro conjunto de municípios em que o período de chuvas vai de abril a junho” (PORTO, 2000: 2). É comum neste território a ocorrência de estiagens, vistas aqui como secas, que não deviam ser consideradas como o principal problema da Região, uma vez que existem regiões semi-áridas no mundo cujas precipitações são inferiores às do nosso.

Além da estiagem, há também o cristalino, um tipo de solo caracterizado pela existência de rochas que impedem a retenção da água.

O grande potencial do SAB é a biodiversidade da caatinga. Existe na Região, segundo João Suassuna, pesquisador e engenheiro da Fundação Joaquim Nabuco, “uma riqueza enorme de plantas adaptadas ao meio ambiente seco que poderiam ser exploradas economicamente”. São plantas produtoras de óleo (catolé, faveleira, marmeleiro e oiticica); de látex (pinhão, maniçoba); de cera (carnaúba); de fibras (bromeliáceas); medicinais (babosa, juazeiro); frutíferas (umbuzeiro) e outras. Percebemos que essa e outras riquezas (animal, mineral) de nosso semi-árido ainda estão por ser conhecidas e valorizadas (SUASSUNA, 2002: 6).

3 Breve referência às experiências de convivência com o semi-árido

As comunidades rurais do semi-árido brasileiro, a partir da década de 1990, têm desenvolvido um conjunto de experiências alternativas voltadas para **uma convivência mais solidária e sustentável com a região semi-árida e com o meio ambiente em geral**. Trata-se de experiências educativas no campo da agricultura familiar, como as cisternas de placas, que constituem uma tecnologia de captação de água de chuva bastante utilizada nas comunidades e que resultou no “Programa Um Milhão de Cisternas”², desenvolvido pela Articulação do Semi-árido Brasileiro – ASA³; a barragem subterrânea, forma simples de armazenamento de água da chuva, a criação de caprinos, apicultura, manejo da caatinga, manejo agroflorestal e sustentado de culturas e outras. Todas essas experiências, suas práticas pedagógicas e os impactos produzidos até então revelam a eficácia e a força dos processos educativos, assentados na convivência com o semi-árido.

O desenvolvimento dessas experiências tem sido possível graças ao trabalho de várias organizações não governamentais, pastorais sociais, igrejas e movimentos sociais, que passaram a apoiar e a difundir iniciativas e ações voltadas para uma convivência mais harmônica com

2 Não é um programa de construção civil. É um programa de formação, que visa a capacitar cerca de um milhão de famílias no semi-árido para a convivência com os ecossistemas deste território.

3 A ASA é uma articulação da sociedade civil, formada por mais de 100 entidades, que atua no semi-árido desenvolvendo ações educativas de convivência com o semi-árido. É formada a partir de fóruns estaduais e regionais, organizados na Região.

o ecossistema dessa Região, referenciando e promovendo uma nova cultura e uma nova relação com os recursos naturais.

Temos observado que essas experiências evidenciam, através das práticas, vivências e iniciativas de seus protagonistas, um grande e rico potencial educativo que precisa ser conhecido, considerado e valorizado pelo Estado e pela sociedade, porque são portadoras de novos sentidos e significados, de mudanças que apontam para uma nova relação com o meio ambiente e um novo modelo de desenvolvimento, sustentado na solidariedade, na compaixão e no cuidado com as pessoas e com a natureza.

4 Introdução aos fundamentos do trabalho político-educativo no semi-árido

Postos alguns traços do contexto do SAB e brevemente assinaladas as experiências de convivência desenvolvidas na Região, podemos fazer um esforço teórico para, apoiando-nos em alguns autores que adotamos, como John Dewey (1978), J. Habermas (1989), Humberto Maturana (1998), Michel Maffesoli (2000), Álamo Pimentel (2000), Marcos Arruda (2000), contornar alguns elementos introdutórios aos fundamentos do trabalho político-pedagógico desenvolvido no semi-árido. Cabe então nos perguntar: em que se baseia e em que consiste o trabalho político-educativo que se desenvolve no semi-árido a partir dessas experiências assentadas na convivência com os ecossistemas da Região? Qual a natureza desse trabalho como práticas e processos educativos transformadores e sustentáveis no semi-árido? Essas práticas e processos educativos conformam um novo entendimento de Educação para a Região? Quais os seus fundamentos teóricos e político-pedagógicos? O que é uma Educação contextualizada no semi-árido? Levantadas estas questões investigativas, passemos para algumas pistas de respostas.

O trabalho político-educativo desenvolvido pelas ONGs, pastorais sociais e movimentos sociais no semi-árido têm uma intencionalidade e se sustenta numa visão ou concepção de homem/mulher, sociedade e Educação. Interessa-nos, pois, explicitar alguns elementos do corpo teórico-filosófico através dos quais imaginamos fundamentar as

propostas educativas desses atores que atuam no contexto do semi-árido. Nossa pretensão não é chegar a um rigoroso aprofundamento teórico nesta tarefa, mas apenas introduzir alguns elementos que podem servir de referência para outros trabalhos mais completos e profundos. Apontaremos a seguir alguns desses elementos, procurando iluminação nos referenciais teóricos que nos ajudam a explicitar e compreender as questões postas nesta parte do trabalho.

Como ponto de partida, vamos analisar os seguintes pontos: 1) a concepção ou visão educacional que preside as práticas sociais e os processos político-pedagógicos; 2) como os sujeitos do processo educativo são considerados no trabalho sócio-político-pedagógico; e 3) como é concebido o ambiente no qual estão inseridas as experiências.

4.1 A concepção de Educação que preside as práticas sociais e os processos político-pedagógicos

Observando o trabalho político-educativo dos diversos atores que desenvolvem as experiências de convivência com o semi-árido, podemos destacar três visões de Educação: a Educação como um processo experiencial, convival e de formação sociocultural.

Educação como processo experiencial

Vemos que o trabalho político-educativo é sempre tomado e entendido como uma experiência dos sujeitos envolvidos, uma experiência que atinge todas as dimensões do sujeito: social, econômica, política, cultural, ambiental e espiritual. Uma experiência que atinge a vida de forma integral.

Trata-se de uma óptica de Educação que concebe o processo educativo como um ato experiencial.

Essa visão remete-nos ao conceito de experiência e de educação do filósofo americano John Dewey (1859-1952).

Dewey classifica as experiências em três tipos: 1) *experiências que temos* - aquelas cujos objetos não conhecemos e, às vezes, nem sabemos que as temos; 2) *experiências refletidas* - as que chegam ao conhecimento, à apresentação consciente, ganhando processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhem meios, selecionam fatores, refazem-se a si mesmo; 3) *experiências a que o ser humano an-*

seja, mas que não sabe o que seja, mesmo pressentindo e adivinhando - aquelas que decorrem dos desejos infinitos que inquietam o ser humano, que o fazem permanentemente insatisfeito e empenhado em rever seus desejos e obras. Para Dewey, as experiências dos dois primeiros tipos formam a *experiência humana*, graças à linguagem e à comunicação entre os seres humanos, constituindo a acumulação secular de tudo o que o ser humano sofreu, conheceu e amou (DEWEY, 1978:15).

A experiência ocorre então por meio de dois fatores: o agente e a situação. Na relação/interação/conflito entre esses dois fatores, há sempre influência e reação mútua, podendo, porém, não envolver percepção das modificações que se processam entre o agente e a situação, e o novo agente e a nova situação posteriores à experiência. Quando há percepção, consciência e reflexão, a experiência passa a ter significado para a vida humana, levando-a à aquisição de conhecimentos e saberes, tornando-a mais apta para sua caminhada e para dirigir novas experiências (DEWEY, 1978:16).

Segundo Dewey, “a vida não é mais que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é a que vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos” (1978:17). Para esse pensador, a experiência torna-se educativa quando é uma experiência inteligente, tem a participação consciente do pensamento, é reflexiva, atentando para o antes e depois do seu processo, produzindo significados, novos conhecimentos ou conhecimentos mais extensos para a vida.

Dewey define a educação, portanto, como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual percebemos mais agudamente o seu sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências” (DEWEY, 1978:17). Notamos, na definição de John Dewey, que não há separação entre os fins da Educação (o resultado final, os objetivos do processo educativo) e os meios (o processo). Esses elementos estão ligados – vida e Educação andam juntas – a experiência do viver reflexivo é a própria Educação. Nesse sentido, o resultado é também o processo e o processo é o resultado.

Educação como processo convivial

A convivência com o semi-árido é central nas experiências e nas práticas sociais desenvolvidas neste território. Esta constatação remete-nos ao contexto particular e específico, já referido na primeira parte deste trabalho, no qual as experiências estão sendo desenvolvidas. É um contexto no qual fatores climáticos, sócio-históricos, políticos, econômicos e ambientais precisam ser considerados para que se entenda o papel e o sentido da educação no trabalho político-educativo desenvolvido na Região. Compreenda-se também como esses fatores são determinantes para as populações que estão construindo condições de vida e relações com o meio ambiente, baseadas não na idéia do combate à seca, mas na lógica da convivência⁴.

Segundo Pimentel (2000), a lógica do combate à seca sempre é percebida quando nos aproximamos das idéias e ações governamentais, uma vez que elas são elaboradas dentro da lógica que invade e mutila o território para garantir sua ocupação. Da colonização aos dias atuais, o que mudou foram as estratégias, mas a lógica continua sendo a mesma: das plantações de mandioca para as plantações de uva, manga, aspargos etc. A prioridade sempre foi a exploração da riqueza do semi-árido, sobretudo dos recursos hídricos.

Essa noção institucionalizou uma visão equivocada, ideologicamente elaborada pelas elites oligárquicas e pelo Estado, de que o problema do semi-árido é a seca, e este território passa a ser visto como uma “Odisséia de Desvalidos”. Por isso é que é importante compreender em que se fundamenta a *lógica do combate à seca*, pois é ela que afirma a presença do poder do Estado na elaboração de suas políticas para o semi-árido (PIMENTEL, 2000: 5).

A concepção de educação como processo convivial vem sendo gestada nas experiências educativas em contraposição à *lógica do combate à seca*, que, como vimos, sempre norteou a ação do Estado e das elites dominantes no Nordeste/semi-árido, inclusive a elaboração, definição e implementação das políticas públicas para a Região.

4 Álvaro Pimentel, estudioso do semi-árido e autor do artigo *Processos Educativos e suas Gêneses na Convivência com o Semi-árido* (2000), utiliza essa categoria para analisar a atuação do Estado no semi-árido desde 1721, quando, em carta régia, D. João VI determinou o plantio de mandioca nas regiões ocupadas do semi-árido para a produção de farinha, alimento que mais tarde viria alimentar os “flagelados da seca”.

As experiências educativas desenvolvidas pelos diversos atores no contexto do SAB centram sua intervenção educativa na dimensão da convivência com o semi-árido. O processo educativo é desenvolvido na perspectiva de uma pedagogia da convivência, isto é, a formação do ser humano é pensada e conduzida segundo algumas práticas e vivências fundamentais, que, combinadas e articuladas, matizam a convivência, defendida aqui conforme as idéias de Maffesoli (2000:7) e Maturana (1998:7)⁵. Para o primeiro autor, conviver é estar junto. É vivenciar uma dimensão existencial em que os sujeitos dão vazão às suas identidades uns com os outros, criando múltiplas socialidades e constituindo vivências num plano ético-estético, em que estar junto é um fluir junto no compartilhar. Para o segundo autor, conviver é viver comum na aceitação mútua do outro como legítimo outro no âmbito de nossas relações. Maturana defende a idéia de que a convivência é também o lugar de contestação, de lutas invisíveis entre o profano e o sagrado, a força e a fraqueza, a fé e o desespero, o feminino e o masculino, a ordem e a desordem. Ele argumenta também que a convivência pode ser entendida como “a congruência de desejos entre os seres vivos e o conhecimento como uma congruência dos seres com o seu meio”.

Percebemos, pois, que a Educação como processo convivial supõe três dimensões importantes: 1) **a do estar junto** para, na liberdade da existência, construir identidades e compartilhar a vida; 2) **a do viver comum**, que é mais do que estar junto, pois implica aceitar o outro ser vivo (humano e natureza) como legítimo outro, na sua “existencialidade”, identidade e subjetividade e 3) **a da contestação e da luta**, da dialética da existência e da afirmação da diferença, onde buscamos o equilíbrio entre as forças opostas da vida. Educar para a *convivência* é trabalhar essas dimensões junto com os sujeitos do processo educativo.

Os objetivos, as estratégias e o conteúdo educativo das atividades ligadas às experiências procuram situar no centro do processo educativo o desafio da convivência, implicando uma relação nova com

5 De Humberto Maturana, tomamos como referência as idéias contidas em seu trabalho *Emoções e Linguagem na Política e na Educação* (1998) e de Michel Maffesoli, o livro *No Fundo das aparências* (2000).

o meio e seus recursos naturais, sociais, econômicos e culturais e com os grupos humanos entre si. Educa-se para a convivência solidária e sustentável com o meio. Esta perspectiva explícita que educar para a convivência é desenvolver um conjunto de práticas e processos que contribuam intencionalmente para a produção de uma existência bios-social⁶ do gênero humano, em que este é concebido como um ser da natureza e da sociedade ao mesmo tempo. Este conceito será trabalhado mais adiante.

A proposta da Educação como processo convival põe na mão dos sujeitos desse processo o desafio da construção de uma relação com o meio, com os seres vivos, ao mesmo tempo em que denuncia a Educação instrumentalizadora e a racionalidade técnica, segundo a qual “a teoria deveria contribuir para o domínio e controle do ambiente, através de um conjunto de operações derivadas dedutivamente, que têm o objetivo de descobrir as regularidades que existem entre as variáveis isoladas em estudo” (GIROUX, 1986:231). A educação nessa linha teria o objetivo de “controlar o mundo ambiental objetificado” (APLE, 1979); “o conhecimento é situado além das realidades sociais e das relações das pessoas que o produzem e definem” (GIROUX, 1986: 232).

Essa questão mostra o quanto é difícil para a instituição escolar – para fazer referência a experiências desenvolvidas por algumas prefeituras – articular de modo adequado a relação instituído/instituinte. O primeiro refere-se aos “meios materiais, as formas institucionalizadas, mais ou menos estáveis e específicas, o sistema de valores e normas, os padrões culturais” (MARQUES, 1990:128); o segundo são “as pessoas envolvidas na vida da instituição, quer como agentes internos, quer como ‘clientela’, e o próprio processo de interação no meio em que ela atua” (MARQUES, 1990: 128).

O que temos visto é que o processo educativo, com todos os seus componentes (normas, metodologia, currículo, educadores, educandos etc.), sempre foi estruturado ou organizado com base no instituído. O instituinte conta apenas como um dos componentes do instituído

⁶ Este conceito é trabalhado pela geógrafa Maria José de Araújo Lima, em seu livro *Ecologia Humana: pesquisa e realidade*.

e não como um componente ativo e participante. O processo educativo baseado na Educação para a convivência exige um agir comunicativo, isto é, um agir orientado por uma racionalidade comunicativa⁷; ou seja, as relações – fala e ação – dos seres humanos entre si e com a natureza são realizadas com base num conjunto de normas e saberes que supõem “condições de validade exigidas para atos de fala, por pretensões de validez que se manifestam através de atos de fala, e por razões para o resgate discursivo dessas pretensões” (HABERMAS, 1990:70). Dizendo de outro modo, a racionalidade comunicativa refere-se à “capacidade de agir sem coações e de produzir consensos mediante a fala argumentativa” (id. ib.). Esse agir “resulta da aplicação, em contextos de ação social, do modelo de racionalidade que emana dos processos de entendimento lingüístico que buscam o reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validez criticáveis” (id. ib.). Esta racionalidade é, portanto, centrada na intersubjetividade, que remete à integração dos elementos prático-moral e estético-expressivo. Ela busca, através da linguagem, “um entendimento não só acerca de objetos dos quais se possa predicar a verdade, mas também sobre as normas e vivências que podem ser justas e sinceras” (HABERMAS, 1990:29).

Educação como processo de formação sociocultural

Percebemos também que essas experiências entendem a educação como um processo formativo sociocultural. Elas estão, portanto, num processo de superação (e de embate) da óptica tradicional da educação, centrada e restrita na proposta da transmissão de conteúdos e informações.

Este entendimento exige de nós a investigação sobre como os diversos promotores dessas experiências – ONGs, prefeituras, sindicatos de trabalhadores(as) rurais, pastorais sociais, movimentos e cooperativas – no contexto do semi-árido, compreendem a produção do saber social e cultural. É o que vamos investigar agora, procurando apontar alguns elementos.

⁷ Estamos aqui nos referindo à teoria da ação comunicativa de J. Habermas. Para conhecer essa teoria na íntegra, ler *Teoria de la accion e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

O primeiro aspecto a destacar é que os promotores dessas experiências entendem a Educação como formação e não como informação. Essa diferença é fundamental porque esclarece o papel, a finalidade da Educação. Esta não pode restringir o seu papel à mera transmissão de informações: sobre o mundo do trabalho, o clima, a terra, acerca das culturas. A Educação deve ser um meio, um instrumento, formal e não formal, para ajudar os sujeitos sociais e culturais a se constituírem em sujeitos ativos produtores de sua existência. Essa compreensão aponta para o fato de que as experiências educativas não podem ser implementadas com base só nas necessidades que os agricultores/agricultoras têm de informação sobre o ambiente no qual vivem e de como nele vivem, para garantir sua reprodução. A Educação, como formação, deve ser, pois um espaço para que esses sujeitos repensem suas experiências, reaprendam o que aprenderam, ressignifiquem seus saberes. Deve ser um espaço de formação de sujeitos humanos, culturais, éticos, ativos, enfim, sujeitos de intervenção (ARROYO, 2000).

O segundo aspecto refere-se ao modo como, no trabalho político-educativo, essas experiências concebem o saber social e sua produção.

No trabalho educativo, percebemos que há sempre a preocupação em partir do saber e das experiências que os agricultores/agricultoras têm, em valorizar as práticas e os conhecimentos que os grupos já possuem. Nas atividades educativas, os educadores procuram fazer a ponte entre o saber sistematizado e o saber acumulado pelos sujeitos, trabalhando o resgate de práticas, saberes e experiências.

Essas constatações levam-nos a afirmar que o saber social é compreendido como aquele saber ligado ao cotidiano de vida e de trabalho dos sujeitos; é um saber prático, próximo da concepção de “saber cotidiano” de Agnes Heller (1972):

Saber cotidiano é um saber prático mediante o qual o homem interfere na vida cotidiana, portanto ele é adequado a situações particulares (...). (...) é um saber mínimo que todo sujeito deve interiorizar para existir e mover-se em um dato ambiente (...) Este conhecimento mínimo varia de acordo com a localidade e a época histórica, e são sempre apreendidos nas relações sociais (trabalho, famílias, reli-

gião). Tais acontecimentos são enriquecidos com novas noções que vão se tornando necessárias para a vida cotidiana (HELER, 1972: 45)

Esse saber social, contudo, vai além do cotidiano na medida em que os sujeitos dessas experiências se inserem nos processos complexos de relações culturais e políticas numa visão de práxis. Esse saber, além de representar “o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são produzidas pelas classes sociais em uma situação histórica dada de relações, para dar contas dos seus interesses” (GRZYBOWSKI, 1986:50). Ele é também um saber que identifica e une uma classe social, inserindo-a numa estrutura de relações sociais de produção, instrumentalizando sua organização e sua luta (GRZYBOWSKI, 1986).

É, portanto, um saber produzido coletivamente no trabalho educativo, nas relações sociais, na vida organizativa e política dos grupos, apropriado pelos sujeitos envolvidos nesse trabalho e nesse processo. Trata-se de um saber hierarquizado pela prática social dos grupos, uma vez que a ação social exige prioridades, lutas e dinâmicas, modificando-se de forma permanente, de acordo com a caminhada histórica do ambiente social e de suas lutas. É um saber instrumento da prática social, contribuindo para que os sujeitos se inseriram em determinadas relações econômicas, políticas e culturais (DAMASCENO, 1993).

4.2 Os sujeitos do processo educativo

Observando as experiências e as práticas educativas desenvolvidas no semi-árido através das diversas experiências assentadas na convivência com esse ecossistema, é possível também identificar e caracterizar como os atores dessas experiências concebem os “sujeitos beneficiários” das ações sócio-políticas e educativas.

Historicamente, os agricultores/agricultoras sempre foram vistos como pessoas desprovidas de valores, de capacidade de sistematização de seu trabalho ou capacidade para tarefas socialmente significativas (LEITE, 1999); pessoas que deviam ser assistidas e protegidas. Enfim, pessoas não pensantes.

Sabemos que esta visão do camponês e do campo é decorrente das transformações sócio-políticas do capitalismo, que ocasionaram uma ruptura da sociedade campesina, urbanizando-a em função de uma nova ordem econômica. O campesinato perde sua identidade sociocultural, seus valores e se enfraquece. Com a urbanização e a industrialização, o espaço urbano configura-se como o espaço da moralidade, do progresso e do desenvolvimento social (RICCI, 1999). No espaço rural, o homem e a mulher camponeses são discriminados política e culturalmente, ficando sempre relegados a planos inferiores, embora o campo nunca tenha deixado de ser foco de interesse do capitalismo contemporâneo (LEITE, 1999).

Os atores sociais que desenvolvem os processos sócio-político e pedagógicos na perspectiva da convivência com o semi-árido concebem os agricultores/agricultoras como sujeitos socioculturais e biossociais.

Os agricultores/agricultoras como sujeitos socioculturais e biossociais.

Segundo esta visão, as pessoas, famílias e comunidades trabalhadas são consideradas no seu contexto social, histórico-cultural e ambiental. Essa concepção se contrapõe a uma outra, também trabalhada no campo, que entende o agricultor/agricultora como indivíduos que devem incorporar habilidades da gestão para que possam administrar suas vidas, portanto, se inserirem no mercado de trabalho. Apesar de ser importante, esta concepção privilegia a dimensão econômica em detrimento de outras. Ao contrário, a concepção sociocultural procura considerar e trabalhar todas as dimensões dos sujeitos: a familiar, profissional, espiritual, política, ambiental. Esta concepção vê o ser humano “como uma totalidade em si e, ao mesmo tempo, um componente organicamente integrado noutras totalidades, físicas, sociais, culturais e cósmicas” (ARRUDA, 2000: 138). Arruda diz que esta proposição tem três implicações: a de que “ninguém educa ninguém”; o reconhecimento do outro como sujeito e centro, estabelecendo com ele uma relação dialógica e colaborativa, articulando sinergia e conhecimentos; compartilhamento do poder e do saber, numa relação crescentemente participativa, que perpassa todas as relações micro/macroculturais e micro/macrossocioeconômicas (ARRUDA, 2000).

Como sujeito biossocial, o ser humano é natureza e sociedade ao mesmo tempo. Ele possui uma natureza biológica, que define sua posição ecológica de consumidor; e a natureza social, que é construída no processo de produção da sociedade, nas relações que estabelece com os outros elementos da natureza. Essa concepção, portanto, toma o ser humano na sua totalidade: biológica e social. A Ecologia, segundo essa concepção, é ressignificada e passa a considerar o ser humano como um elemento do ambiente, participando da construção desse ambiente, que sai da relação biofísica e passa a ter uma relação político-social. A construção da natureza e da sociedade acontece a partir da relação ser humano/natureza, mediatizada pelo trabalho (LIMA, 2000).

Considerados como os sujeitos socioculturais e biossociais, os agricultores e agricultoras, bem como os técnicos e educadores das entidades, vivenciam um processo educativo em que se busca trabalhar de forma integrada e interdependente as relações do individual, ambiental e social, num *continuum* de resgate e ressignificação das memórias, experiências, saberes, símbolos e ritos presentes no ambiente e nas práticas educativas.

4.3 O ambiente do semi-árido como ecossistema sócioeducativo

O ambiente do semi-árido, com sua biodiversidade, é tomado como o contexto da ação educativa. É por isso que se fala de Educação contextualizada, uma Educação apropriada à especificidade desse ambiente.

Considerar o ambiente do semi-árido como contexto da ação educativa é tomá-lo como um **ecossistema sócioeducativo**⁸, isto é, como “uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes” (CAPRA, 1996:26).

Neste contexto interagem, na sua inteireza, os diversos elementos que configuram esse ambiente: os seres humanos, a água, o ar, os solos, os animais, o clima, as plantas. O processo educativo é pensado e organizado para este contexto, com suas particularidades e com-

8 Este conceito é trabalhado por Álamio Pimentel, em seu artigo *Processos Educativos e sua Gênese na convivência com o semi-árido brasileiro* (2000).

plexidades, considerando a realidade, as situações e os fenômenos a partir de suas relações no âmbito menor e maior.

É neste contexto (ambiente) que, com suas experiências, vivências, sofrimentos, alegrias e esperanças, os agricultores e agricultoras se (re)socializam para a perspectiva da convivência com o ecossistema do semi-árido. Ele é pensado e trabalhado no processo educativo em seus vários aspectos: sócio-histórico-culturais e a partir de suas tendências, dinâmicas e perspectivas sociais, econômicas, políticas e ambientais.

O ambiente do semi-árido é também considerado como **território e espaço de desenvolvimento**. Espaço e território são vistos como um organismo vivo que guarda e conserva potencialidades. O desenvolvimento é visto como transformação e desdobramento consciente dos potenciais inerentes a cada um e a todos os seres humanos: indivíduo, família, comunidade, nação, assim como à espécie humana como um todo. É um desenvolvimento não só material, mas **centrado no humano e no social** (ARRUDA, 2000).

O contexto tomado nestas dimensões supõe pensar o processo educativo não “aprisionado” ao instituído, isto é, às normas e formas institucionalizadas, aos padrões culturais e ao sistema de valores estabelecidos – principalmente para o caso da Educação formal. Isto porque o processo educativo contextualizado implica uma metodologia de intervenção social que supõe um modo de conceber, apreender e ressignificar a realidade para nela atuar, visando a transformá-la. Implica uma estratégia que articula o local e o global, de forma a orientar a intervenção político-pedagógica. Implica também uma forma de pensar e de viver, baseada na convivência, o que nos remete ao desafio de buscar um modo de organização social, assentado na complementaridade, na diferença e na diversidade.

Assim, o processo educativo contextualizado, numa dinâmica de articulação do instituído e do instituinte, exige uma ação e uma prática político-educativa que inter-relaciona pesquisa, Pedagogia, comunicação, estratégia de mobilização e organização com o cotidiano popular (CORCIONE, 1995).

5 Conclusão

De forma muito introdutória, nossa intenção, com este artigo, foi apontar alguns elementos teóricos que fundamentam o trabalho político-educativo desenvolvido por várias ONGs, pastorais sociais e movimentos sociais no semi-árido, tomando como referência empírica as diversas experiências em andamento na Região.

Tentando articular experiência e reflexão teórica, apresentamos, na primeira parte do trabalho, alguns traços do semi-árido brasileiro, para fazer referência ao *locus* das experiências desenvolvidas por diversos atores sociais.

Na segunda parte, fizemos breve referência às experiências, caracterizando-as de forma bastante abreviada, as quais tomamos como ponto de partida para fazer a reflexão teórica, objetivo perseguido neste trabalho.

Com o intuito de delinear alguns elementos introdutórios aos fundamentos do trabalho social e político-pedagógico no semi-árido, a partir de algumas questões investigativas, e tomando como referência alguns autores, priorizamos, como ponto de partida da reflexão teórica, três aspectos: a concepção de Educação que preside as práticas e os processos sócioeducativos das entidades; como os agricultores e agricultoras são considerados no trabalho social e político-pedagógico; como é concebido o ambiente no qual estão inseridas e se desenvolvem as experiências. Este esforço de reflexão teórica foi desenvolvido na terceira parte deste trabalho.

O caminho percorrido por nós neste ensaio permite-nos afirmar que de fato as experiências de convivência com o semi-árido apontam para a necessidade de se pensar a Educação no SAB em novas bases teórico-políticas, teórico-pedagógicas e institucionais. As diversas experiências educativas no campo da agricultura familiar e os desafios relacionados ao desenvolvimento do Nordeste/semi-árido sugerem que é possível organizar a Educação na perspectiva da convivência e que isso implica:

1) mudar a visão a respeito da Região, que precisa ser olhada não como *locus* de miséria, fome e seca, mas como um ecossistema rico e estético que guarda potenciais, como todas as outras regiões do País.

Olhar o SAB como contexto da ação educativa e *locus* de desenvolvimento, caracterizado por uma história com seus traços e marcas muito fortes, por uma cultura que precisa ser considerada em seus elementos passivos, ativos, de resistência, e em suas tendências, dinâmicas e perspectivas.

2) Entender a Educação para além do instituído, ou seja, das definições funcionais e estruturais, que aprisionam e restringem o processo educativo à transmissão e aquisição de conhecimentos e de habilidades da gestão, para que, de forma individual, encontre um lugar no mercado. A Educação precisa ser considerada como um processo de construção e reconstrução das experiências vivenciadas pelos sujeitos, como um processo convivial, em que os sujeitos dão vazão às suas identidades uns com os outros, criando várias socialidades, numa congruência de desejos e conhecimentos entre os seres e destes com o meio; enfim, como um processo sociocultural, em que os sujeitos resgatam, constroem e ressignificam práticas, saberes e experiências numa perspectiva crítica e criativa de *empowerment* individual e coletivo e de construção e valorização integral dos seres humanos e do meio em que vivem.

3) Organizar e estruturar o processo educativo, articulando cinco elementos ou processos fundamentais: conhecimento permanente da realidade, projeto e intervenção político-pedagógico, ação comunicativa, estratégia de mobilização/organização e o cotidiano popular. O modelo institucional deve ser flexível e orientar-se pelo formato que as próprias experiências vêm apontando: organização em rede, conselhos e colegiados em todos níveis e segmentos.

Para finalizar, podemos asseverar que, sem dúvida, as experiências de convivência com os ecossistemas do semi-árido têm muito a nos ensinar em termos de como construir uma relação mais integrada, cooperativa e de cuidado com o meio ambiente, numa perspectiva educativa, solidária e sustentável.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, Marcos. Educação e desenvolvimento na perspectiva da democracia integral. In: ARRUDA, Marcos, BOFF, Leonardo.

Globalização: desafios sócioeconômicos, éticos e educativos. uma visão a partir do sul. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. *Educação e Pluralidade Cultural*: o semi-árido brasileiro. In: Seminário de Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro, I, 2000, Juazeiro (BA), Relatório do I Seminário de Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro. Juazeiro (BA): Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Ciências Humanas do *Campus III*/Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada/Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2000. 85 p. Anexo 2, p. 1-11.

CAPRA, Fritjof. *A Têia da Vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CORCIONE, Domingos. Refundamentando a Educação popular: crise e perspectiva da concepção metodológica dialética da Educação popular. In: *Revista Gaveta Aberta*. Recife, EQUIP: 5-9, jun/1995.

DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do engajamento*: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. Fortaleza: Edições UFC/Stylus Comunicações, 1999. 242 p.

DEWEY, John. *Vida e Educação* (trad. Anísio S. Teixeira) 10. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Melhoramentos/ Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em Educação*: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a Educação no meio rural. *Revista Contexto & Educação*. Ijuí: Universidade de Ijuí: 47-69, out./dez., 1982.

HABERMAS, J. *Teoria de la accion e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1987.

LEITE, Sergio Celani. *Escola rural*: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Maria José de Araújo. A questão da Ecologia Humana e a Educação no contexto do semi-árido. In: Seminário de Educação no contexto do Semi-árido Brasileiro, I, 2000, Juazeiro (BA), Relatório do I Seminário de Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro. Juazeiro (BA): Universidade do Estado da Bahia/Departamento de

Ciências Humanas do *Campus III*/Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada/Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2000. 85 p. Anexo 6, p. 1-7.

MALVEZZI, Roberto. Fazer água. In: *Água de chuva: o segredo da convivência com o semi-árido Brasileiro*. São Paulo: Paulinas, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Política e na Educação*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes: 1996.

PIMENTEL, Álamo. Processos educativos e suas gêneses na convivência com o semi-árido Brasileiro. In: Seminário de Educação no contexto do Semi-árido Brasileiro, I, 2000, Juazeiro (BA), Relatório do I Seminário de Educação no Contexto do Semi-árido Brasileiro. Juazeiro (BA): Universidade do Estado da Bahia/Departamento de Ciências Humanas do *Campus III*/Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada/Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2000. 85 p. Anexo I p. 1-15.

PORTO, Everaldo Rocha. *O Semi-árido brasileiro: quem me dera ter um*. Recife, 2001. Mimeo.

RICCI, Rudá. *Esboços de uma nova concepção de Educação no meio rural brasileiro*. Rio de Janeiro, 1999. Mimeo.

SUASSUNA, João. *Semi-árido: proposta de convivência com a seca*. Recife, 2002. Mimeo.

O caminhar no sertão: a produção de saberes parceiros

João B. de Albuquerque Figueiredo

Introdução

O sol rasga de vermelho o firmamento, tingindo de vivo sangue o que há pouco iluminava inclemente o mato seco pintado de cinza. A mata, sob a estiagem que se prolonga, escurece até que a coisa vai ficando preta. Percorremos as veredas avistando a 'jurema preta' que ainda mescla de um verde quase marrom pedaços da mata. O muçambê e a seda ainda resistem diante do b, r, o, bro que se acentua com os dias. São os meses mais quentes no sertão.

Cactos, mandacarus, xique-xiques, pedras e leitos de rios secos se apresentam ao nosso olhar que se propõe sensível, marcas que rasgam o tempo diferente desses recantos especiais do Brasil. O povo desse rasgo de caatinga traz peculiaridades. A alteridade parece ser fenômeno orgânico que lhe reduz áreas de valoração do próprio eu. Estende cuidadoso valor ao outro, ao diferente, ao estranho. A menos-valia lhe marca, como a marca em brasa define o proprietário desse gado sertanejo. A baixa auto-estima impede de perceber a grandeza desse seu jeito acolhedor de ser.

O semi-árido brasileiro, mais particularmente o semi-árido nordestino, caracteriza-se como um ecossistema no qual predomina a caatinga, o sertão. Ser tão contundente em seus contrastes dialéticos, em seus fenômenos singulares, chuvas intensas e intensas estiagens, cinza e verde, dor e alegria, aridez e fertilidade, pobreza e riqueza, terra de nin-

guém, terra de poucos donos, o sertanejo e o coronel, o cangaceiro e o beato, o agricultor e o vaqueiro, o fraco e o forte do sertão.

A beleza se espalha ao redor do dourado da terra, mesmo sob o causticante e ensolarado tempo. O gado mastiga, no meio dos pedregulhos, comida invisível aos olhos nus. Caprinos correm enfileirados em direção ao curral. Filigranas de sol, em réstias, vêm-se filtradas através de brechas dos galhos secos que formam figuras imaginárias.

Os povos dos sertões convidam a um observar mais detido na riqueza que lhes é peculiar. Ensinam um saber, uma cordialidade e um cuidado especialíssimo. Despertam na gente um bem-querer e um respeito pelo ser humano que enfrenta valorosamente os embates que ocorrem na arena de um lugar com um tempo diferente. Uma rede embala sonhos de dias melhores e a esperança cotidianamente renovada na fé. É um ser humano fortemente enraizado nesse chão sem esquecer sua origem divina. É um místico, um ético que consegue manter a fraternidade com os bichos e com o mato. E como lhe dói quando precisa sacrificar algum deles para saciar a fome, a necessidade vital. É um povo que vive sua cultura oral ou residualmente oral, centrando sua atenção no mundo vivido, constituindo um saber de experiência feito; compartilhando, por meio dos *causos* e metáforas, sua sabedoria.

Em contato com essas raízes, que são nossas, vamos sendo tocados no coração e sensibilizados para um processo de autêntica transformação, o que levou à busca de respostas essenciais; como seria possível estabelecer uma proposta de Educação contextualizada nesse saber e nesse mundo do sertão que pudesse repercutir em melhoria de qualidade de vida para esses povos dos sertões.

São muitos esses sertões, são vários os povos que ali habitam e, desse modo, fez-se necessária uma escolha: escolhemos o sertão de Irauçuba, no semi-árido nordestino, no interior do Estado do Ceará.

1 Referências teórico-práticas

É certo que a motivação, o percurso desejante, produz o campo no qual emergem as estruturas fundantes de uma proposta pedagógica voltada para os povos dos sertões, que pudesse ser validada pela pró-

pria comunidade do semi-árido, uma trajetória de sentido, autenticando uma demanda que se supõe existir: uma Educação que contextualize os textos ali produzidos e favoreça sua visibilidade para os primeiros leitores, seus próprios autores.

Nesse sentido, buscamos estabelecer um suporte teórico-metodológico constituído de uma perspectiva inovadora que pudessem dar conta de uma totalidade que não dissocia objetividade de subjetividade, pesquisa de intervenção, sujeito de objeto, Epistemologia de Ontologia. Foi assim que chegamos à Perspectiva Eco-Relacional. Nela acolhe-se o conceito de ecopraxis e o foco nas relações abrangentes. Optamos por uma pedagogia que se identificasse com essa perspectiva, sendo, portanto, crítica, política, dialógica, freireana. Escolhemos uma metodologia de pesquisa engajada, eco-relacional, associando fenomenologia e dialética na pretensão de um processo parceiro que foi se constituindo, incorporando técnicas de pesquisa, tais como histórias orais, observações etnográficas, interpretação etnográfica profunda e teoria das representações sociais. Os principais autores de referência foram: Paulo Freire, Maturana, Brandão, Moscovici, Queiroz, Oliveira, Geertz.

O conceito de ‘Eco-Relacional’ foi se costurando

A *perspectiva eco-relacional* (PER) é um neologismo proposto para atender ao anseio de avançar com a perspectiva ecocêntrica (FIGUEIREDO, 1999) numa ruptura epistemológica na direção de uma perspectiva mais ampla, abrangente e, principalmente, política e solidária. A Perspectiva Eco-Relacional pode ser caracterizada por alguns eixos fundamentais: 1) prioriza o ‘relacional’ como contexto básico e as relações como princípio do real; 2) o termo ‘eco’ reforça a conjuntura ecossistêmica, as interações do vivo e com o considerado não-vivo da natureza. Está interligado com o “oikos” (morada), informando o contexto de manifestação das relações, o espaço relacional. Tanto o micro quanto o macrocosmo são marcados pelas relações universais. O próprio átomo e, mesmo as partículas subatômicas das quais é composto, têm sua existência fundada nas relações intrínsecas. Os sistemas planetários, as galáxias, o *cosmos* se

mantêm por meio das suas inter-relações; 3) o *eco-relacional* retrata o interativo de ‘tudo com tudo’ e toda a totalidade. Na verdade, é uma proposta que representa a compreensão do Universo, na qual as totalidades são parcelas entremeadas, inseridas em totalidades ainda maiores, estruturando, desde o nível mais simples ao mais complexo, uma ligação de interdependência em busca da contínua co-evolução. Compreende-se como essencial à dimensão afetiva, como esfera propiciadora das grandes marcas evolutivas da natureza. Desse modo, a amorização, fator que a caracteriza, significando o respeito ao outro, como legítimo outro, torna-se o elo capaz de produzir o dever-ser, na superação do ser-em-si, atualizando potências latentes; 4) explicita a complexidade e a abrangência presentes e representadas no contexto da evolução das formas de vida. Segundo esse paradigma, o ser humano é concebido como uma unidade interativa: um todo interatuante, multidimensional (inteligência cognitiva, emocional, cinestésica, intrapessoal e interpessoal), indivisível (corpo físico, sentimento e psique), embora interligado com o todo ao seu redor; 5) o argumento essencial dessa perspectiva é poder representar uma boa resposta para a crise atual de paradigmas. O humano, como ser que se edifica continuamente, tem na vivência socio-política o espaço privilegiado, na busca do equilíbrio entre os interesses individuais e coletivos, em uma construção histórica que inclui a transcendência; 6) essa perspectiva crítica considera que toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva se entrelaçam, se comunicam, podendo levar desde o processo de sensibilização, “alfabetização” eco-relacional, à prática eco-relacional (*ecopraxis*); 7) a dimensão ética emerge como esfera essencial. Uma ética eco-relacional que se estabelece no respeito à alteridade como legítima e importante no contexto da existência e da transcendência própria da co-evolução.

“*Ecopraxis*”, por sua vez, significa um aspecto importante nesse processo. Reflexo dessa consciência *eco-relacional*, eco-auto-relacional-refletida. O conceito de *ecopraxis*, pois, parece-nos ser necessário

cunhar dessa forma, envolve a idéia de uma práxis “ampliada” para dar maior movimento na direção da perspectiva de transformação socio-histórica, que parece não ser devidamente tratada pela *holística*¹. A idéia de ecopráxis reveste-se do necessário engajamento efetivo na transformação política e ética do mundo. Desse modo, pensamos que essa unidade que a ecopráxis propõe deve-se inscrever em ação transformadora que possui um horizonte: a ação refletida e solidária entre os múltiplos ‘eus’.

Ecopráxis, inicialmente definida por Figueiredo (1999), caracteriza-se por ser uma práxis multidimensional, alicerçada numa percepção integral de mundo, em toda a sua amplitude e inteireza; uma práxis que, sendo eco-relacionada, tem como fundamento essencial a inter-relação harmônica dos seres vivos com os considerados não-vivos. Traz como princípio as relações em uma perspectiva eco-social mais radical e ampla (multidimensionada pela ecologia humana, ecologia interior ou psíquica, ecologia social e ecologia natural ou da natureza). Uma ecopráxis é percebida na busca de uma relação equilibrada e solidária do ser humano com ele mesmo, com o outro, com a sociedade e com a natureza, da qual ele faz parte; sendo uma prática consciente de que fazemos parte, na teia de relações inter-relacionadas e interatuantes (FIGUEIREDO, 1999 e 2000).

Elo essencial da ação educativa, sempre numa perspectiva de transformação sócio-histórica, como agente epistêmico que expressa a unidade entre teoria e ação, uma práxis eco-relacionada significa um processo de transformação concreta do mundo, com vistas a uma teia de solidariedade. O ‘dever-ser’ (a ética), em tensão com o que se tem como real e como presente histórico, retoma sua força no contexto do saber.

Essa perspectiva proporciona nova atitude epistemológica que se apresenta consolidada em algumas mudanças fundamentais, tais como mudança de enfoque da parte para as relações que compõem o todo, no qual não se pode mais considerar partes isoladas.

1 O adjetivo holístico ou holística originou-se da palavra grega “Kath Holikos”, refere-se à totalidade, ao universal (Weill, 1993a). Historicamente, afirma Weil (1991a), as palavras “*holística*” e “*holismo*”, foram criadas e usadas primeiramente, em 1926, pelo filósofo sul-africano, Jan Cristian Smuts [1894-1963].

2 Retornando ao sertão nordestino

Na maior parte dessa região, o clima oferece contraste seqüenciado de longas estiagens intervaladas, às vezes, por períodos de intensas chuvas. É o semi-árido mais habitado do Planeta. O Nordeste é uma região geográfica com uma área absoluta de 1.548.672 km², correspondendo a 18, 2% do País e uma área territorial de 1.542.271 km². Compreendida entre as latitudes de 1° 01' 00" S e 18° 20' 45" S e as longitudes de 34° 45' 55" WGr e 48° 50' 15" WGr, a Região é integrada pelos Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, (ARAÚJO, 1990).

O Estado do Ceará (146.817 km²), conforme dados de Botelho (2000), está todo inserido no semi-árido equatorial, possuindo 19.000 km² em fase de desertificação (13% do seu território), 59% de sua área está ameaçada de aridez e foi desmatada aproximadamente 50% de sua cobertura vegetal.

É indispensável o aprendizado da convivência com o semi-árido para que se possa sobreviver. Em particular no Polígono da Seca, nesta região inóspita que abrange nove estados nordestinos e áreas do norte de Minas Gerais e Espírito Santo. São aproximadamente 940.000 km².

Essa área é um dos biomas brasileiro mais ameaçado e já transformado pela ação do homem. Há 200 anos, a história era outra. Apresentava-se como uma densa e exuberante mata. Em 1982 pelo menos 80% da caatinga do Ceará já era secundária, ou seja, a vegetação original já havia sido derrubada. Restavam apenas 20% de mata primária (ARAÚJO FILHO, 2001).

O agravamento desse quadro ambiental tem levado a outro trágico problema: a desertificação, que compromete 18% do território nacional, abrigando 29% da população do País, numa extensão de 858.000 km², na qual vive uma população de 18,5 milhões de habitantes. Segundo o Ministério do Meio Ambiente (MMA), essas pessoas estão entre as mais pobres do País, com índices de qualidade de vida muito inferiores à média nacional. Estudos indicaram que a área afetada de forma muito grave hoje é de 98.595 km² do Polígono da Seca e de forma grave já atinge 81.870 km², que significa 10% da região semi-árida (MMA, 2002).

A idéia de seca vai desde a falta de precipitação, deficiência de umidade no solo agrícola, quebra de produção agropecuária, até impactos sociais e econômicos negativos em geral (VIEIRA, 1999). As diferentes facetas da seca enfocam múltiplas visões: histórica, antropológica, política, em suma, socioambiental. O problema transformou-se em símbolo do sofrimento do sertanejo nordestino. A seca é, a princípio, resultante da má distribuição de chuvas no tempo e no espaço, acrescida, no caso do nosso semi-árido, da alta evapotranspiração. Sabemos, todavia, que o real problema se encontra em opções desenvolvimentistas efetuadas, seja no processo de colonização da Região, seja, como afirma Dias (1998), quando se escolheu determinado modelo de desenvolvimento para a agropecuária nordestina, utilizando o desmatamento da mata nativa, a monocultura, tecnologias de acesso difícil para o povo, distribuição de terras para uns poucos latifundiários etc. Isto tudo foi pré-requisito para o advento da desertificação. Os principais problemas que agravaram o quadro ecológico foram: tecnologia alienígena; grandes represas como opção principal; modelos inadequados de combate à seca; modelo sócio-econômico concentrador de riquezas; falta de compreensão integrada, desconsiderando ações sociais, tais como a agronomia social, indústrias do tipo “foot-lossen”², produtos xerófilos³ etc. (BOTELHO, 2000).

Certamente não podemos esquecer de que a fé é esteio permanente do sertanejo. É fundamental, entretanto uma organização comunitária capaz de fazer frente a um processo capitalista que explora um fenômeno natural, tornando-o desumanizante. Este processo ficou conhecido como “indústria da seca”. A apropriação da seca faz-se numa perspectiva de geração de lucros eleitorais, econômicos, causando sérios prejuízos humanos e sociais, além dos prejuízos ecológicos, passíveis de soluções tecnológicas desde que aliadas às outras, humanas, sociopolíticas.

2 “São as indústrias de eletrônica, relógios etc.” (BOTELHO, 2000).

3 Xerófilas: Plantas resistentes à falta de água, à seca (cactos: mandacaru, xiquexique etc.). Que vive em lugares secos, como a caatinga e os desertos. Vegetais que têm uma estrutura especial, na qual domina o reforço das paredes celulares e há, portanto, abundância de tecidos mecânicos, tendo, ainda, adaptações funcionais contra a falta de água, razão por que resistem bem às carências de água disponível. Um exemplo marcante é o mandacaru, que constitui um símbolo da seca nordestina.

Garrido (1999), tratando da seca, acentua a existência de três principais razões para nos preocupar com o tema, sendo elas: o tamanho da área comprometida, de quase um milhão de km², associada a quase trinta e cinco milhões de habitantes; a segunda é o quadro de pobreza associado; a terceira é que só agora estão buscando, de modo mais sério, estratégias de solução para um problema tão antigo.

Quanto à dimensão política, cabe salientar que este, de fato, é o grande problema. A seca muito contribui para com a problemática da água, no entanto, é, em grande medida, uma construção social que resulta do modelo concentrador de riquezas, dentro de um processo de exploração que canaliza benefícios para os que já têm em detrimento dos que não têm. Isto implica, também, a manipulação dos potenciais hídricos. Com a construção de açudes em terras de particulares, utilizados em benefício próprio, sem considerar critérios de uso coletivo. Estabeleceu-se, efetivamente, uma *indústria da seca*⁴. Dentro desta exploração da seca, implantou-se um projeto político de apadrinhamento e doações paternalistas desumanizantes.

3 O sertão de Irauçuba

A cidade de Irauçuba passou a ter essa denominação em 24 de julho de 1910 (HISTÓRICO, 1999). Localizada no Município de mesmo nome, ela pertence à região administrativa 06 do Estado do Ceará, tendo conseguido sua autonomia política em 20 de maio de 1957. Está inserida na porção noroeste do Estado, ao norte da região Nordeste do Brasil. A área irregular desse Município é de 1.451 km². Dista 157 km da capital, Fortaleza. A cidade de Irauçuba localiza-se na latitude de 3.74611 graus e a longitude de 39.78333 graus. Conta com uma população em torno de 17.000 com uma densidade populacional aproximada de 1.200 hab./km². Sendo 8.612 do sexo masculino e 8.388 do sexo feminino. 53% dessa população residia na área urbana. 614 pessoas migraram do município durante o ano de 1991 (IBGE, 1999).

4 "O sertão é uma das regiões mais pobres do país e do mundo, em torno da qual se formou uma das mais perversas indústrias da história, a chamada indústria da seca, na qual as elites captam recursos do governo federal para abrir açudes em propriedades particulares" (MICROSOFT, 1993-2001).

A CAGECE abastece atualmente a cidade através do açude Jerimum. Dias (1998: 57), utilizando dados da Fundação Cearense de Meteorologia, mediante a utilização do sistema de informações geográficas (SGI), afirma que Irauçuba estava com 53% de sua área degradada suscetível aos processos de desertificação.

Em se tratando da água, questões essenciais do lugar associam-se à relação com a desertificação e a seca; e isso requer intervenções em diversas frentes, já que não se restringe a prolongadas estiagens, portanto não é fenômeno meramente climático, envolvendo aspectos outros, principalmente sociais e políticos, impondo mobilização, debates e discussões com o conjunto da sociedade.

3.1 A pesquisa em Irauçuba

Passando agora a tratar um pouco sobre o grupo social envolvido nessa pesquisa, reafirmamos que tivemos etapas distintas. Na primeira fase da pesquisa, o grupo estudado compreendeu moradores em geral da cidade de Irauçuba. As áreas enfocadas foram: Bairro Gil Bastos, Bairro do Cruzeiro, Bairro da Barragem, Bairro da Rodoviária, o Centro; o Bairro do Açude e o Bairro da Esperança. Na realidade, constitui todos os bairros da cidade. Nestes, aplicamos vinte entrevistas, que se acrescentaram às dez entrevistas efetuadas anteriormente na fase-piloto da investigação.

Na fase seguinte, nossa abordagem aprofunda-se com o levantamento das histórias orais com informantes-chaves, apontados como *“pessoas que falam pela gente daqui da comunidade”*. Passamos a denominá-los de *marcadores sociais do discurso do lugar*, isso porque constatamos peculiaridades que nos indicaram ser essa cultura constituída de particularidades próprias de uma cultura residualmente oral. Essa oralidade indica aspectos que demonstram a relevância social dessas pessoas que definem, na conjuntura oral ou residualmente oral, a importância ou não de certos discursos, falas, saberes, conhecimentos, informações, eventos, fenômenos, pessoas, etc.

Realizamos o levantamento de dezessete histórias orais centradas na temática de nosso interesse, dentre as quais tivemos alguns depoimentos pessoais. Novamente ressaltamos que a cultura residualmente

oral marca peculiaridades que precisam ser consideradas quando de intervenções educativas nessas comunidades.

4 A oralidade da cultura sertaneja nordestina

Um dos aspectos importantes que constatamos com essa pesquisa foi o de que estávamos tratando com uma cultura que possuía suas raízes intensamente associadas à oralidade, naquilo que Ong (1996) intitula de uma cultura residualmente oral, ou seja, uma cultura que estabelece suas conexões, diálogos, planejamento de trabalho, pesquisas e explicações predominantemente através da oralidade; confere singularidade a essa cultura, às formas de pensamento, de interação e de legitimação dos discursos do lugar, carreando juntamente e justamente por isto as marcas da oralidade residual. Efetivamente, é significativa a distinção entre cultura oral e escrita; aliás, é mais ampla do que a princípio podemos imaginar.

Ong (1996), destacando alguns indicadores da cultura oral, informa que existe uma propensão a serem: (1) *mais aditivos do que subordinativos* (2) *redundantes ou copiosos* o que parece derivar de uma contingência da memória auditiva que requer repetição maior para gravar o que quer memorizar; (3) *mais agregativos do que analíticos* relacionado com a tendência de remanescentes dessa cultura oral a viver mais próximos uns dos outros, sendo mais empáticos e possuindo a tendência para buscar o equilíbrio. Similarmente, fica-se tentando a associar essa característica à dificuldade de se distanciar para analisar, implicando uma proximidade que ocasiona propensão agregativa, contrariamente à tendência fragmentária tão comum à cultura escrita, tal como se estabeleceu sob o paradigma da modernidade; (4) *conservadores ou tradicionalistas* isto resulta da condição básica de se manter o que já se construiu diante da dificuldade de se construir mais, sob o alicerce de uma memória física, concreta, limitada naturalmente, que assim se restringe ao essencial, sentindo-se propelida a manter o que existe; (5) *próximos ao cotidiano da vida humana* Ong afirma que “a escrita alimenta abstrações que afastam o conhecimento da arena onde seres humanos lutam entre si. Ela separa aquele que conhece daquilo que é conhecido”. Por ter que limitar o

que pode e deve ser arquivado na memória oral, existe uma queda ao 'mundo de vivências imediatas'; (6) *de tom agonístico* implicando representações entusiásticas de luta e de louvor, permitem maior facilidade de registro mnemônico. Tudo o que se relaciona com os embates, em particular a luta pela vida, se destaca nesta cultura que precisa preservar espaços mentais para suas atividades e comunicações mais urgentes e freqüentes; (7) *mais empáticos e participativos do que objetivamente distanciados* - numa cultura oral, o ato de conhecer está ligado a entrar em ressonância, identificar-se intimamente, deixar-se sintetizar com... Para a cultura escrita, a objetividade e o distanciamento fazem-se necessários para vislumbrar o objeto; (8) *homeostáticos* - quanto a isto relata o mesmo autor que "ao contrário das sociedades de cultura escrita, as sociedades orais podem ser caracterizadas como homeostáticas (GODOY e WATT 1968; p. 31-34), isto é, elas vivem preponderantemente num presente que se mantém em equilíbrio ou homeostase, descartando-se de memórias que já não são relevantes para esse presente" (1996: 58). O presente impõe sua própria economia sobre o passado e o futuro, visando a manter um equilíbrio aceitável em seu contexto de vida; (9) *mais situacionais do que abstratos*, estudos demonstram que a lógica de uma cultura oral ou residualmente oral difere da lógica formal proposta pelos gregos, após o advento da escrita alfabética. Utiliza muito mais conceitos operacionais, situacionais, metáforas do cotidiano, *causos*, do que respostas escolares ou categorias construídas. Como as situações exteriores dominam a atenção, existe uma dificuldade em realizar auto-análise, pois isto obriga a um rompimento com o situacional, implicando um isolamento, um distanciamento para que se possa examinar e descrever. A inteligência, nessa cultura, associa-se a contextos operacionais. E somente a escrita individualmente interiorizada altera esse quadro, influenciando os processos de pensamento. Assim, esses indivíduos que interiorizaram a escrita não apenas escrevem, mas também elaboram sua fala dentro dos padrões da cultura escrita.

Em relação à cultura sertaneja, percebe-se um embate constante com a cultura da capital, com sua característica cultural de oralidade secundária, trazendo a massificação proposta pela indústria cultural

(Bosi, 2000) resultando em formas peculiares de conhecimento, que denominamos de conhecimento tatuado (FIGUEIREDO, 2001a).

Como apontado (FIGUEIREDO, 2001a, 2001b, 2001c), a perspectiva eco-relacional reforça a importância de considerarmos as interações da proposta pedagógica com a percepção da realidade intrínsecas aos grupos envolvidos. O fato de estarmos interagindo com uma cultura residualmente oral nos leva à hipótese de que é necessário considerar tal fato e suas conseqüências na efetivação de processos educacionais. Assim, gera-se um conjunto que compõe uma teia de representações trazendo marcas desse processo, o que possibilita reflexões que podem ajudar no planejamento de programas de Educação eco-relacional contextualizada, portanto, com seu meio ambiente.

5 Os marcadores sociais do discurso do lugar

Na maioria das vezes, esses marcadores sociais é que efetua a ponte entre o grupo que representam e os outros, inclusive os governantes locais. Estabelecem demarcações nos discursos que lhes são propostos ou impostos. Atuam como referência para os que se lhes acercam. Desvelam alguns aspectos sombreados da lógica popular. São esses autores que redefinem e sublinham um percurso interpretativo. Legitimam e efetua reordenações simbólicas. Demarcam de que lugares estão falando e as idéias de mediação subjetivas, muito embora, em uma cultura residualmente oral, a esfera vital tenha significativa influência. O bom marcador marca o lugar do devir.

Aqui, abrimos ouvidos mais atentos à voz dos marcadores sociais do discurso do lugar para que descrevessem suas lutas, resistências, histórias de vida, reflexão sobre os conflitos presentes. Buscamos as sutilezas – imagens de dupla mão – iconizadas. Lidamos com a contradição que evidencia ora a pessoa como sujeito de sua história pessoal, ora a sua atuação como marcador de discurso do lugar, ora a sua postura política mais ampla, ora o seu jogo de interesses.

Como chegamos a eles? Fomos rastreando no meio do povo, questionando quem poderia falar sobre o seu lugar e suas lutas e histórias. Muitos indicavam o mesmo nome, a mesma pessoa para falar por eles. Afinal, eles eclodem diante de crises (Sebastião, Pedro Piquira, Marlene) ou se destacam por um serviço constante em favor do gru-

po (caso da Antônia Maria), ou ainda por ser o que mais fala sem temor dos problemas do lugar (Zuila e Zuleide, Raimundo P. Barbosa, Clairton) e reivindicam em nome dos que estão atemorizados em falar (o caso do Moura). Outros ainda surgem quando buscam mobilizar e/ou organizar seu povo na direção de um percurso desejante comunitário (Gilvane, Acássia, Caetano, Vânia, Nonato).

Esses marcadores, que se tornaram amigos e companheiros em muitos embates de *palavração*, ofereceram muita riqueza em seus saberes. Mostraram, muitos deles, um caminhar reflexivo construído em estudos mais avançados do que a maioria da comunidade ou em disposição mais profunda à solidariedade, ou ainda somaram esses fatores.

A investigação se propôs, como explicitado anteriormente, a identificar e utilizar representações sociais, socio-ambientais, atitudes e práxis ecológicas relacionadas, em um esforço de compreensibilidade do “ponto de vista” popular. As atitudes e a práxis puderam ser percebidas mais efetivamente por meio das observações etnográficas (GEERTZ, 1973) que apontavam como a consciência ambiental se manifestava concretamente associada ao grupo investigado. Um cuidado importante com essa técnica foi aplicá-la juntamente com um grupo de discussão⁵ do processo de pesquisa-intervenção. O propósito era sempre o descentramento do olhar, multirreferenciado, intertransdisciplinar que permitia os múltiplos focos e aproximações e distanciamentos simultâneos, trocas de idéias e construção parceira do processo de tradução dos informes e “dados” coletados, mesmo que isto não fechasse o processo. Este tinha continuidade nas trocas, transações, que se estabeleciam no retorno à comunidade que podia ou não referendar nossas interpretações.

O “vídeo artesanal” (VASCONCELOS, 2001) foi utilizado como técnica complementar associada às histórias orais. Com essa aplicação, foi possível observar, além da linguagem oral também outras linguagens, tais como a corporal, suas interações e contradições, a

5 Intitulamos esse de Grupo de Trabalho e Discussão da Relação de Convivência Solidária com o Semi-Árido – GTDRS. Foi composto com João Figueiredo, coordenador responsável pela pesquisa, a Profa. Dra. em Educação Ângela Linhares, o pedagogo Pedro Henrique Alves Camelo e o acadêmico de Pedagogia e ‘vídeo-man’ Helder Pontes Lima (Nitamo).

cantiga de suas falas, o gestual. A possibilidade de rever a imagem com e sem fala ajudava a perceber outras nuances. Em campo, foram usados simultaneamente o gravador, a anotação no diário de campo e a gravação em vídeo, nos moldes do vídeo artesanal. Sua idéia era evitar qualquer desvio que restringisse a tentativa de compreensão do saber local, considerando a orientação de Paulo Freire para as relações entre intelectuais e classes populares.

Nesse ponto, somaram-se ao processo de estudo alguns aspectos contextuais, incorporando-se a verificação da conjuntura sócio-histórica da área que se estudou. Os estudos das histórias orais, dos vídeos artesanais foram então considerados como eixo fundamental para a definição da teia de representações sociais e assim poderemos utilizá-la como temas geradores na abordagem pedagógica pretendida. Visando a expandir e qualificar essa interpretação, procuramos tirar proveito das várias contribuições teóricas já delineadas para uma maior compreensão, ampliando o sentido dentro do universo do entendimento, do emaranhado da teia de relações.

6 A relação dialógica entre metodologia e referências teóricas

Apresentamos em seguida, sinteticamente, as etapas epistemo-pedagógicas inspiradas nessa abordagem eco-relacional, freireana, conforme foram aplicadas na proposta de integrar pesquisa e ações de educação dialógica, eco-relacional, associando Educação popular e representações sociais, pesquisa-ensino, ação-reflexão-ação-transformação:

1. Levantamento do universo existencial e vocabular que, nesse caso, em particular, se associa às representações sociais socio-ambientais sobre água, nosso tema de tese. Nessa direção, estabelecemos os primeiros contatos com a comunidade e seu povo. Localizamos os marcadores sociais do discurso do lugar. Estabelecemos diálogo – depoimentos com os marcadores. Efetuamos uma espécie de mapeamento dos percursos desejantes dos grupos-sujeitos na constituição da teia de representações sociais. Na seqüência é feito um levantamento dos temas geradores – situações limites por meio da identificação das observações etnográficas e das representações sociais (en-

trevistas, história oral, observação participante) que tipificam problemas concretos, considerando a frequência de sua ocorrência, riqueza temática, relevância das situações-limite presentes e aplicabilidade prática com vistas a transformações da realidade.

2. Interpretação do universo existencial e vocabular a partir dessas representações sociais (análise de conteúdo, definição de marcos de destaque nas narrativas etc.). Recorte seletivo de aspectos vivenciais da práxis social cotidiana e representações sociais, definindo temas guarda-chuvas que incorporam diversos temas-geradores/situações-limite.

3. Codificação de situações-problema. Reconstituição de saberes vividos, situações existenciais típicas do lugar, situações-problemas codificados para se aprofundar as reflexões. Nesse trabalho significa a criação de material pedagógico codificando situações-limite que envolvam problemáticas socioambientais do lugar, aqui vinculadas à água. Nessa vertente, busca-se a codificação de situações locais desafiadoras que propiciem discutir problemas locais, regionais, nacionais e globais.

4. Utilização de materiais que carreguem a codificação elaborada visando favorecer a decodificação, abstração, discussão, reflexão-ação. Este material se corporifica através de fotografias, vídeos artesanais, transparências, músicas do cancioneiro popular nordestino, textos falados e escritos produzidos pelo grupo, etc.

5. Confeção das teias temáticas que envolvam o debate com as palavras-geradoras, as situações-limite, corporificando problemas efetivos. Para isso, estabelecem uma relação dialógica e a produção de conhecimento relacional, parceiro, resultante do intercâmbio do saber popular com o saber científico, tendo em vista a construção do inédito-viável.

6. Constituição dialogada de projetos de ecopráxis em torno das trajetórias de sentido - percurso desejante grupal, projetando e potencializando a superação das situações de fronteira na constituição dos sonhos possíveis. Nesse caso resultou na construção coletiva de um Fórum de Convivência Solidária com o Semi-Árido, de Seminários e de um Curso de Relação de Convivência Solidária com o Semi-Árido.

7. Dialogicamente, efetua-se um processo de avaliação sobre as situações-limites enfrentadas e mantém-se o ciclo gnosiológico envolvendo diálogo-ação-reflexão-diálogo, Palavra-ação que se constitui palavra-mundo por meio da práxis, palavra-encontro que estabelece a constituição concreta desse saber parceiro.

Transitando na direção de uma visão panorâmica desse trabalho, recordamos que essa pesquisa-intervenção aborda a questão epistemometodológica, caracterizada por estudos na área da Psicossociologia ambiental, sem desconhecer seus limites e buscando transcendê-los através da perspectiva eco-relacional, das observações de campo (BRANDÃO, 1983, 1996; Haguette, 1987), da interpretação etnográfica (GEERTZ, 1973), das contribuições de Paulo Freire, em suas inúmeras obras. Enfim, Freire e a Perspectiva Eco-Relacional são as matrizes básicas de toda a fundamentação teórico-metodológica que nos norteia a compreensão da ecopráxis, nessa perspectiva de Educação popular dialógica, de uma Educação popular eco-relacional.

Temos, como algumas das reflexões possíveis, a compreensão de um povo que convive com a seca e a desertificação em processo, caracterizado como portador de uma cultura residualmente oral. Trabalhamos os dados com base na Teoria das Representações Sociais enriquecida de um procedimento que concebe os valores, o agir e a linguagem como agentes mobilizadores, permitindo contribuir para a compreensão do *ponto de vista* popular dos movimentos de enfrentamento presentes nos percursos populares ante os embates sociais pelas questões socioambientais, nesse caso: a água.

Como resultados tivemos os nós críticos presentes na trajetória de sentido, no percurso desejante, dos grupos populares associados aos bairros da cidade; tecemos uma teia de representações sociais e efetivamos uma costura parceira: a intervenção em Educação ambiental dialógica.

Evidenciam-se marcos da luta pela água: o chafariz no bairro da Barragem; a caixa d'água e a distribuição deficitária no bairro do Cruzeiro; o cata-vento defeituoso no Gil Bastos; o poço sem água no bairro da Rodoviária; o sistema de encanamento e a água que chega a cada três dias no bairro do Centro; os dejetos líquidos e esgotos no bairro da Esperança; a estação de tratamento de água no bairro do

Açude. Uma teia de representações sociais da água com as seguintes categorias: a invisibilidade da problemática da água e a visibilidade na falta, na cultura do silêncio e na resistência popular; a fissura entre o vivido e o pensado e a práxis na relação com a água; a naturalização, o utilitarismo e a monetarização da água; a divinização e a (in)finitude da água; a percepção de usufruto individual e bem social da água implicando a situação-limite e o inédito viável. Como parte do processo tivemos a intervenção, por meio da constituição de um fórum local, de um curso de Educação popular eco-relacional junto aos movimentos populares instituídos ao longo do trabalho.

Apenas com a pretensão de explicitar a riqueza dos resultados desse “saber anfíbio”, relatamos dois trechos de depoimentos de Antônia Maria. O primeiro apresenta a relevância de se considerar os saberes vividos, de experiência feitos, na construção de saberes contextualizados. No segundo, ela nos mostra o potencial de evolução crítica do dito senso comum na direção de uma curiosidade epistemológica.

“Mas é difícil eu ver alguma coisa que não é a minha cara, não é a cara da minha Irauçuba, não é a cara que eu vejo que eu nasci. Ainda hoje eu passo e eu vejo a casinha que eu nasci, ali na Lagoa das Pedras ainda tem a casinha que eu nasci e me criei. E pra mim mudou porque eu vi a minha cara, eu trabalhei com o que é meu. Eu tava vendo que ali, eu passo sempre ali, tem o barreiro do lixo que é vizinho a minha casa, tem aquelas pedras... Eu lavava uma bacia de roupa com uma caixa de sabão e a caixa d’água ia ‘simbora’ ‘todinha’. Meu marido ficava uma cascavel dentro de casa, como é que eu gastava num sei quantos mil litros d’água. Ai quando eu terminei o curso, que eu fui embora, que cheguei em casa, tinha desse tanto de roupa. Valha Meu Deus do Céu. Ai eu disse amanhã ele me bate, é ‘mermo’ que ‘tá’ vendo que a briga vai ser grande. Mas eu mostro pra ele que eu consigo. Eu sozinha, sem falar pra ninguém, só eu e o sabão lá. Ai eu subi, botei a escada na caixa [d’água] e

subi. Ai eu disse: Eu quero provar pra mim que eu tenho a possibilidade e a capacidade de fazer o que eu quero. Meu coração pede, mas minha mente deixa eu destruir. Agora eu quero saber se meu coração vai deixar minha mente... Olha eu subi nessa caixa tremendo os pés, mandei meu menino segurar, essas pernas tremendo subi, aí eu olhei essa caixa tava assim um palmo, pra completar um palmo. Aí eu botei a roupa todinha no quintal. Mas eu lavava a roupa era diferente... ; eu deixava a torneira ligada, eu achava a torneira caindo pouca água, arreventava ela [desenroscava a torneira] e deixava no cano. Aí eu ia lavando roupa, lavando roupa, quando era pro fim, duas horas de roupa lavada, que tava lavando, não tinha mais água, aí eu esperava pro outro dia, e fazia a mesma coisa... E pronto, nunca mais ele brigou... Hoje eu lavei dois sacos de roupa... ”.

Antônia Maria nos relata que os conhecimentos estavam associados a sua vida, contextualizados em seu cotidiano e isto conseguiu sensibilizá-la a construir um saber acerca dessas questões. Ela também começa a nos mostrar uma práxis derivada de um saber crítico, epistemológico, que emergiu a partir desse saber parceiro.

“... eu sempre vejo assim que pra mim foi bom. Porque eu era uma pessoa ignorante, eu não tava nem aí não. Como todo mundo né? (...). Eu levei umas plantinhas daqui, Lucena? [Leucena]. Todos os dias eu pelejava... cresceu tá grandinha... Aí eu amanheci hoje meio perturbada, aí eu disse hoje eu planto elas. Aí tem um vizinho lá que tem uma planta que ta com três anos que ele bota a planta e ela num pega, aí eu fui num outro vizinho que plantas tão bonitas, né? E perguntei porque as planta dele não pegavam. - Não eu plantei na areia (ele respondeu). Aí eu disse, mas o esgoto passa aí? – Aí ele disse, não. Ah, o negócio ta o esgoto. Eu chamei o filho do vizinho eu digo, teu pai plantou esta planta aonde. ‘Bora’ cavar aqui. Comecei a cavar, comecei

a cavar, e deu no esgoto, aí eu tampei o buraco e fui pro meu esgoto e arregacei ta lá, a felicidade foi que o menino me ajudou, arregacei este calçamento todinho. Se eu que falo pro pessoal não acabar com o calçamento hoje fui eu acabei todinho em frente a minha casa. Arregacei tudo. Porque eu me garanti né que ia fazer o calçamento. Aí eu abri, mexi numa parte, desse tanto assim, botei o joelho no chão e fiquei com o rosto assim né? Mas num sai 'catinga' nenhuma não. Aí o menino disse tu 'tá' cheirando o que? Tô sentindo aqui pra ver se tem algum mau cheiro. – Mas como é que tu cheira um esgoto? Mas não tinha mau cheiro nenhum no esgoto. Mas quando eu botei minha mão aqui, parecia um fogo. Botei minha mão e tirei. Pronto agora já sei porque a planta dele não pega. Como é que você tem que colocar uma planta, disse pra ele, olha Diego a planta do teu pai morreu sabe por que? Porque ela ta sentindo a 'quintura' ela não ta sentindo o calor, o calor humano que é a terra pra ela, é humano é como se fosse o calor humano a terra. Então ela tem que a raiz crescer e tomar, correr até onde puder e nunca ela podia correr encima de um esgoto quente”.

Como algumas das (in)conclusões possíveis, observamos ser essencial pensar/agir numa perspectiva abrangente, que uma Educação popular, para ser efetiva, no tocante a reflexões-ações sócio-ambientais, precisa ser construída em parceria com o saber popular local de modo dialógico e eco-relacionado; que uma educação popular eco-relacional tem como propósito essencial transformações sócioambientais concretas, verdadeiras, reais. A etapa de intervenção alcançou vincular a percepção coletiva das construções sociais locais sobre a problemática da água ao contexto politizador e crítico mais geral do Fórum Cearense de Convivência com o Semi-Árido. Das práxis parceiras, destacamos: o seminário de instalação do Fórum de Convivência Solidária com o Semi-Árido, fórum que hoje tem vida própria, e o Curso de Relação de Convivência Solidária com o Semi-Árido, produtor de saberes parceiros ricos para todos nós.

Podemos vislumbrar a importância do liame entre a prática e a teoria no percurso de luta dos grupos oprimidos. Neste caminhar, pode-se superar a fragmentação, verificar grupalmente como romper lacunas de sentido e apagamentos na teia de significações, que nos distanciam da perspectiva eco-relacional e, portanto, de uma ecopraxis. A ecopraxis, esta práxis abrangente criticamente refletida, parece dever situar-se numa perspectiva eco-relacional, na qual a prioridade são as relações.

O que aparece dentro dessa teia de significados é que o lugar grupal seria o espaço privilegiado para se percorrer toda a trajetória de significação, permitindo o mover-se do grupo na direção da mudança, no tratamento dos problemas por meio de uma práxis coletiva transformadora.

As tentativas de reflexão sobre o movimento de compreensão da realidade se traduzem nas representações sociais, permitindo que se observe a teia, interligando os nós críticos, possibilitando superações na constituição do inédito viável. Desde que se perceba a relação entre os diversos pontos dessa tessitura, via representações sociais e práxis cotidianas, viabiliza-se o avançar no caminho. Os nós são nós de sentido e consolidam trajetos de ação e desejo dos grupos populares.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO FILHO, João Ambrósio. Dados de entrevista. In: ARAÚJO, Ariadne. A mão do homem desanda a natureza. *Jornal O Povo*. Fortaleza, 16 de dezembro de 2001, p. 3, Caderno Ciência e Saúde.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOTELHO, Caio Lóssio. *Seca, visão dinâmica, integrada e correlações*. Fortaleza: ABC, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *A Educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *Somos as águas puras*. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Memória sertão*. São Paulo: Cone Sul/Ed. UNIUBE, 1998.
- DIAS, Regina L. F. *Intervenções públicas e degradação ambiental no*

semi-árido cearense (o caso de Irauçuba). Fortaleza: 1998. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará - UFC.

FIGUEIREDO, João B. A. *O tao ecocêntrico, em busca de uma práxis ecológica*. Fortaleza: 1999b. 175 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade Estadual do Ceará - UECE.

_____. Representações Sociais e Educação Ambiental. *Anais do 2º Encontro Nacional de Educação Ambiental Formal*. Recife: Instituto de Ecologia Humana, 2000 (Cd Room).

_____. A Teia de Representações Sociais entre Água e Natureza. In: *Anais do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*. Rio Claro: UNESP-Rio Claro, UFSCar e USP, 2001 (Cd Room).

_____. A relação como fundamento: o fio de Ariadne na reflexão sobre Ecopráxis. In: *Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED*. Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001a (mimeografado/Cd Room).

_____. Educação ambiental e representações sociais em cultura residualmente oral. In: *Anais da Jornada Internacional de Representações Sociais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001b. (mimeografado).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau. registros de uma experiência em processo*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. *Educação e mudança*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39 ed. São Paulo: Cortez, 1992b.

- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994b.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- _____. *Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo, SP: Ed. Unesp, 2000b.
- _____. *A Educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000c.
- _____. *A sombra da mangueira*. 4. ed. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana M. A. Freire (org.). São Paulo: UNESP, 2001b.
- _____. Fala de Paulo Freire aos sem terra. In: CALDART, Roseli S. & KOLLING, Edgard Jorge (Orgs.). *Paulo Freire um educador do povo*. Veranópolis, Representações Sociais: ITERRA– Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001c.
- _____. & GUIMARÃES. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. & NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura de mundo*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- _____. & SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001c.
- _____. & HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre Educação e mudança social*. Brenda Bel, John Gaventa e John Peters (org.). Trad. Vera L. M. Joceline. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In.: BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante* (Org.). São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GUATTARI, F. & ROLNIK, S. *Cartografias do desejo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

- GARRIDO, Raimundo José. Combate a Seca e Gestão dos Recursos Hídricos no Brasil. In: Brasil Ministério de Minas e Energia. O Estado das Águas no Brasil; Perspectiva de Gestão e informação de usinas hídricas. CD ROM, Brasília Df: agência nacional de Energia Elétrica, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. São Paulo, Guanabara Koogan, 1973.
- HAGUETTE, T. M. Frota *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- IBGE. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1999.
- IBGE. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1996.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. *Representações sociais e esfera pública. A construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE – MMA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Declaração de Brasília para a Educação ambiental*. Brasília: MMA/MEC, 1997.
- _____. *Caatinga*. Página da Internet: www.mma. Org.br, 2002.
- _____. *Desertificação*. Página da Internet: www.mma. Org.br, 2002.
- MORAES, Edmundo Carlos de. A construção do conhecimento integrado diante do desafio ambiental: uma estratégia educacional. In.: NOAL, F. O., REIGOTA, M., BARCELOS, Valdo H. L. *Tendências da Educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, Manfredo A. *A crise da racionalidade moderna: uma crise de esperança*. Fortaleza: UFC/NEPS, 1988 (Série Estudos e Pesquisas Sociais, 12).
- _____. *Tópicos sobre dialética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997b.

OLIVEIRA, Manfredo. *Correntes Modernas da Filosofia da Ciência*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará - UFC, 2000. (Notas de aulas).

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1996.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais; do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes v. *Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil*. São Paulo: Vértice Editora Revista Dos Tribunais, 1988.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Educação popular e atenção à saúde da família*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, Sobral: UVA, 2001 (Saúde em Debate).

VIEIRA, Vicente P.P.B. Água doce no semi-árido In: REBOUÇAS, ALDO C. BRAGA, Benedito, I TUNDISI, José Galícia. *Águas Doces no Brasil, capital ecológico, uso e conservação*. São Paulo: escrituras editora, 1999.

Natureza e sociedade no semi-árido brasileiro: um processo de aprendizagem social?

Beatriz Helena Oliveira de Mello Mattos

1 Introdução

A idéia de natureza se define na sociedade ocidental principalmente em oposição ao conceito de cultura, situando assim natureza e cultura em campos distintos e opostos. Eles, no entanto, são dimensões inseparáveis. A paisagem, antes de ser um repouso para a mente, é também uma obra da própria da mente, composta tanto de lembranças como de estratos de rocha.

Antes de ser natural, a idéia de natureza é cultural. Ela pertence ao mundo dos homens e por eles é instituída. Schama (1996: 68) considera “impossível visualizar ou verbalizar a natureza despojada de qualquer associação cultural”. Além do pressuposto de que a idéia de natureza pertence ao mundo da cultura, ele desenvolve outro argumento segundo o qual uma determinada idéia de paisagem/natureza ganha materialidade quando se torna, de fato, parte do cenário. As paisagens são conscientemente concebidas para expressar as virtudes de uma determinada comunidade política ou social. Eles, contudo, também podem ser concebidas para encobrir e esconder as mazelas do comportamento humano, cristalizando-as e transportando-as para o plano da paisagem/natureza.

Nesse sentido, toda cultura inventa, cria, elabora e institui uma idéia do que é 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 compreendem e orientam suas ações (REIGOTA, 1995; FIGUEIREDO, 2003). Traduzem um sistema ético de regras, de condutas e de comportamento dos homens em relação ao seu ambiente e em relação aos outros homens.

Nossa proposta neste artigo é trabalhar a definição de semi-árido brasileiro (doravante SAB) como uma representação social de natureza, que vem sendo construída, produzida e reconstruída, independentemente da idéia de que já esteja dada como resultado da experiência concreta dos homens. Em seguida, faremos um breve histórico sobre a construção da idéia de natureza no Brasil, problematizando a perspectiva relacional sociedade-natureza no SAB, para discutirmos a abordagem pedagógica dos movimentos sociais em torno da convivência com o semi-árido.

2 Breve história da idéia de natureza no Brasil-Colônia

O projeto colonial do Brasil teve na destruição da natureza uma consequência necessária para a produção econômica. A exploração direta da natureza foi o principal eixo da busca pelas riquezas de colonização do Brasil. A destruição ambiental não foi fortuita e pontual, mas um elemento constitutivo da própria lógica da ocupação da Colônia. O processo civilizador¹ do País teve início com práticas econômicas predatórias. Onexo causal 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 idéia de natureza no Brasil foi construída em oposição à natureza temperada do Continente Europeu. Os trópicos se inscrevem no ima-

1 O conceito de processo civilizador utilizado tem o mesmo sentido atribuído em Ribeiro (1968), que o define como um processo que corresponde a seqüências evolutivas genéricas que se difundem em inovações culturais, dinamizando a vida de diversos povos, como consequência de um desencadeamento de uma revolução tecnológica. "Cada um deles, ao propagar-se, mescla racialmente e uniformiza culturalmente diversos povos, incorporando-os a todos em novas formações socioculturais, como núcleos cêntricos e como áreas dependentes" (RIBEIRO, 1968: 41).

ginário coletivo do colonizador calcado na idéia de “menos valor” - uma natureza destituída de atributos e qualidades. A esta idéia estava associada outra, a da sensação de inesgotabilidade dos recursos naturais. Havia uma natureza abundante que generosamente se mostrava pronta para a devastação. As revoluções científicas e o Renascimento nos séculos XVI e XVII tiveram papel fundamental nesta concepção e olhar utilitarista sobre a natureza, recursos naturais e os próprios homens.

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. A crítica ambiental, contrariando o senso comum, não é recente nem importada no Brasil. Ela tem raízes profundas na cultura política brasileira e se localiza entre os séculos XVIII e XIX, quando enfatiza o fato de que a destruição ambiental no País é uma herança da formação colonial.

Historicamente falando, foi José Bonifácio (1763 – 1838) quem fez uma síntese dessas idéias. A sua crítica ambiental não é isolada nem fragmentada. Bonifácio estava preocupado com o destino do País. A tese defendida era de que o País, à medida que se tornasse independente, superaria esse estado de destruição através da utilização de técnicas mais avançadas, modernas, novas tecnologias e um novo respeito pelo território. Ele pressupunha que o território era o bem mais precioso que o País possuía para o seu progresso em função da sua riqueza natural. Assim, seria insano e absurdo destruir a base “material” do progresso.

Retornando às primeiras críticas ambientais do País, podemos dizer que existe uma unidade epistemológica entre elas e os estudiosos e entusiastas do semi-árido, do porte de Guimarães Duque (1953), uma vez que pertence a uma geração de estudiosos seriamente preocupados e comprometidos com os destinos do ecossistema semi-árido, da sua cultura tradicional e com o desenvolvimento regional. Ele formula um *corpus* de saber clássico de crítica ambiental, ao analisar a política de desenvolvimento econômico a que vem sendo submetido o semi-árido. Nele, o autor introduz a questão política do uso sustentável dos recursos naturais, da conservação da biodiversidade

da caatinga e fornece instrumentos teóricos inovadores ao delinear a proposta de convivência com o semi-árido.

A exploração econômica do SAB, preponderantemente, transgrediu em aberto o rigoroso e delicado código da natureza local. Esta afirmação de Duque (1953) é uma crítica contundente ao caráter absolutamente predatório e inconseqüente da economia que levou a agricultura e o sertanejo a uma situação-limite, necessitando de um processo de mudança. O autor denuncia a insustentabilidade ambiental dos sistemas produtivos do/no semi-árido, sendo necessário e urgente sair do estado de irracionalidade em que se encontravam a economia e a vida nordestina:

“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: 23-24).

Precursor da moderna visão de convivência com o semi-árido, Duque é categórico ao afirmar que o semi-árido não representa só limitação. Domingos explicitam isso, argumentando que o problema “está fora de lugar”. A superação desse estado de coisas está em construir novos paradigmas metodológicos a partir de uma visão sistêmica que relacione sociedade-natureza e identifique a insustentabilidade ambiental dos sistemas produtivos com os processos de inadaptação da agricultura - manejo e culturas - no semi-árido. A dissociação gritante entre a cultura tradicional e os imperativos do ecossistema é um problema que tem raízes culturais profundas. A população que vive o cotidiano do semi-árido deixa progressivamente de ser conhe-

cedora 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 semi-árido com áreas em severo processo de desertificação.

3 A idéia de natureza e a seca: breve relato

Feita a recuperação histórica, temos como ponto de partida para a reflexão pensar a seca como uma idéia de natureza construída no fazer cultural e histórico, fruto da experiência concreta dos homens nas suas circunstâncias e temporalidades. Abordar a perspectiva relacional de sociedade e natureza ao longo da história das secas no semi-árido brasileiro implica identificar a construção de um sistema de representação, percepção e sensibilidade, isto é, de todo um conjunto simbólico marcado pela relação e pela experiência do homem com a natureza.

Thomas (2001) sugere que há uma tendência constante do pensamento humano em projetar para o mundo da natureza categorias e valores derivados da sociedade humana. Identificamos nesse processo dois movimentos de caráter interdependente e complementar. O primeiro, movimento inicial, ocorre quando há para o universo natural a transferência de categorias e valores humanos. O segundo, o movimento inverso, de retorno, tem curso quando estas mesmas categorias, agora cristalizadas na natureza, serão criticadas ou defendidas, justificando ou criticando um determinado arranjo social e/ou político, tendo como suporte uma explicação de base natural.

Com ânimo na teoria formulada por Thomas, podemos dizer que primeiro havia no SAB um campo propício e fecundo, uma receptividade subjetiva para transpor para o mundo natural os problemas decorrentes da relação sociedade-natureza. Desse modo, foi construído um discurso monológico em torno da seca, igualando-a ao semi-árido e homogeneizando um ecossistema, considerando apenas um de seus aspectos, ainda que importante. Em segundo lugar, este discurso teve também um papel disciplinador, na medida em

que ordenou, demarcou e orientou códigos fixos de leitura sobre a realidade ambiental do semi-árido:

“O tema da seca foi, sem dúvida, o mais importante, por ter dado origem à própria idéia de uma região à parte, chamada Nordeste e cujo recorte se estabelecia pela área de ocorrência deste fenômeno. 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 em nível nacional, deu origem ao discurso da seca, que se transmutou paulatinamente num discurso regional orientado para outras questões. A seca foi decisiva para se pensar o Nordeste como um recorte inclusive ‘natural’, climático, um meio homogêneo que, portanto, teria originado uma sociedade também homogênea” (DINIZ, 2002: 24).

Assim, para entendermos a representação social que a seca tem para o semi-árido, tomamos o primeiro registro oficial da seca no Brasil. Registrada em 1583 pelo jesuíta Fernão Cardim, que descreve em seus relatos, com detalhes, os seus efeitos, traduzem a dimensão da seca e o assombro do religioso com o fenômeno que chega 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 da colonização no País:

“(...) no ano de 1583 houve tão grande seca e esterelidade nesta província (coisa rara e desacostumada, porque é terra de contínuas chuvas) que os engenhos d’água não moeram muito tempo. As fazendas de canaviais e mandioca muitas se secaram, por onde houve grande fome principalmente no sertão de Pernambuco, pelo que desceram do sertão aperta-

dos pela fome, socorrendo-se aos brancos 4 ou 5 mil índios. Porém, passado aquele trabalho da fome, os que puderam se tornaram ao sertão, exceto os que ficaram em casa dos brancos ou por sua, ou sem sua vontade” (VILLA, 2000: 18).

Entre o período do Brasil-colônia e o regencial, praticamente inexistiu uma *política pública* específica por parte do Governo central direcionada a enfrentar o problema da seca. O tipo de atendimento destinado aos flagelados e retirantes era de caráter assistencial e consistia basicamente na distribuição de esmolas. Neves (2003) explica este momento da história brasileira com o argumento de que, na época, a irregularidade climática não significava um problema político que justificasse e solicitasse efetiva preocupação por parte das camadas sociais dominantes. A “aparente despreocupação” em relação ao problema da seca se justifica por esta não ter comprometido nem ameaçado ainda as redes de sociabilidade, não sendo, portanto, necessário alterá-las ou repensá-las.

No final do século XIX, houve uma infeliz coincidência entre alterações climáticas e transformações econômicas no semi-árido, na grande seca de 1877. Esta seca, um marco na história do Brasil, representou uma experiência social profundamente traumática, visto que veio depois de mais de 30 anos de bons invernos. Os impactos resultaram na criação de uma “sensibilidade social” e de uma “estrutura de sentimentos” em torno do tema que passaram a orientar e disciplinar o estabelecimento das políticas públicas. O Governo central abordou o problema sob nova perspectiva, considerando-o então um dos maiores problemas sociais do País e instituindo dispositivos constitucionais para organizar um sistema permanente de defesa contra as estiagens:

“(...) 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 na busca de alimentos e trabalho” (ALBUQUERQUE JR, 2001: 121).

O contorno que a “questão social” – melhor escrevendo, o conflito social – ganhou em relação à seca se desenhou menos por questões humanitárias e mais por questões de segurança – 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” se tornava ameaçadora pelos seus movimentos bruscos e de protesto, antes de inspirar sentimentos de compaixão e de solidariedade, infundido medo e insegurança.

A idéia de que a destruição das florestas era responsável pelas secas e, no limite, pela desertificação³, capturou a imaginação de vários observadores da vida social no Brasil-colônia. Esta crítica ambiental pertence a uma tradição intelectual dissidente, que apresentou uma leitura alternativa da realidade e do potencial de progresso para o Brasil cuja base conceitual residia na “teoria do dessecamento” (PÁDUA, 2002).

A teoria do dessecamento, segundo 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 conjunto de intelectuais” (PÁDUA, 2002: 174). O autor, ao analisar a emergência de uma crítica ambiental a partir do

3 As Nações Unidas (1977) definiram desertificação como “uma degradação progressiva dos ecossistemas naturais de uma área, resultante de fatores naturais ou da ação do homem, e geralmente de ambos conjuntamente, podendo conduzir à formação de áreas desérticas” (NAÇÕES UNIDAS, Apud: VASCONCELOS SOBRINHO, s/d). Na *Carta sobre Desertificação*, as Nações Unidas apontavam a região semi-árida brasileira como uma área de elevada periculosidade, isto é, uma área com alto risco de desertificação decorrente de fatores naturais - um equilíbrio ecológico instável - agravado e induzido pela ação antrópica. Hoje, observamos a realização dessa terrível previsão com o aprofundamento do processo de desertificação com a ampliação de núcleos de desertificação em quase todo o semi-árido brasileiro.

fenômeno da seca, não esconde o sentimento de perplexidade ao constatar que as primeiras análises sistemáticas só começaram a aparecer no final de 1850.

No contexto de emergência de uma crítica ambiental a partir do fenômeno da seca, é interessante observar que os motivos que elegeram a Província do Ceará como destino da Imperial Comissão Científica de Exploração não teve como objetivo encontrar soluções para o problema da seca. O tema da seca 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” (PORTO ALEGRE, 2003: 14).

O problema das secas praticamente não aparece nas instruções preliminares da Comissão, elaboradas em 1857 e 1859. Marcado mais pela polêmica, o trabalho da Comissão e seus resultados científicos foram “pouco expressivos” para a época, com exceção do *Relatório da Seção Botânica*, realizada por Freire Alemão. 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 Pompeu em 1860, 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 de completa ruína de nossa terra e deixarão a nossos vindouros solidões e ruínas, e uma maldição eterna à nossa memória” (THOMAZ POMPEU, APUD: PÁDUA, 2002: 198).

O debate iniciado por esses pensadores tem papel fundamental na construção de uma unidade epistemológica do pensamento ambiental no semi-árido, visto que teve o mérito de esboçar uma leitura crítica da realidade e do potencial do semi-árido ainda que questões como equidade social e um projeto alternativo de sociedade só viessem a ser desenhados muito tempo depois.

A política pública instituída para pensar o problema da seca inaugurou, no século XX, a fase das ações conjugadas. Ela veio na contramão de um saber ambiental que, apesar de não se constituir

hegemônico, tem papel significativo na construção de outra perspectiva para a natureza semi-árida. As ações governamentais que têm curso sob o ponto de vista ambiental são pensadas e tratadas de forma planejada, articulando vários órgãos federais ligados à assistência social e pública. A mudança de paradigma na forma de abordar o problema acontece com a criação de órgãos e um sistema de ações elaboradas pelo Governo, criadas exclusivamente para trabalhar a questão. Assim, em 1909, foi criada a Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), transformado no Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), no ano de 1945.

A trajetória da história das secas relatada sinaliza que a compreensão do fenômeno a partir do ponto de vista sistêmico e multidimensional é recente. O final dos anos 1950 assistiu a uma grande movimentação política no País, tendo como um dos resultados a criação do Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) que, no seu relatório, reafirmou essa mesma visão. A criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), em 1959, manteve a mesma linha de pensamento, imprimindo um caráter ainda mais renovador, progressista e definitivo para as condições históricas, ao desmistificar a versão ideológica dominante que explica e justifica o estado de miséria de boa parte da população nordestina e do semi-árido, através das secas no seu aspecto climático e/ou geofísico.

Até aqui vimos que o eixo discursivo hegemônico que orientou os programas e ações desses órgãos interpretava a seca como um problema a ser combatido. A concepção de seca que formulou teoricamente a solução hidráulica foi uma concepção simplista segundo a qual a seca seria a “perda da produção motivada pelo estancamento/irregularidade na oferta de água” (DOMINGOS NETO et alii, 1987: 84). Assegurar e aumentar a disponibilidade de água era o requisito básico para resolver o problema. Respalhada pelo saber e conhecimentos científicos, demonstra um profundo desconhecimento sobre a Região e seu ecossistema que se evidenciam na idéia de natureza presente nesta óptica. Sob esta perspectiva, a idéia de natureza veiculada era de uma natureza em estado de anomia, uma natureza fora de ordem, defeituosa, árida e sem predicados, cabendo à ciência pô-la em ordem, concertá-la.

Cohen (1997) reitera esta proposição ao identificar um movimento interpretativo pendular na literatura contemporânea sobre a seca. Até hoje o debate se desenvolve em duas direções alternadas: ora a seca é interpretada como um problema predominantemente climático, cujas soluções são de ordem técnicas/científicas – solução hidráulica – construção de barragens, irrigação etc.; ora é interpretada sob a óptica da fragilidade socioeconômica dos agricultores familiares. O problema é, portanto, de ordem estrutural, enfatizando a situação de dominação política, ressaltando a necessidade urgente de reformas sociais.

Apesar do volume de recursos gastos em obras, pesquisas e programas emergenciais, os efeitos da seca no semi-árido brasileiro, sobretudo aqueles cujos impactos incidem sobre parcela mais frágil da população, não foram sanados. O aumento da disponibilidade de água não levou nem a uma melhor utilização nem a uma democratização do acesso. Muito ao contrário, por constituírem-se como ações emergenciais de combate aos efeitos da seca, a cada retorno de uma estiagem, repete-se o mesmo padrão: população desprevenida porque prevalece a improvisação. Isto porque permanecem em conjunto a visão emergencial, a falta de continuidade, o clientelismo, o favoritismo, o assistencialismo, a desvinculação em relação ao planejamento regional e uma visão equivocada sobre o modo de se relacionar com a seca.

Nas sociedades tradicionais, existe um sistema de representação simbólico e religioso ligado à vida agrícola, à pesca, à caça e à coleta. A estreita ligação entre as práticas econômicas e as explicações mítica e religiosa revela a existência de um complexo de conhecimento herdado pela tradição que ultrapassa os objetivos da exploração econômica do meio natural que levam essas sociedades à conservação e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais, constituindo-se, assim, um sistema homeostático onde cada indivíduo tem consciência de ser apenas um elemento de uma rede complexa de interações cujos recursos são finitos (DESCOLA, 2002). Existe, assim, um conjunto de responsabilidades de ordem ética para manter o equilíbrio geral dos ecossistemas.

4 Pedagogia da convivência com o semi-árido

No semi-árido, onde boa parte da população ainda depende diretamente dos recursos naturais para a sua reprodução, é perceptível a olho nu o processo de ruptura do estado de homeostasia e equilíbrio entre o homem e o seu ambiente. Diante dessa realidade, cabe trazer alguns questionamentos cuja base reflexiva é a possibilidade de construir uma cultura de convivência com o semi-árido. A pergunta fundamental a ser formulada 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 e/ou de sua vontade” (DOMINGOS NETO, et alii 1987: 66)?

Com este questionamento, os movimentos sociais criticam a ideologia 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 ecossistêmica do semi-árido. Ela é uma condição, um dado inelutável, contra o qual pouco se pode fazer. Querer acabar com ela, extingüi-la, combatê-la ou mudar seu ciclo é uma concepção equivocada e atemporal. Os impactos ambientais gravíssimos ocasionados pelos projetos desenvolvidos sob esta óptica são uma triste realidade para o cotidiano do semi-árido: desertificação, salinização de solos, esgotamento e poluição dos recursos hídricos.

O marco histórico para a sociedade civil pensar a implementação de uma cultura de convivência com o semi-árido foi, contudo, o ano de 1993. Terceiro ano de uma seca iniciada em 1990, a grave situação exigiu por parte dos movimentos sociais uma atitude enfática – ocupação do prédio da SUDENE – como meio utilizado para tirar o Governo federal do seu estado inercial. Além do processo de ocupação, um intenso debate sobre os problemas do semi-árido se iniciou resultando na elaboração do documento propositivo intitulado “Programa de Ações Permanentes para o Desenvolvimento do Nordeste Semi-Árido”, sendo apresentado ao Governo federal. Documento de referência dos movimentos sociais até hoje, compreende tanto propostas de ações emergenciais quanto ações de caráter permanente.

Os resultados da proposta podem ser observados através de projetos desenvolvidos desde 1993 que pesquisam e divulgam novas tecnologias, um conjunto de experiências voltadas para a convivência que não agridem o homem nem o ambiente. A grande maioria dos projetos está em fase experimental, mas alguns elementos podem ser observados através dos seguintes aspectos: a) produção de alimentos voltada para a segurança alimentar das famílias de agricultores familiares e da população através da caprinocultura, apicultura; b) valorização do conhecimento tradicional que no passado permitiu a convivência com o semi-árido com o manejo da caatinga, manejo agroflorestal; d) captação e gestão das águas através da construção de cisternas de placas, barragens subterrâneas; e) desenvolvimento de práticas identitárias que valorizem o sentimento de pertença e integração da população ao semi-árido.

A questão ambiental só muito recentemente começou a ser uma bandeira dos movimentos sociais no campo. Está associada, de modo geral, às condições de sobrevivência de alguns grupos específicos que abordam a questão de maneira crítica, fornecendo elementos para se construir uma normatividade social. A mobilização das “comunidades locais” em defesa do seu espaço é a forma de ação ambiental e política que mais se desenvolveu na última década do século XX no Brasil e no mundo (CASTELLS, 2000). A proposta de convivência se desenha a partir dessa perspectiva ambiental.

A idéia central em torno da proposta elaborada pela sociedade civil, de convivência com o semi-árido, reside em compreender os fenômenos climáticos e geofísicos como um dado natural, recorrente, isto é, como uma condição natural. Partem, portanto, do pressuposto de que é possível conviver com a seca e com o semi-árido. Julgam que, para isso, é preciso conhecer, aprender e reaprender a conviver com a sua lógica ecossistêmica. Aprender/reaprender a conviver é considerado o grande desafio que os movimentos sociais têm para enfrentar no século XXI. Sua proposta básica é encontrar a sustentabilidade no semi-árido através da convivência, o que implica necessariamente promover mudanças substanciais que incluem transformações na estrutura social e nos padrões de produção, nos valores e no consumo. Significa, sobretudo, buscar a identidade coletiva e

comunitária em torno desse novo sistema de representação da idéia de natureza que passa por um processo denominado de aprendizagem social. É essa problemática que temos como meta entender e avaliar no estudo.

A proposta de convivência com o semi-árido discute este assunto como um processo de aprendizagem social amplo, capaz de criar uma subjetividade marcada pelo respeito à natureza e ao homem. Ela é também uma proposta de resgate da comunidade de destino local, regional e global.

A concepção de aprendizagem que norteia a proposta de convivência consiste em um processo dialógico, em um convite à ação, pois aprender sobre o ambiente não é um ato simples de vontade e da razão. Aprender, conhecer, apreender o ambiente requer nova pedagogia, chamada por Leff (2000) *pedagogia da complexidade ambiental*. A *pedagogia da complexidade* consiste em um processo dialógico que ultrapassa a pura racionalidade construída sobre um possível consenso de sentidos e verdades. Ela surge da necessidade de orientar a Educação para o contexto social e para a realidade ecológica e cultural onde estão situados os sujeitos e atores do processo educativo. Nela, o “aprendiz” enxerga o mundo como potência e possibilidade, entende a realidade como construção social mobilizada por valores, interesses e utopias” (LEFF, APUD GADOTTI, 2000: 89).

Morin e Moigue (2000) e Morin (2001) descrevem a complexidade 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, 2001: 38). Nele a complexidade significa a união entre a unidade e a multiplicidade.

A atitude de contextualizar e globalizar, segundo Morin, é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. 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. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principal-

mente, não por *sofisticação*, *formalização* e *abstração*, mas pela capacidade de *contextualizar* e *globalizar*.

E a reforma do pensamento que permita o emprego total da inteligência é aquela que produz um “pensamento do contexto e do complexo”. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e inter-retroações de todo fenômeno com o seu contexto e de todo contexto com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte as relações, inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades simultaneamente solidárias e conflitivas; um pensamento que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade; um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes.

Assim, pois, “há uma ligação de circularidade entre esses imperativos interdependentes:

1. Reproblemática dos princípios do conhecimento e problematização daquilo que aparentava ser a solução;
2. Reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar” (MORIN, 1999: 14).

Evidentemente, tudo isso representa um formidável desafio a todo o ensino no começo do terceiro milênio. Por quê? Em parte, porque estamos numa época de saberes *compartmentados* e *isolados uns dos outros*, o que requer a *reforma do pensamento*. Com a emergência de ciências que poderiam ser denominadas *polidisciplinares*, a começar pela ressurreição da Cosmologia na qual a Astronomia de observação se conjuga à Astrofísica, à Micro-Física, aos dados de experiências de aceleradores de partículas, e que envolve uma reflexão quase filosófica sobre o universo, temos a ressurreição de um agrupamento que constitui as Ciências da Terra, de um domínio que pretende conhecer a Terra como um sistema complexo, e que tem permitido articular diferentes disciplinas que se ignoravam umas às outras até o presente.

Temos a Ecologia que, partindo dos ecossistemas, toma doravante a biosfera como objeto, e que é, evidentemente, uma ciência polidisciplinar. Temos a Pré-História, que se transformou num conhecimento multidimensional da *hominização*. Além disso, nos es-

queçamos de que grandes saberes cientificamente organizados, como a História, se tornaram complexas no transcorrer dos últimos cinquenta anos. E ainda, o fato de que a Geografia pode ser considerada uma ciência fecunda, porque abasteceu muitos cientistas da Terra, assim como muitos ecologistas.

A pedagogia da convivência pressupõe complementaridade e interdependência. É 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. O conhecimento, para Morin (2001), só tem sentido quando situado no contexto; ou seja, faz-se necessário situar informações e dados no contexto para que estes adquiram sentido. A ausência da contextualização, para o autor, torna o processo cognitivo insuficiente. Gutierrez (1993: 114), seguindo esta mesma linha interpretativa, nos diz que “todas as condutas se aprendem, e são aprendidas em um ambiente, e todos os ambientes têm capacidade de educar se soubermos percebê-los e nos relacionar com eles significativamente”.

A proposta de aprender a conviver com o semi-árido trabalha o sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Opera a dimensão comunitária, através da atuação no nível micro, onde é possível desenvolver novas perspectivas para a reapropriação subjetiva da realidade e abrir um diálogo entre o conhecimento e os saberes tradicionais. As reflexões elaboradas em torno do desenho das ações de convivência com o semi-árido levam a ter como ponto reflexivo a questão de como é possível construir uma cultura de convivência com o semi-árido que redimensione a relação sociedade-natureza e considere as condições objetivas do ecossistema e do ambiente na prática cotidiana?

A resposta a essa pergunta pode nos levar a concluir que a convivência com o semi-árido pode ser entendida como uma opção de vida, uma redefinição do sentido da existência e da qualidade de vida, uma “opção” por uma relação mais saudável e equilibrada com o mundo do eu, o mundo das coisas e o mundo dos outros homens; porque, no contexto de uma cultura predatória, julga-se que uma ação pedagógica efetiva poderá redimensionar a relação sociedade-

natureza no semi-árido e assim transformar um destino coletivo e um círculo vicioso de degradação ambiental e pobreza no espaço da vida e do aconchego.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- COHEN, Marianne. As práticas sócioecológicas frente à seca: limites e contradições no exemplo do Cariri Paraibano. In: *Faces dos Trópicos Úmidos: Conceitos e Questões sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Belém: Cejup/UFPA-NAEA, 1997.
- CASTELLS, Manuel. O Verdejar do Ser: o movimento ambientalista. In: *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DOMINGOS, Manuel NETO; BORGES, Geraldo Almeida. *Seca Seculorum, flagelo e mito na economia rural piauiense*. 2. ed. Teresina: Fundação Cepro, 1987.
- DESCOLA, Philippe. Ecologia e Cosmologia. In: *Faces dos Trópicos Úmidos: conceitos e Questões sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Belém: Cejup/UFPA-NAEA, 1997.
- DIEGUES, Antonio Carlos. O Mito do Paraíso Desabitado nas Florestas Tropicais Brasileiras. In: *Faces dos Trópicos Úmidos: conceitos e Questões sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente*. Belém: Cejup/UFPA-NAEA, 1997.
- DINIZ, Paulo César Oliveira. Acóo e Convivência com o Semi-árido. Articulação do semi-árido paraibano: uma experiência de desenvolvimento rural. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2002.
- DUQUE, José Guimarães. *Solo e Água no Polígono das Sêcas*. 3. ed. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1953.
- FERREIRA, Lúcia Costa. Conflitos Sociais Contemporâneos: considerações sobre o ambientalismo brasileiro. In: *Ambiente e Sociedade*. Ano II, nº 5, 2º semestre, 1999.
- FIGUEIREDO, João B. A. *Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina. Uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba – Ce (Brasil)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais - Universidade Federal de São Carlos, 2003.

- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, F (Orgs.). *Educação Comunitária e Economia Popular*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEFF, Enrique. *Saber Ambiental*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. In: REIGOTA, M. *Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- MORIN, Edgar. *O Método 1 - A Natureza da Natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. *Os setes saberes necessários à Educação do futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Complexidade e Transdisciplinaridade. A reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN, 1999.
- MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis Le. *A Inteligência da Complexidade*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- NEVES, Frederico de Castro. *Imagens do Nordeste: a construção da memória regional*. Fortaleza: SECULT, 1994.
- PÁDUA, José Augusto. *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil Escravista (1786 – 1888)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- PROPOSTA DA SOCIEDADE CIVIL. *Ações Permanentes para o Desenvolvimento do Nordeste Semi-árido*. Recife: mimeo, 1993.
- PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. *Comissão das Borboletas: a ciência do Império entre o Ceará e a Corte (1856 – 1867)*. Fortaleza: Museu do Ceará/Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, 2003.
- THOMAS, Keith. *O Homem e o mundo Natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. *O Processo Civilizatório*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de Movimentos Sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SCHAMA, Simon. *Paisagem e Memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VASCONCELOS Sobrinho, J. *Desertificação do Nordeste Brasileiro*. Pernambuco: Papoula, s.d.

VILLA, Marco Antônio. *Vida e Morte no Sertão*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Para onde sopram os ventos? Escola, vida e cultura dos povos do mar do Ceará

Henrique Cezar Martins Gomes

“O conhecimento nunca é neutro, nunca existe numa relação empírica e objetiva com o real. Conhecimento é poder, e a circulação do conhecimento é parte da distribuição social do poder. A capacidade discursiva para construir um senso comum que possa ser inserido na vida cultural e política é central na relação social de poder” (MICHEL APPLLE 35).

1 O que ensinar nas escolas? Conexões possíveis entre Currículo e Cultura

Durante muito tempo esta pergunta não foi feita, por parecer óbvia demais. Para alguns, no entanto, quando feita, era de fácil resposta: a escola deveria ensinar Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais... tudo dentro da idéia geral de que a frequência à escola e o acesso a este currículo seria uma experiência positiva, indispensável a todos. Já no início do século XX, aqui no Brasil (em outros países isso ocorreu bem antes), se dizia que “a escola era a salvação de todos os males sociais”.

Nas décadas de 1960 e 1970, porém, esse cenário começou a passar por mudanças. Muitos professores/as, pesquisadores/as e intelectuais da Educação começaram a perceber a importância de se fazer a pergunta inicialmente mencionada — e mesmo em ir além. *Por que ensinar isto e não aquilo?* Nesse sentido, o que parecia ser “natural”, o que não se discutia, passou, assim, a ser “estranhado”, ou seja, questionado.

Em vários países, foram produzidas teorizações que implicaram uma reflexão sobre o papel da escola perante a sociedade. Passou-se a afirmar algo que ainda hoje parece ser estranho para muita gente: que nem sempre a escola é uma experiência *positiva*. Ela passou a ser considerada como um instrumento de transmissão de ideologias, valores, preconceitos e de idéias que terminam por ajudar a manter o modelo de sociedade que interessa a apenas uma minoria — a chamada *classe dominante*. É bem verdade que as primeiras críticas eram muito pessimistas, sintetizadas na idéia de que não havia muito o que fazer com esta escola, já que ela apenas reproduzia a ideologia dominante. Nesse tipo de análise, o que se concebia era que a escola só mudaria quando a sociedade mudasse de forma radical.

Aqui no Brasil, no entanto, um intelectual tornou-se referência para muita gente, indo além dessas críticas iniciais. Paulo Freire, desde a década de 1960, passou a questionar o quanto o que se ensinava nas escolas estava desligado da vida das pessoas — e propôs, dentro de uma perspectiva dialógica entre educador e educando, que a própria experiência e a realidade dos educandos se transformassem em fonte primária dos conteúdos a serem trabalhados nos *círculos de cultura*, como eram chamadas as salas de aula.

Na década de 1980, novas análises sobre a escola e a experiência prática de muitos grupos e movimentos sociais passaram a anunciar outras possibilidades para a escola. Assim, afirmou-se que, apesar das ingerências da sociedade e dos grupos dominantes sobre a escola, era possível perceber neste espaço social (como ocorre também com outros espaços da sociedade) potencialidades que, bem articuladas, propiciariam condições para as classes e grupos oprimidos construir resistências, disputando seus projetos de sociedade e de escola.

Dentro de toda essa trajetória, foi-se percebendo, cada vez mais, que responder a estas perguntas acima referidas demandaria, necessariamente, recorrer a discussões sobre a natureza humana, a natureza da sociedade, da Educação, do ensino e da aprendizagem que se deseja. No fundo, percebeu-se que discutir *o que* ensinar nas escolas significa discutir diretamente uma identidade de aluno/a que se quer formar. Quando pensamos em *currículo*, enfim, estamos centralmen-

te envolvidos na reflexão sobre aquilo que somos, aquilo no que nos tornamos — ou, ainda, aquilo no que nos vamos tornar (SILVA, 1999).

Os teóricos críticos¹ têm nos ajudado a pensar a escola relacionalmente, situada em um espaço geopolítico e cultural contraditório, imbricado em relações sociais de dominação e exploração.

Assim é que pensamos, o quanto o trabalho educacional deve ser relacionado com a profunda compreensão das realidades das culturas e o sofrimento social das classes exploradas.

Embora a idéia de escolaridade obrigatória seja muitas vezes admitida como algo óbvio, faz-se cada vez mais necessário perguntar sobre o “para quê” do ensino, de forma a não se perder de vista os valores fundamentais que ele representa, restabelecendo o sentido da Educação.

A teoria educacional crítica tem nos mostrado que, ao contrário do que propugna o pensamento positivista e conservador, as escolas não são simples locais de instrução, que transmitem valores, habilidades, conhecimentos comuns e necessários a todos, mas são o resultado de uma construção social que encarna interesses ideológicos particulares. Seus partícipes nos ajudaram a ver as escolas como locais culturais, implicados em uma ordenação social que confere os lugares sociais dos sujeitos, e, por meio de linguagens, raciocínios, rituais diários, legitima o poder e, a dominação, mas as escolas são também locais culturais contraditórios, que produzem movimentos de resistência, contestação e luta.

Nesta perspectiva, a reflexão sobre resistência alcançou considerar a importância da subjetividade nos processos de luta e enfrentamento

¹ Há uma fecunda produção dos estudos críticos (baseados no marxismo, neomarxismo) sobre currículo. Dela se desenvolveram estudos sobre a relação entre escola, currículo e ideologia; as produções sobre reprodução; os estudos de Apple, no esforço de evitar mecanismos deterministas, com produções que articulam a idéia de mediações e hegemonia, a construção da idéia de “currículo oculto” e de “currículo oficial”. Giroux também contribui enormemente com a construção do conceito de resistência, indo bem além do pessimismo das teorias reprodutivistas da década de 70 do século passado. Os estudos e as ações de Paulo Freire também são riquíssimos e têm implicações importantes para as teorizações sobre currículo. Young, Bernstein e a Nova Sociologia da Educação também são fundamentais. Desde a década de 1980, tem sido freqüente uma produção profundamente influenciada por questões feministas, estudos sobre gênero, raça e etnia, estudos culturais etc. Os estudos que se denominam pós-modernos ou pós-estruturalistas também têm influenciado profundamente o debate. Neste sentido é que a reflexão sobre multiculturalismo, em suas distintas vertentes, tem se tornado algo valioso, como afirma Silva (1999), pois consegue dar uma dimensão política à reflexão sobre diversidade cultural, antes envolta apenas pela Antropologia.

social das classes populares. Muitos pensadores enfatizaram, nos seus estudos educacionais, abordagens que consideraram predominantemente a experiência e a história singular de grupos subordinados, apontando “(...) *o caminho para se honrar e se apropriar das linguagens, estilos de vida e histórias de tais grupos*” (GIROUX in: MCLAREN;1992:17).

Por sua vez, a reflexão crítica multiculturalista, mais tarde desenvolvida nos estudos críticos e pós-críticos, tem nos mostrado que não se trata apenas de fazer uma apologia da diferença em termos culturais, mas de examinar as relações de poder que marcam estas diferenças e as tensões que se explicitam na escola.

Dentro deste constructo, a relação escola-comunidade nos parece como nuclear na reflexão sobre currículo. Vemos ainda currículo como espaço político-cultural onde se realiza esta relação.

Concebemos o currículo como sempre resultante de uma seleção cultural e, portanto, uma questão de poder, na qual o problema central é saber qual conhecimento deve ser ensinado, em que processos de aprendizagem, que idéia de homem e sociedade temos em vista e com quem dialogamos sobre isso.

Vastas produções, reiteramos, apontam para a relação entre currículo, saber, identidade e poder. Ajudam a ver o currículo como uma construção social, uma invenção social, resultado de um processo histórico e cultural.

Assim nos perguntamos: a idéia de referir-se à qualidade das escolas das comunidades litorâneas, sob uma perspectiva curricular, está inexoravelmente ligada à afirmação da vida e da luta dos povos do mar, em sua diferença e concretude? Achamos que sim.

2 Povos do Mar - Cultura como produção de significações e sentidos

*“O pescador tem vivido
um malquerido penar ô hum...
De ver os peixes minguando
De ver a praia ficando
uma vitrine e um bar...”*
(Ângela Linhares)²

² Trecho da música “Acalanto para um menino grande”, de Ângela Linhares, do disco Cantar, produzido pelo UNICEF, em 2001.

Os pescadores cearenses, desde os séculos XVIII e XIX, habitam pequenos núcleos populacionais ao longo da costa, sendo que, nos vinte (20) municípios litorâneos do Ceará, existem cerca de 110 comunidades, distribuídas na faixa de praia, além de mais de 200 localizadas há poucos quilômetros do mar. Também existem pescadores que habitam bairros próximos às praias das sedes de alguns municípios litorâneos.

Exercendo sua atividade em embarcações a vela, no geral, ou em barcos motorizados, os pescadores executam jornadas no mar que variam em função do tipo de embarcação, das mudanças na natureza e das distintas relações sociais e de trabalho etc.

Nessas idas e vindas, ora na terra, ora no mar, os pescadores e seus familiares constroem um arcabouço cultural próprio que se manifesta através de diferentes saberes, linguagens, arte, trabalho, símbolos e mitos.

Muitos estudiosos têm dito que os pescadores, desde os que praticam a chamada pesca industrial, com jornadas mais longas no mar, como também aqueles ligados à pesca artesanal³, fazendo, em geral, incursões mais curtas no mar, perfazem “*um mundo à parte da gente do mar*”⁴. Um povo com linguagem própria, marcado por outras noções de tempo e outros costumes.

Em suas constantes viagens, diante da imensidão do mar e de suas infinitas linhas e curvas, os pescadores, levando em conta seus recursos, sua capacidade tecnológica e as características naturais do local, constroem uma gama de saberes e conhecimentos que os caracterizam como um sendo um bom mestre ou bom pescador. São saberes e rituais sobre a condução da embarcação, a orientação, a divisão e a apropriação do espaço, as estrelas, os ventos, as marés, a profundidade do mar, as características do relevo submarino, as correntes de

3 O universo da chamada pesca simples ou artesanal tem sido definido em função de aspectos diferentes: tecnológicos, produtivos, sociais e culturais. Em se tratando da tecnologia, poderíamos caracterizá-la, em sua simplicidade, através da utilização de instrumentos artesanais e de propulsão natural (as embarcações são movidas pela força dos ventos) ou pequenos motores. Já em referência aos aspectos produtivos, sociais e culturais, destaca-se o uso do trabalho familiar, sem assalariamento, e a realização do conjunto dos processos e tarefas (captura, desembarque e distribuição do pescado) pela própria tripulação, composta geralmente por três ou quatro pescadores (MALDONADO, 1993).

4 DIEGUES, Antônio, C. Santana. *Ilhas e Mares* – simbolismo e imaginário. São Paulo: HUCITEC, 1998.

água, além dos tipos de peixes relacionados a cada pescueiro, como são chamadas “*as moradas de peixe*”. Além dos conhecimentos náuticos, porém do relevo submarino e comportamento das espécies, o bom mestre de pesca também deve ter a capacidade de coordenar tarefas e serviços e relacionar-se muito bem com o grupo.

Os traços culturais dos pescadores não se estabelecem apenas na relação produtiva e simbólica com o mar. Sobretudo para os pescadores artesanais, é preciso levar em conta que estes, em suas vidas diárias, dividem-se *entre a terra e o mar*. Nesses dois espaços, simbolicamente concebidos de formas distintas, os pescadores (e aqueles que lhes estão próximos) vivenciam cotidianamente, na terra ou no mar, um complexo processo de superposição e entrelaçamento de configurações ideológicas e práticas, características de cada um desses espaços.

De um lado, a terra. Ambiente físico e social, lugar onde se nasce, se cresce e se mora com parentes, é geralmente identificado como o lugar “*onde as relações se orientam à partir das noções de ocupação, divisão, apropriação, patrimônio e território em representações que traduzem os estatutos do espaço como objeto social*”⁵.

Já o mar é o espaço produtivo, indivisivo, ilimitado, de posse comum, móvel e permeado de riscos.

Esta superposição e entrelaçamento a que nos referimos, em certa medida, são o que fazem com que, na terra ou no mar, ora se perceba a competição, a disputa, o individualismo, ora se configure exemplos de solidariedade, confiança, coletivismo.

Nas últimas décadas, alguns problemas têm afetado seriamente a vida dos pescadores e comunidades litorâneas e têm provocado e intensificado transformações no que estamos definindo como sendo a **cultura dos povos do mar**, em sua especificidade.

Pensamos, então, cultura como produção de significações e sentidos, vista muito mais como processos de construção de identidades em constante mudança, vinculados pela tensão posta pelas singularidades locais, pelas transformações impulsionadas por forças sociais

5 MALDONADO, Simone Carneiro. *Mestres & Mares - Espaço e Indivisão na Pesca Marítima*. São Paulo: Annablume, 2ª edição, 1993. p. 42

diversas e pelas resistências construídas por estes povos perante estes problemas.

Em relação à pesca, como problema que tem atingido os pescadores e comunidades, pode-se falar da queda da produção do pescado, causada sobretudo pela sobrepesca⁶, estimulada pelos órgãos oficiais, através do financiamento para compra de grandes embarcações. Diegues (1983) assinala que, até a década de 1960, a atividade da pesca no Brasil estava em sua maioria restrita à pesca artesanal. Eram raras as empresas neste setor — que se limitavam, no Sudeste, àquelas voltadas para a captura de peixe fresco para ser enlatado e algumas que exploravam a lagosta no Nordeste.

A SUDEPE - Superintendência de Desenvolvimento da Pesca, órgão federal ligado ao Ministério da Agricultura, no final da década de 1960, inicia uma política de estímulo à industrialização e ao processo de acumulação empresarial capitalista na pesca.

A partir desse período, a pesca artesanal passou a ser encarada como um símbolo do atraso tecnológico do setor. Mesmo sabendo que esta atividade era responsável por mais da metade da produção pesqueira e que dela sobreviviam milhares de pessoas⁷, praticamente inexistentes (e ainda inexitem) programas sistemáticos de apoio e financiamento estatal ao setor — ao contrário do tratamento que era dispensado ao setor industrial⁸.

Nesse sentido, ao serem vistos como mercadoria, os recursos naturais são considerados como algo ilimitado — e a captura intensa passa a ser o objetivo imediato. É acrescida a isso a pesca predatória, impulsionada por essa noção restrita de natureza como sendo apenas mercadoria, sem levar em conta as dinâmicas e limites de reprodução dos cardumes. A comercialização do pescado, marcada pela forte presença dos atravessadores, também sempre impôs dificuldades.

6 Nível de captura que ameaça o equilíbrio natural.

7 A pesca artesanal ainda é responsável por cerca de 70% da produção de peixes no Ceará e dela sobrevivem algo em torno de 60.000 pessoas. (Dados do Plano Trienal do Instituto Terramar, 1997).

8 Sobre essa disparidade de tratamento entre a pesca industrial e artesanal por parte do Estado, Diegues (1983:147) comenta: "Ora, apesar da importância da pequena pesca já na década de 60, a ajuda financeira da Sudepe ao setor artesanal foi mínima. Do total dos investimentos em dezembro de 1978, a pesca empresarial havia recebido Cr\$ 3 364 864 000 (valor corrigido), enquanto a pesca artesanal recebera somente Cr\$ 402 969 000, ou seja, menos de 12% do total do capital destinado à pesca empresarial."

A produção pesqueira do Ceará baseia-se principalmente na captura de peixes e lagostas. No segundo caso, desde o momento em que se iniciou sua apreensão para fins comerciais aqui no Ceará (na década de 1950 do século XX), a possibilidade de tornar-se um produto de alto valor no mercado fez com que aumentasse de forma vertiginosa a exploração dos estoques e a pesca predatória, causando, a partir dos anos 1980, uma queda vertiginosa da produção.

Observa-se, ainda, a perda da posse das terras pelas comunidades, provocada pela grilagem e especulação imobiliária, incentivada inicialmente pelo chamado *veranismo* (fenômeno das segundas residências) e, recentemente, também pela construção de grandes estruturas turísticas.

A reação social a esses problemas vem ocorrendo, mas é limitada, haja vista as dificuldades de organização dos pescadores e das comunidades, fruto da opressão e paternalismo a que foram submetidos desde o período da colonização brasileira.

Com a formação do Estado Imperial brasileiro, assistiu-se a uma intensificação dos processos de dominação e controle sobre a atividade pesqueira, muitas vezes através do estabelecimento de matrículas que visavam a subordinar os trabalhadores do mar à Marinha de Guerra, que, em documento, revelava:

“oferecer senão um meio pronto e seguro de completar as guarnições de nossos navios de guerra, em todo tempo, pelo menos uma reserva preciosa nas épocas extraordinárias”
(SILVA;1988:126).

Para compor seus quadros, a Marinha utilizou-se inclusive do chamado recrutamento forçado sobre pobres e ex-escravos.

Já início do século XX, percebe-se, assim, clara posição oficial no sentido de impulsionar uma certa industrialização do setor, acompanhada de processo de controle e ordenamento. Mas essas idéias e interesses econômicos, construídos de forma impositiva, nunca deixaram de vir acompanhados do outro papel estratégico anteriormente mencionado: o pescador e seu valor para a defesa nacional.

“ ... esse material precioso, que nada nos custará na paz e nos será de grande utilidade em caso de guerra. São reservas de homens e de barcos que se articularão ao mecanismo bélico do país” (CADERNOS CPP: n.º 09:16).

O fato é que, desde o início do século XX, há uma clara disposição do Estado no sentido de fazer das comunidades litorâneas braços de si mesmo, materializada pela fundação e disseminação das colônias de pescadores a partir de 1919. Mesmo com as mudanças na estrutura do Estado em geral após a revolução de 1930, fazendo com que comece a se instituir um processo de profissionalização e estruturação da carreira militar — que passa a não demandar mais dos soldados oriundos dos recrutamentos forçados — a relação do Estado para com os pescadores não deixa de ser estabelecida sob o signo do autoritarismo e da hierarquia, ora comandada pela própria Marinha, ora pelo Ministério da Agricultura. Com a ditadura militar, reforçou-se ainda mais essa submissão dos pescadores para com estes órgãos federais.

Estamos querendo enfatizar é que, ao longo de várias décadas, intensificaram-se processos de dominação ideológica nas comunidades litorâneas, fundamentados principalmente no militarismo e assistencialismo. O resultado foi a incorporação, por parte dos pescadores e até mesmo pelas comunidades de forma geral, de uma mentalidade de subserviência e dependência para com o Estado, que até os dias de hoje ainda está presente nestas comunidades.

Apenas na constituinte de 1988 os legisladores estabeleceram uma independência das colônias para com o Estado e estas passaram a ser consideradas instituições representativas de uma categoria profissional. Mas a verdade é que, apesar dessa autonomia outorgada às colônias, essas, em sua grande maioria, não constituem hoje espaços de defesa dos verdadeiros interesses da classe, haja vista encontrarem-se permeadas por uma cultura de centralização, corrupção e personalismo que tem por base a história que apresentamos.

Tudo isso tem originado um quadro social difícil e preocupante, agravado a partir da década de 80 do século passado e que tem efeitos devastadores no próprio modo de viver, de tratar o ambiente e a pesca.

Em vários municípios do Estado do Ceará e em todo o Nordeste, a especulação imobiliária provocou choques socioeconômicos e culturais de grande impacto. De forma imediata, tem ocorrido um afastamento das atividades tradicionais como pesca e agricultura, seja pela perda da posse da terra, seja pela colocação de novas atividades, em sua totalidade empregos informais. Por sua vez, percebe-se o esgarçamento de laços comunitários e sociais. Esses contextos acabam por engendrar nas populações locais diversas problemáticas: conflitos, violência, prostituição, drogas, migração para a periferia das cidades etc.

De outro lado, é importante acrescentar que, atualmente, os Governos estadual e federal, bem como os bancos oficiais (como é o caso do Banco do Nordeste), têm apontado como saída para a crise da pesca a atividade da aquíicultura, apoiando iniciativas de empresários locais e internacionais para a implantação de criação de camarão em cativeiro (carcinicultura). Ao ser implantada em grandes tanques localizados bem próximos aos estuários (áreas de transição entre rios e oceanos), onde o manguezal não apenas representa a vegetação, mas todo um sistema ecológico, essa atividade tem trazido sérias ameaças à preservação desses ecossistemas.

Sabe-se que o ecossistema manguezal exerce diversas funções fundamentais para a manutenção e equilíbrio do litoral. Assim, menciona-se: a sua importância para a prevenção da linha de costa contra a erosão; o seu papel como filtro biológico de poluentes e sedimentos (capaz de evitar a contaminação das águas); o fato de ser o *habitat* ou local de reprodução de várias espécies (moluscos, crustáceos, peixes, mamíferos, aves, invertebrados etc.), a responsabilidade pela exportação da matéria orgânica fundamental para a reprodução e conservação da produtividade pesqueira nas águas costeiras tropicais, além de sua importância como fonte de subsistência para milhares de pessoas, que coletam e que vivem diretamente do mangue.

Apesar de sua importância, contudo, como vimos acima, e da garantia de proteção que a legislação brasileira outorga ao manguezal, considerando-o como “*área de proteção permanente*”, têm ocorrido nos últimos anos denúncias de destruição de largas faixas desse

ecossistema em vários estados do Nordeste, coincidindo com a grande expansão que a carcinicultura tem apresentado nessa Região.

A intervenção histórica do Estado tem funcionado como definidora desse quadro, por impulsionarem políticas que não que têm considerado as questões do ponto de vista dos pescadores e comunidades. Há que, em novos contextos políticos, mudar essa situação, traçando um marco diferencial: **ação para e com trabalhadores da pesca.**

3 Quem te ensinou a nadar? A escola e a relação com o mundo da pesca

Parecia que, nestas áreas, o horizonte marítimo, as lendas sobre a liberdade individual, de que a cultura se acha 'ensopada', o confronto dos pescadores em suas precárias jangadas com a força do mar, empreitada para homens livres e altaneiros, as fantasias dos pescadores, tudo isso teria relação com um gosto de liberdade que se opunha ao uso de castigos violentos.

Não sei mesmo até que ponto poderíamos considerar aquele comportamento licencioso, faltoso de limites ou se, pelo contrário, os pescadores, ao enfatizar a liberdade, condicionados por seu próprio contexto cultural, não estariam contando com a natureza mesma, com o mundo, com o mar, em que e com que as crianças experimentavam, como sendo as fontes dos necessários limites à liberdade. Era como se, amenizando o seu dever de educadores de seus filhos, pais e mães o compartissem com o mar, com o mundo mesmo, aos quais caberia, através da prática de seus filhos, estabelecer-lhes os limites ao seu que-fazer. Aprenderiam assim, de forma natural, o que podiam e o que não podiam fazer.

Na verdade, os pescadores viviam uma enorme contradição. De um lado, se diziam livres e arroçados, enfrentando o mar, convivendo com seus mistérios, fazendo o que chamavam 'pescaria de ciência', de que tanto me falaram em pores-de-sol quando, em suas 'caiçaras', ouvindo-os, aprendia a compreendê-los melhor; de outro, sendo malvadamente roubados, explorados, ora pelos intermediários que compravam por nada o produto de seu duro labor, ora por quem lhes financiava a aquisição dos instrumentos de trabalho.

Às vezes, enquanto os ouvíamos, nas conversas com eles, em que aprendemos algo de sua sintaxe e de sua semântica, sem o que não poderia, com eficácia, termos trabalhado com eles, nos perguntávamos se não se inteiravam de quão pouco livres realmente eram.

Me lembro de que, à época da pesquisa, indagamos sobre a razão por que vários alunos vinham faltando tão frequentemente às aulas. Alunos e pais, separadamente, responderam. Os alunos, 'porque somos livres'. Os pais, 'porque são livres. Um dia voltarão' ” (PAULO FREIRE)⁹

Em relação ao grau de escolaridade dos pescadores/as, embora inexistam dados mais precisos e sistematizados, os relatos de vários setores envolvidos com a pesca (público, privado e entidades de representação e assessoria) dão conta de que atualmente 80% dos pescadores espalhados pelo litoral brasileiro são ainda analfabetos. O analfabetismo, segundo pensamos, resulta por manter e, mesmo, agravar os contextos de exploração dos trabalhadores do mar.

Essa situação de analfabetismo, de que os pescadores e seus familiares foram vítimas, se deu, de um lado, pela ausência de escolas ao longo das comunidades do litoral e de outro, quando já instaladas as primeiras unidades de ensino, pela precariedade e apartamento destas em relação à cultura e a vida local, marcada pela relação simbólica e produtiva com a pesca e o mar.

Foi apenas na década de 80, sobretudo, que ocorreu o início da estruturação de uma rede oficial de ensino, com a construção de pequenos prédios e a contratação de professores/as pelas prefeituras municipais. Antes disso, porém, havia em algumas localidades pequenas salas multisseriadas criadas pelas colônias de pescadores. Pode-se dizer que melhorias na rede de escolas públicas das comunidades litorâneas foram notadas apenas nos anos 1990, rompendo-se em parte com a situação anterior, marcada por interrupções, ausência de professores/as locais, professores/as sem formação pedagógica, além

9 Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança* comentando sobre uma pesquisa que mostrava a diferença entre o litoral e as zonas urbanas no uso de castigos físicos pelos pais junto às crianças.

dos deslocamentos de crianças e adolescentes por longas distâncias até professores/as e escolas de outras comunidades.

O descompasso, porém, entre as escolas das comunidades do litoral e a vida local é algo ainda presente. Num ambiente em que a atividade da pesca se apresenta na maioria das comunidades como a principal fonte de sobrevivência e possuindo uma dinâmica definida especialmente pela relação direta com o mar, que a torna instável e mutante, a frequência a uma escola rígida em seus horários e procedimentos, objetivos e metodologias é algo inconciliável.

Essa incompatibilidade entre a prática da pesca e a frequência à escola, trabalho e escolarização — haja vista que os pescadores passam dias no mar (que variam ao longo das semanas) — faz com que muitos moradores assim se manifestem: *“quem vai para a escola não pode ir para a pesca e quem vai para a pesca não pode ir para a escola”*.

O resultado é que, para aqueles que se iniciam na pesca, fato que geralmente se dá ainda quando criança ou na adolescência (no caso da pesca artesanal), o caminho do abandono à escola é algo comum na zona costeira. E os que pretendem seguir os estudos migram para a periferia das cidades, indo engrossar as fileiras dos graves problemas da pobreza urbana.

O distanciamento entre a pesca e a escola não pode ser compreendido, todavia, como sendo uma questão de horário e de ritos externos. Achamos que isso se dá porque a escola não cumpre uma de suas funções mais precípuas: **a relação com a vida e o trabalho local**.

O fundamento da instituição escolar se estabelece pela construção cotidiana do seu currículo. Infelizmente, na grande maioria dos casos, a prática escolar parece não aportar diante dos desafios da vida na zona costeira. O que se ensina nas escolas do litoral acaba passando ao largo de reflexões sobre as culturas locais, a sustentabilidade da pesca, do turismo, a gestão costeira e a possibilidade da ampliação das opções de renda. Isso para não falar no necessário alargamento do universo da pesca na direção de novos espaços de trabalho no mundo do mar e nos ambientes a ele associados, através de práticas de aquíicultura, tecnologias de pesca, ecoturismo, artesanía etc.

Neste sentido, achamos que qualquer iniciativa na tentativa de possibilitar o acesso ao mundo da leitura e da escrita, sobretudo para

jovens e adultos, deve procurar construir um parâmetro de alfabetização e escolaridade, que ultrapasse o domínio do código escrito, no sentido estrito, e alcance uma perspectiva de inclusão social. Esse posicionamento que assumimos é fruto de uma leitura crítica dos caminhos percorridos pelo Instituto Terramar, na parceria com os diversos segmentos da luta dos pescadores e pescadoras, do movimento ambientalista e das práticas litorâneas com educação popular.

4 Resistência e afirmação da vida dos Povos do Mar do Ceará: faces de uma história em contraposição

*“Haveria outra vitrine
Essa que faz o luar
Que cai na pele da alma
Por entre os dedos do mar
Que a praia não é terreno que possa lotear
É canção dos que carregam
Na sua pesca a vida”
(Angela Linhares)¹⁰*

Algumas comunidades no litoral cearense, desde a década de 1980, vêm, em certa medida, conseguindo se contrapor aos problemas que anteriormente mencionamos.

No litoral cearense, desde a década de 80, com o apoio das pastorais sociais da Igreja Católica, diante dos especuladores de terra que muitas vezes apresentavam falsos documentos, várias comunidades passaram a defender o direito de permanecer nas terras em que viviam secularmente, sendo exemplos os casos de Batoque, no município de Aquiraz, Balbino, em Cascavel, Redonda, em Icapuí, e Prainha do Canto Verde, em Beberibe. Neste processo de resistência, foram criadas as associações de moradores.

Ainda naquela década e no início dos anos seguintes, sentindo-se prejudicados pela intensificação da pesca predatória, os pescadores de algumas praias passaram a reagir contra esta prática e a exigir das autoridades iniciativas de apoio e fiscalização.

¹⁰ Trecho da Música “Acalanto para um menino grande”, do disco Cantar, produzido pelo UNICEF, em 2001.

A criação do Instituto Terramar, em 1993, após o movimento SOS Sobrevivência, é fruto deste momento de reivindicação e proposição de opções. O *SOS Sobrevivência* se constituiu numa viagem-protesto, denunciadora de problemas como a pesca predatória, especulação imobiliária etc. A viagem durou setenta e quatro dias, saindo da Prainha do Canto Verde – Beberibe (no Ceará) e aportando finalmente na cidade do Rio de Janeiro. Foi empreendida por quatro jangadeiros, tendo sido apoiada por alguns/mas daqueles que fundaram o Terramar.

Em 1995, foi realizado um ato de protesto em frente à sede do Governo do Estado, que reuniu mais de 500 pescadores e seus familiares. Naquele ano, foi criado o Fórum dos Pescadores do Litoral Leste — espaço de reunião, troca de experiências e unificação de ações para o combate à pesca predatória e de luta por melhorias da qualidade de vida das comunidades do litoral.

O Curso de Formação para Lideranças do Litoral, realizado nos anos de 1999, 2000 e 2001, pelo Instituto Terramar e Pastoral dos Pescadores, possibilitou um intercâmbio das lideranças de vários municípios, fortaleceu e ampliou as iniciativas do Fórum dos Pescadores e Pescadoras.

Mais especificamente na Prainha do Canto Verde – Beberibe – CE, ocorreu, na década de 1980, o encaminhamento das questões judiciais em defesa de suas terras e a criação da Associação de Moradores, articulando-se com outras comunidades litorâneas e rurais.

Em 1993, ocorreu a viagem da Jangada S.O.S. ao Rio de Janeiro, como mencionado, sendo posteriormente criado o entreposto comunitário de comercialização do pescado, além de outras iniciativas de apoio à pesca, como foi o caso da construção do primeiro arrecife artificial do Estado. Anualmente vêm sendo realizadas regatas de jangadas com temáticas ecológicas.

Mais recentemente, implantou-se um projeto de turismo ecológico e comunitário, que beneficia diretamente os moradores e que tem sido exemplo nacional e internacionalmente e já possibilita uma troca de experiência com outras comunidades do litoral cearense, visando à construção de uma rede de turismo comunitário.

Na pesca, em 2000, a comunidade adquiriu um barco, modelo catamarã, que se encontra em fase de estudo de viabilidade para posterior implantação como alternativa de melhoria das embarcações a vela. Em 2001, a comunidade solicitou ao DNPT-IBAMA (Departamento Nacional de Proteção às Populações Tradicionais) a criação de uma Reserva Extrativista Marinha na área em que pescam, exemplo que também vem sendo seguido por outras comunidades.

Quanto à luta em defesa das terras em que moram, esta se desenrola há mais de 20 anos. Já existem decisões do Tribunal de Justiça do Estado em favor da comunidade, estando o caso a ser julgado definitivamente nas instâncias superiores. Independente, porém, das decisões judiciais, a comunidade vem procurando exercer um certo controle na utilização da terra, tendo inclusive construído um regimento da terra e desde 2001, com apoio do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, vem sendo construído um plano de uso do espaço comunitário.

Nos últimos anos, as populações litorâneas têm ampliado a reflexão sobre as possibilidades de um desenvolvimento sustentável local e certas comunidades começam a lutar pela implantação de unidades de conservação, como tem sido o caso das reservas extrativistas terrestres e/ou marítimas. Em 2003 foi assinado pelo presidente Lula o decreto de criação da primeira reserva no Ceará – em Batoque, Aquiraz.

Por sua vez, quanto à Educação, na tentativa de enfrentar a distância entre formação/escolas e a vida no litoral, é que vem se construindo ações em parceria com várias instituições do estado (Instituto Terramar, associações de moradores, colônias, fórum dos pescadores e pescadoras, prefeituras municipais, Associação de Amigos da Praia do Canto Verde – Beberibe/CE, Conselho Pastoral dos Pescadores – CPP, Universidade Federal do Ceará, Núcleo de Educação Ambiental do IBAMA-CE), além de aliados nacionais (Programa Crer Para Ver da Fundação Abrinq Pelos Direitos da Criança, outras ONG's, redes e fóruns).

Nesta caminhada, pode ser particularmente citado o Projeto de Formação para Lideranças do Litoral Cearense, já mencionado anteriormente, que reunindo lideranças de todo o litoral, refletiu sobre temáticas fundamentais para a sustentabilidade da zona costeira, tais

como: História e Sociedade, Ambiente Litorâneo – Aspectos Naturais e Socioculturais, Desenvolvimento Sustentável, Associativismo e Gestão.

Mirando um trabalho mais voltado às escolas públicas, foram realizados o Projeto Criança Construindo, realizado de 1997 a 1999, na Prainha do Canto Verde – Beberibe-CE, e o Projeto Escola e Vida no Litoral, que desde 2001 atua nas escolas das comunidades de Batoque – Aquiraz, Balbino – Cascavel e Flecheiras – Trairi. Em muitos momentos, estes projetos reuniram professores/as e lideranças de cerca de quinze (15) comunidades litorâneas, em um processo de troca de experiências e reflexão sobre as políticas públicas. Ambos buscaram a autonomia local, a melhoria da formação dos professores/as, o incremento do trabalho com Arte-Educação, Educação ambiental e a aproximação na relação escola-comunidade.

Nesse fio que vimos desenrolando, detenhamo-nos um pouco no percurso com o Projeto Criança Construindo, na escola de Canto Verde (Beberibe). Percebemos que, para além da questão metodológica, baseada na reflexão construtivista, nossas ações ressentiam-se de uma articulação mais profunda com as demandas sociais e da cultura local. Perguntas tais como a que a comunidade nos trouxe sobre, por exemplo, “para que serve esta escola?”, foram sendo formuladas de forma cada vez mais freqüentes – sobretudo durante a elaboração do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Bom Jesus dos Navegantes — perguntas essas que fizeram coro com as demandas trazidas por outras comunidades durante os Seminários Escola e Vida no Litoral. Estas perguntas, e as respostas formuladas, se desenrolavam a partir da experiência, da resistência e do trabalho com a memória das comunidades litorâneas no curso dos embates pela posse da terra, na crítica ao modelo oficial/empresarial de turismo e na luta contra a pesca predatória.

Após três anos de Projeto Criança Construindo (1997 a 1999), a escola estava definitivamente “*mais participativa*”, “*melhor*”, constatavam muitos moradores e moradoras, em meio à avaliação que saudava as conquistas alcançadas, no entanto, “*nossos filhos que pescam não participam dela*”, diziam. “*Como se pode fazer uma escola que sirva para a vida do lugar e da pesca?*” — interrogavam os pescadores.

Foi no contexto destas questões que começamos, a partir do ano de 2000, a elaborar o Projeto Escola dos Povos do Mar — o qual, em 2002, se tornou realidade, apesar do seu caráter, ainda, de obra em construção.

5 A Escola dos Povos do Mar

*“Os que estão na pesca
Dela ganham seu sustento
Tinham sempre que escolher
O Estudo ou o alimento*

*A Escola de Pesca veio
Para este problema enfrentar
Quem é pescador agora
Pode também estudar”¹¹*

A Escola dos Povos do Mar, também chamada Escola de Pesca pelos pescadores, que desde março de 2002 se desenvolve na Prainha do Canto Verde, estando no processo de formação de sua primeira turma, é a alternativa de escolaridade e profissionalização para jovens e adultos pescadores/as e seus filhos/as, que procura contribuir com a construção e ampliação de propostas sustentáveis nas comunidades litorâneas.

O currículo da Escola dos Povos do Mar tem enfrentado algumas dessas questões e tem se estruturado a partir de um conjunto de unidades temáticas intimamente relacionadas com esta história, com a pesca e o desenvolvimento sustentável local. São estes seus temas básicos: História das Comunidades do Litoral; Ambiente Costeiro e seus Aspectos Naturais; Ambiente Costeiro e seus Aspectos Sócio-culturais; Tecnologias de Pesca (tecnologias de captura e arrecifes artificiais); Aqüicultura (algas, peixes, ostras e camarão); Navegação e Mestrança (saberes e meios tradicionais e tecnológicos); Gestão dos Recursos Naturais; Uso e Ocupação do Espaço Litorâneo; Turismo;

11 Trecho de Cordel produzido pelos alunos.

Conservação e Processamento do Pescado e Associativismo, Cooperativismo e Gerenciamento da Produção.

As atividades são executadas através de um calendário negociado com os próprios alunos/as: procura-se não entrar em choque com a prática da pesca. Na relação com estas grandes temáticas, busca-se o aprimoramento constante do processo de leitura e escrita, além da ampliação do universo de conhecimentos.

O desafio proposto é, nesse sentido, estabelecermos uma relação realmente viva e criativa entre os processos de Educação, pesquisa, cultura e produção. Para isso, uma de nossas tentativas consiste em que os alunos estejam divididos em grupos temáticos que ampliem os tempos da Escola para além dos momentos de sala de aula. E, como metodologia de base, que a comunidade possa participar de fóruns de discussão sobre as problemáticas relacionadas a cada módulo a ser experienciado pelos alunos.

Estes módulos vêm sendo executados em, no máximo, 16 horas semanais, possibilitando assim que todos possam pescar e estudar. Existem momentos em que, em função, sobretudo das condições naturais do mar, se possibilita ter mais aulas, já que os pescadores não podem ir pescar (tempos de ventos fortes ou de muitas chuvas ou mesmo no período do defeso de algumas espécies etc.).

Vale relatar aqui de forma rápida um dos momentos de construção destes módulos temáticos: o de Navegação e Mestrança. Antes de iniciarmos a parte relativa ao uso de equipamentos eletrônicos (GPS, sonda e cartas náuticas), os alunos escolheram 10 pescadores consagrados localmente como bons mestres e os convidaram para vir à sala de aula. Juntos conversamos, contamos *causos* e acontecimentos sobre a boa condução da jangada e sobre o sucesso das pescarias, entrelaçando-se, pois, saberes, conhecimentos, rituais e valores.

Ressaltamos ainda que os momentos de sala de aula têm se interligado com situações de participação dos alunos/as em ações como:

- fóruns locais – encontros abertos com pescadores e moradores para socializar, refletir e problematizar as temáticas estudadas;
- inserção em atividades dos movimentos sociais do litoral (seminários, encontros, romarias e fóruns);
- estudo e valorização de linguagens populares, como foi o caso da literatura de cordel;

- pesquisas e coletas de dados sistemáticas que estabeleçam a relação com a realidade local e da zona costeira em geral;
- trocas de experiências e viagens de campo aos locais cuja realidade sejam importantes para aprofundar a reflexão das temáticas estudadas;
- organização de grupos de estudo, a partir do interesse dos alunos;
- Trabalho sistemático de fortalecimento da identidade coletiva, saúde e reeducação corporal.

É mister percebermos que a construção do conhecimento acontece no contexto coletivo. E que há a possibilidade, sim, de fazermos a relação dos temas centrais definidos nesse contexto, de forma intencional, com os conteúdos construídos historicamente, ou seja: com a leitura, a escrita, a Matemática, a Ciência, enfim, com os conteúdos agora não mais tidos como um corpo *neutro e desinteressado* de conhecimentos mas, ao contrário, como algo centralmente envolvido numa disputa de concepções e identidades sobre a vida e o desenvolvimento.

Esta experiência, bem como muitas outras em andamento no campo ou em zonas urbanas, como sabemos, definitivamente demonstra que não podemos mais ver a escola e o currículo com a mesma inocência de antes. Percebemos, então, que o que se ensina nas escolas está diretamente relacionado com as relações de poder. Preparemos para disputar e construir este poder, efetivamente alicerçado numa vida melhor, mais solidária, mais igualitária e justa.

Referências Bibliográficas

- DIEGUES, Antônio , C. Santana. *Pescadores, Camponeses e Trabalhadores do Mar*, São Paulo: Ática, 1983.
- DIEGUES, Antônio , C. Santana. *Povos e Mares*. São Paulo: NUPAUB/USP, 1995.
- DIEGUES, Antônio , C. Santana. *Ilhas e Mares – simbolismo e imaginário*. São Paulo: HUCITEC, 1998.
- GIROUX, Henry & SIMON, Roger. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In: Antonio Flávio Moreira e Tomaz T. da Silva (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez, 1994.

- GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter . Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico.(trad.) Tomáz Tadeu da Silva. In: *Revista Educação e Realidade* . Porto Alegre, FAGED/UFRGS, Jul/dez, 1993, vol.18/02 (21-35).
- GIROUX, Henry. *Têoria Crítica e resistência em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes,1986.
- GOMES, Henrique Cezar Martins. *Para onde sopram os ventos?* Escola, Vida e Cultura dos Povos do Mar. Fortaleza, Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação/UFC, 2002.
- MACLAREN, Peter. *Multiculturalismo Revolucionário – Pedagogia do dissenso para o último milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MACLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas – uma introdução à Pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2ª edição, 1997.
- MALDONADO, Simone Carneiro. *Mestres & Mares - Espaço e Indivisão na Pesca Marítima* São Paulo: Annablume, 12ª ed., 1993.
- MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo: Questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Currículo: Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Territórios Contestados*. Petrópolis/RJ : Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade - Uma Introdução as Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- SILVA, Luis Geraldo (org). *Os Pescadores na História do Brasil*. Comissão Pastoral dos Pescadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- TUPINAMBÁ, Soraya Vanini. *Do tempo da captura à captura do tempo livre – terra e mar: caminhos da sustentabilidade*. Fortaleza, Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente /UFC, 1999.

PARTE II
EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Educação no Brasil e a Proposta de Educação Contextualizada

Josemar da Silva Martins (Pinzoh)

A RESAB – Rede de Educação no Semi-Árido Brasileiro – nasceu de um processo. Foi nascendo aos poucos e continua nascendo ainda a cada dia. Evidentemente, há iniciativas diferentes em muitos pontos do semi-árido, mas a RESAB nasce mesmo é de um núcleo que funde experiências como a desenvolvida pelo IRPAA e UNEB, no Município de Curaçá (BA), como a desenvolvida pelo MOC, em Feira de Santana (BA), e pela experiência do CAATINGA, em Ouricuri (PE).

Em 1997, começamos uma experiência no Município de Curaçá, na Bahia, e essa experiência decorreu de uma provocação que o IRPAA recebeu do UNICEF, especialmente da pessoa de Mirtes Cordeiro. Essa provocação dizia o seguinte: “você têm uma riquíssima experiência de educação voltada para a melhoria das condições de vida do sertanejo do semi-árido, baseada no conceito de ‘educação para a convivência com o semi-árido’. Mas, enquanto vocês dirigem esta experiência de maneira informal para alguns, uma multidão de crianças entra e sai das salas de aula das escolas públicas, todos os dias, pois quem de fato ‘bota’ menino na escola é o poder público. Pois então eu quero ver se vocês são bons é se vocês levarem esta experiência para dentro das salas de aula das escolas públicas”.

Diante desta provocação, o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) elaborou projeto, mandou para o

UNICEF, foi aprovado. Então, formalizou uma parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Departamento de Ciências Humanas do Campus III (Juazeiro), e com a Prefeitura Municipal de Curaçá; e a experiência pôs-se em processo. O IRPAA já realizava uma experiência de Educação com pequenos agricultores e lavradores, preocupando-se com a questão climática, reconhecendo que o semi-árido tem uma particularidade, e que, portanto, os conhecimentos deveriam estar centrados nessa particularidade para otimizar, inclusive, a relação das pessoas, dos homens e das mulheres, com as condições que a natureza apresenta. A experiência do IRPAA, no entanto, era fora do eixo da escola formal e oficial, e colocar esta experiência para o contexto da escola pública foi um processo que nenhum de nós pudemos prever.

É evidente que há, historicamente, no Brasil uma oposição entre as “experiências alternativas” da sociedade civil e aquelas de cunho oficial, sustentadas pelo Estado. Na verdade é uma oposição que situa a sociedade civil e suas experiências do lado do bem e o Estado do lado do mal. Em muitos momentos esta oposição é muito evidente. É certo que a sociedade civil, durante um período, se organiza nessa oposição ao Estado, para contrapor a este outros formatos de política e, por isso, tem todo um sentido – se considerarmos os formatos que o Estado tem assumido, sobretudo entre nós, tendo adotado um perfil opressor, antidemocrático etc.: a ampliação da sociedade civil organizada e o desenvolvimento de experiências alternativas paralelas ao esforço do Estado. Às vezes, porém, isso ocasiona uma oposição muito complicada, que é aquela entre o bem e o mal.

Estamos fazendo essa caricatura; e talvez ela não seja de todo equivocada.

Ainda persistem muitas experiências com essa visão de que é preciso se organizar, não para contribuir para a consolidação da escola pública, com a experiência de escola pública, mas para se contrapor a um perfil de Educação equivocado e que contém todas as deturpações ali presentes. A primeira dificuldade foi esta, porque, na realidade, era impossível levar a mesma experiência do IRPAA para o eixo das escolas públicas de Curaçá. A experiência interior do IRPAA, portanto, teve que se transformar em outra coisa, que não sabíamos

ainda exatamente o que era, porque no momento em que se parte para o ensino público, cai-se no risco de a temática do semi-árido virar um conteúdo específico, uma espécie de tema transversal, algo a que se reserva um dia da semana para falar daquilo, e ainda permanece como “alternativa”, um apêndice, que às vezes vira uma apendicite, e o resto permanece do mesmo jeito.

Então o desafio que foi se colocando foi o de como é que se poderia transformar não só o currículo, e fazer com que transversalmente a questão do semi-árido estivesse presente no currículo como um todo, mas também em saber como é que daríamos sentido real àquilo que estava proposto já nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ou seja, como é que a questão da diversidade cultural, da pluralidade cultural, a questão do meio ambiente e outras que apareceram na engenharia dos Parâmetros Curriculares Nacionais como temas transversais, ao adotar a questão do semi-árido?

Assim, fomos para Curaçá, e lá fomos transformando e nos transformando, a todos. Estruturamos uma proposta pedagógica com cinco eixos temáticos: a *natureza*, o *trabalho*, o *conhecimento*, a *história* e as *subjetividades humanas*. O primeiro eixo traz toda a questão da *natureza*, inclusive da natureza humana, mas, sobretudo, o aspecto mais climático, o aspecto das condições de solo, do subsolo, do ciclo hídrico, da vegetação, da fauna e da flora – essas questões que sempre estão muito presentes na pauta da Ecologia, da discussão do desenvolvimento sustentável etc. Por dentro desse primeiro eixo, havia uma ligação mais intensa com a experiência anterior do IRPAA, com questão da cisterna, do caxio, da curva de nível e de todas as tecnologias apropriadas, que o IRPAA já havia desenvolvido e estava levando para as comunidades rurais, discutindo com os pequenos agricultores.

Mas começou-se a ver que era necessário discutir outros assuntos que ali precisavam estar também pautados, no esforço de trabalho escolar. E foi então que entraram os outros eixos.

O eixo do *trabalho*, consideramo-lo não só como a instância em que o homem se produz como homem, ontologicamente falando, mas também a instância em que ele intervém na natureza, tensivamente, para recriar não apenas essa primeira natureza e as condições por ela fornecidas, como também instituir uma segunda na-

tureza, a sua própria natureza, que é onde está situada a produção da cultura, do humano. A produção de todo o ambiente técnico, maquinal, tecnológico hoje sustenta a cultura humana, e sem ela o homem volta a ser mero animal, como qualquer outro. Então incluímos o eixo do *trabalho* como uma instância de humanização e como lugar em que, na sociedade capitalista, se produziu, paradoxalmente, uma série de injustiças e de exclusões, também dentro da própria instância do *trabalho*, que deveria ser humanizadora, e que o é, a princípio.

Depois incluímos a questão do *conhecimento* e dos saberes e, portanto, uma nova dualidade aparece aí – e essa dualidade está inclusive no regimento – que é a dualidade entre saber científico e o saber popular, entre o saber oficial, legítimo, e os saberes periféricos, jogados para a margem pelo racionalismo moderno. Esses saberes periféricos, na verdade, é que dão, concretamente, sustentação à vida das pessoas no sertão, onde as políticas públicas e o saber oficial não chegaram e, a princípio, não fazem falta, como é o caso nas comunidades rurais dos sertões semi-áridos. Em se tratando, porém, de reorganização do lugar da escola e do seu saber, que é basicamente o saber oficial e tido como “científico”, fazia-se necessário trazer os saber periféricos e fazê-los dialogar com os chamados saberes “científicos”.

A outra coisa que incluímos como outro eixo, foi a *história da humanidade*. Na verdade, temos um interesse, o tempo todo, em resgatar – *resgatar* é a palavra – as coisas que vão se perdendo, sobretudo no âmbito da organização da identidade. Ficamos tentando proteger a identidade numa espécie de moldura, recuperar essa identidade e, sobretudo, reaver uma originalidade, uma essência da identidade. Esta era a busca inicial. Felizmente, começou-se a ver que é impossível encontrar essa essência, e mais complicado ainda é encontrar sua pureza. Por outro lado, é possível e importante que a gente reencontre, olhando de novo para a história, e olhando agora a partir daqui, das demandas que temos hoje – o que muda a própria história – o modo como nós nos produzimos e possamos questioná-lo. Então, o modo como produzimos nossos gestos, nossos corpos, nossos cabelos, sobretudo nossos sotaques, nossas utopias, nossos medos, enfim,

nossos traumas, tudo isso que se produziu historicamente e que, na verdade, é impossível juntar em única moldura *identitária*.

No fundo, somos frutos de uma fronteira entre diversas matrizes – embora fiquemos tentando achar a essência e o lugar onde essa essência estaria. O aboio do vaqueiro nordestino, por exemplo, está ligado a práticas de mouros medievais, exilados na Ilha da Madeira (e dizem que o São Gonçalo também). Nosso imaginário “cultural” está cheio destes pedaços de histórias, de guerras, dominações, sofrimentos... O *aquí* acaba sendo um híbrido que reúne fragmentos, estilhaços de muitas matrizes, distantes e díspares; envolvem muitas diásporas. Reencontrar a *história da humanidade* é uma forma de perguntar-se novamente sobre isso tudo. E só vale a pena se for desse modo, fazendo nossas histórias pessoais, étnicas, familiares, particulares encontrarem-se com a história.

Outra questão que trazemos, como um último eixo, o quinto, foi a das *subjetividades humanas*, ou seja, o modo como as pessoas vão sendo “subjetivadas”, pela natureza, pelo trabalho, pelo conhecimento, pela história, pelo aparatos tecnológicos, pelo espaço, pelo tempo, pelas relações... Todas essas coisas vão produzindo a subjetividade de e em cada um de nós, vão produzindo aquilo que é a singularidade de um e de outro, de uma e de outra pessoa; vão produzindo isso que é a sensibilidade que cada um carrega e faz com que as pessoas aqui e ali se desesperem, enlouqueçam. Trata-se desse lugar que é de produção do desejo, da ansiedade, da doçura, enfim, do subjetivo.

Essa foi nossa viagem em Curaçá. Fizemos isso discutindo com professores e professoras e dialogando com muitas leituras. Esta proposta, porém, não teve ainda uma boa ressonância nas escolas municipais de Curaçá. Alguma coisa deu-se erradamente lá, mas, independente disso, a proposta virou uma grande complicação para darmos conta, foi virando um discurso e, ao mesmo tempo, fomos descobrindo que havia esforços diferentes em diferentes lugares do semi-árido, que andavam na mesma direção. Então resolvemos colocar estas experiências para dialogar.

Em 1998, houve um simpósio em Juazeiro-BA, chamado “Escola e Convivência com a Seca”, onde muitas organizações se comunicaram a respeito disso.

Em 2000, fizemos outro evento, o I Seminário Regional de Educação no Contexto do Semi-Árido Brasileiro, que trouxe outros pontos na nossa agenda. Apimentou a nossa agenda, graça às presenças de Miguel Arroyo (UFMG), Edla Soares (Conselho Nacional da Educação), Neroaldo Pontes (UNDIME), Maria José de Araújo Lima (Instituto de Ecologia Humana), Álamo Pimentel (UFRGS), Nelson Pretto (UFBA), Cosme Batista dos Santos (UNEB) e o professor Durval Muniz de Albuquerque Junior, da UFPB, autor do livro *A invenção do Nordeste e outras artes* (ALBUQUERQUE Jr., 1999).

Todos foram fantásticos, mas o prof. Durval nos desconcertou, porque ele desconstrói, inclusive, a própria noção de *identidade nordestina*, naquilo que ela tem de reacionária, de ressentida e presa a uma imagem tosca, rude, do nordestino; aquilo que na questão de que, toda vez que se vê um nordestino na televisão ou em outra forma de veiculação e representação da imagem do nordestino, ele tem que ser idiota, burro, tem que falar errado, se comportar como alguém que nunca viu um carro, que tem horror ao progresso... E foi-se ampliando a discussão da Educação no semi-árido brasileiro e, sobretudo, de “educação para a convivência com o semi-árido”. Foi aí que começamos a gestar um protocolo de compromisso de que iríamos andar com isso, articulando outras experiências e sujeitos sociais capazes de sustentar esta discussão e fazê-la inspirar outras ações e fazer isso tudo se comunicar numa rede de educadores. Foi aí a origem da RESAB.

Daí fizemos um projeto para o UNICEF, que deu apoio desde o início. Começamos, então, uma mobilização em todo o semi-árido. Em 2002, estabelecemos uma secretaria executiva em Juazeiro, no âmbito da UNEB, e demos andamento ao trabalho de mobilização, conectando à rede outras experiências e outras instituições, nos vários Estados do semi-árido. Foi esse o trabalho que fizemos durante todo o ano de 2002 e com o qual nos envolvemos diretamente. Fizemos reunião no Piauí, no Ceará, em Alagoas, em Pernambuco, em Minas Gerais, na Paraíba... No Ceará, estabelecemos um grupo de pessoas, que foram dando continuidade às discussões, o que resultou na organização desta conferência, uma das formas desta mobilização. Ainda não conseguimos fazer isso no Maranhão, no Rio Grande do Norte e em Sergipe. Mas estamos a caminho.

Esta é a história. O intuito de sustentar um discurso de que a Educação somente será efetiva e de qualidade no semi-árido, se ela *tocar ao chão*, tem relação direta com a falência de um modelo *universalista* cunhado pelo *racionalismo* e pelo *cientificismo* moderno. Este modelo já faliu, entre nós, por exemplo, desde que Paulo Freire investiu sua crítica contra a pseudoneutralidade do ato pedagógico. Há, também, toda uma crise no campo das ciências, especialmente das ciências humanas. É a chamada crise de paradigmas. É no âmbito dessa crise que surge a questão da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, além de uma investida pesada contra as velhas gavetas disciplinares.

Nossa crença é a de que a escola possa lidar com outros saberes, especialmente que ela possa dar sua contribuição para a melhoria das condições de vida do sertanejo. Não se trata de reduzir a ação pedagógica ao localismo. Isso seria cometer não só um erro, mas um crime! Todos nós temos o direito de conhecer e ter acesso aos bens culturais na humanidade. Queremos é que os “nossos” bens culturais estejam entre aqueles, e com o mesmo valor, sem desmerecimento. Trata-se, contudo, ainda de otimizar a nossa relação com o mundo. Neste caso, é importante rever velhas oposições e preconceitos. É importante ver, por exemplo, que a vida no sertão semi-árido já mudou. Já não se parece com o desenho que geralmente traçamos. As tecnologias e os media já invadiram a vida no sertão, já alteraram seus ritmos, já aceleraram a marcha, já remodelaram comportamentos...

Discutir e praticar “educação para a convivência com o semi-árido” é, sobretudo, entender que as pessoas habitam fronteiras entre o lá e o cá, entre o local e o global... Habitamos todos *entre-lugares* (ver BHABHA, 1998; HALL, 2000) A questão é saber que novos lugares se produzem nestes entre-lugares... A Educação deve dialogar com isso. Ficamos muito preocupados quando surge alguém propondo, por exemplo, que se faça um movimento para retirar as antenas parabólicas e as motos e outros veículos do campo. Estas são, sempre, pessoas que moram na cidade, que não largam mão de seus confortos urbanos, do chuveiro aquecido, do ar-condicionado, do microondas, do computador etc., mas que se acham no direito de dizer o que é melhor para o camponês.

Certamente as novas tecnologias não só trazem coisas boas. A premissa básica de Freud, em *O mal-estar na civilização*, é a de que você ganha alguma coisa mas, habitualmente, perde em troca alguma outra coisa (FREUD, 1997; BAUMAM, 1998). Hoje vivemos este paradoxo – e no semi-árido também. Nossa relação com as tecnologias é movida a isso. E quando estas tecnologias chegam ao campo, ao sertão, ao semi-árido, elas modificam as vidas (e não teria como ser diferente). Todas as épocas na humanidade foram épocas regidas por uma determinada tecnologia, uma “nova tecnologia”. Assim também é agora. É certo que as novas tecnologias – como diria Milton Santos (talvez o nosso maior geógrafo), em *Por uma outra globalização* (SANTOS, 2000) – representam também novas *verticalidades*. Representam o braço do capitalismo mundial integrado, capturando em todos os cantos do mundo as pessoas para sua própria velocidade e voracidade. Estes são os nossos paradoxos. E, por isso mesmo, a RESAB e a “educação para a convivência com o semi-árido” devem dobrar-se sobre isso. Na verdade, trata-se de produzir uma proposta de educação para o tempo presente, mas considerando que as pessoas vivem situações concretas.

Depois, é preciso impor-se politicamente. Estão aí os processos de articulação dos planos estaduais e municipais de Educação. A RESAB deve atuar para fazer com que estes planos olhem para as diversas realidades e façam-nas o chão de suas propostas. Sem reduções.

E como estamos em época de Fome Zero, lembramos a letra de uma canção dos Titãs, salvo engano, de Arnaldo Antunes, e que sintetiza os nossos anseios: COMIDA.

“Bebida é água, comida é pasto.

Você tem sede de quê? Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte

A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão, balé

A gente não quer só comida, a gente quer a vida como a vida quer

A gente não quer só comer, a gente quer comer e quer fazer amor

A gente não quer só comer, a gente quer prazer para aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro, a gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro, a gente quer inteiro, e não pela metade”.

É isso que esperamos da RESAB também no Ceará.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. (Pref. de Margareth Rago). Recife: FJN/Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Falas de astúcia e de angústia: a seca no imaginário nordestino (1877 – 1922)*. Dissertação de Mestrado em História. Campinas: Unicamp, 1988.
- BAUMAM, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da nossa Época; v. 35).
- BURITY, Joanildo A. (org.). *Cultura e identidade: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: DR&A, 2002.
- BURNHAM, Terezinha Fróes. Educação Ambiental e reconstrução do currículo escolar. In: CADERNOS CEDES, n. 29 – *Educação Ambiental*. Campinas: Papirus, 1993.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Projeto Fecundação: construção e desconstrução de saberes em Coronel José Dias

Maria Sueli Rodrigues de Sousa

1 Semear

O Projeto Fecundação é uma experiência-piloto da Cáritas Brasileira no semi-árido piauiense.

Nasceu da decisão política da instituição de desenvolver um conjunto de ações articuladas que possibilitassem a melhoria das condições de vida das famílias de um município do semi-árido, que pudesse servir de inspiração para o desenvolvimento de políticas públicas de convivência com o semi-árido em outros municípios, como sinal de vida e esperança construídas na partilha e na solidariedade.

A Cáritas Brasileira é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, criada em 12 de novembro de 1956, integrando a rede *Cáritas Internationalis*, que, inspirada nas ações de Jesus Cristo, empreende uma frente de luta contra todas as formas de opressão, injustiça, violência e discriminação, com o fito de promover a cidadania e resgatar a dignidade das populações excluídas, na construção de um mundo solidário a partir da seguinte missão: “*promover e animar o serviço da solidariedade ecumênica libertadora, participar da defesa da vida, da organização popular e da construção de um projeto de sociedade a partir dos excluídos e excluídas, contribuindo para a conquista da cidadania plena para todas as pessoas, a caminho do Reino de Deus*”.

Cáritas, palavra latina que quer dizer caridade, tem seu trabalho na linha da assistência social a curto, médio e longo prazo, é uma das três dimensões determinantes da missão pastoral da Igreja Católica, sendo as outras duas o anúncio da palavra e a sua celebração.

A instituição organiza sua ação, atualmente, em sete linhas prioritárias: construção e conquista de relações democráticas e de políticas públicas; fortalecimento e organização da Cáritas; formação de agentes para a prática da solidariedade; valorização e promoção da economia popular solidária; atuação nas áreas de emergências naturais e sociais; desenvolvimento da cultura e da solidariedade; e convivência com o semi-árido. Tem como ações permanentes as seguintes: o serviço de solidariedade; a animação da pastoral social e a formação de agentes.

A presente experiência é desenvolvida com a parceria do IRPAA (Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada) no campo da Educação e dos recursos hídricos, e do CEFAS, outra entidade da Igreja, o eixo da produção.

O Projeto tem como objetivos: viabilizar o acesso às estruturas hídricas; favorecer o acesso às estruturas para iniciativas produtivas; promover capacitações de agentes de multiplicação, e fortalecer a participação da sociedade civil nas políticas públicas a partir de uma gestão participativa.

Essa experiência visa a animar o poder público para trabalhar, construir políticas de convivência com o semi-árido, por isso, necessariamente, é desenvolvida em parceria com o poder público para que este se responsabilize de fato por aquelas ações, tornando-as políticas públicas, e para que outros municípios, no entorno, também se animem para experiências semelhantes.

2 Fecundar

O processo de definição do município moveu-se pelos seguintes critérios: localização no semi-árido, dificuldade de acesso à água, abertura política do poder público municipal e das organizações da sociedade civil em participar da gestão do projeto.

O primeiro município escolhido foi Guaribas, em função do seu baixo IDH. Depois de uma visita ao citado município, concluiu-se que o mesmo não atendia a todos os critérios considerados importantes para desenvolver a experiência; e acabou-se optando por outro município, Coronel José Dias, um pequeno município do semi-árido piauiense, criado em 1992 e desmembrado de São Raimundo Nonato. É um dos municípios-sede do Parque Nacional da Serra da Capivara, que, depois de desmembramento, está dividido entre quatro municípios.

A maior parte da Serra está exatamente em Coronel José Dias, que, antes de ser cidade, era chamado de Várzea Grande, o qual serviu de inspiração para denominar um estilo de pintura rupestre. O pouco envolvimento da comunidade de Coronel José Dias com o Projeto do Parque fez com que a troca do nome “Várzea Grande” por “Coronel José Dias” tenha se dado sem nenhuma reação por parte da população.

O Município está localizado a 550 km de Teresina, com uma área total de 1.789 km², com uma população de 4.800 pessoas, sendo 81% destas na área rural.

O projeto foi estruturado a partir de quatro eixos: recursos hídricos; iniciativas produtivas; capacitação de agentes da convivência com o semi-árido e fortalecimento da participação da sociedade civil nas políticas públicas.

A primeira ação do projeto foi a realização de uma coleta de dados para diagnóstico, em que foram apontadas, como consequência das freqüentes estiagens: falta de água para consumo humano e para os rebanhos, dificuldade de acesso a alimentos para as famílias e para os animais, perda total ou parcial das lavouras.

Foram coletadas também informações quanto à origem da água utilizada pelas famílias nas localidades rurais do Município. Com maior freqüência, as famílias pegavam água nas cacimbas, carros-pipa, barragens e poços, sendo que a cisterna já aparecia em algumas comunidades. E na zona urbana, a forma mais freqüente de acesso à água era o carro-pipa.

3 Germinar

Em setembro de 2000, foi realizado um seminário municipal de planejamento, com a participação de 95 pessoas, momento em que foi concluído o diagnóstico a partir da coleta de dados.

O diagnóstico constatou que as famílias que tiveram acesso às cisternas apresentavam as seguintes melhorias: garantia do acesso e qualidade da água da família; aumento de tempo disponível para outras atividades (antes ocupado para carregar água de longas distâncias); redução de doenças e diminuição da dependência política das famílias em relação ao fornecimento de água (acesso a reservatórios e a carros-pipa). Também constatou-se que a quantidade de cisternas existentes na época era insuficiente para atender as demandas locais.

O seminário de planejamento definiu como princípios ou diretrizes gerais do projeto: difusão de alternativas (disseminação de ações significativas que se tornem referenciais para a população local e para a formulação de políticas públicas); democratização das políticas públicas; fortalecimento das parcerias, alianças, articulações e afinidades; atenção específica às questões de gênero e de geração; Educação para a convivência com o semi-árido; e manejo adequado dos recursos naturais (hídricos e produtivos) do semi-árido.

O seminário de planejamento deu início a um intenso processo de animação para o projeto, em clima festivo, que continuou com o concurso nas escolas para a escolha do nome que até então era conhecido como Projeto-Piloto. Do concurso, nasceu o nome Projeto Fecundação. Também foi publicado um cordel cujo tema era a importância do Projeto para o Município e para a região, escolhido o logotipo do projeto e foram confeccionadas camisetas e bonés.

Junto ao processo de animação, foram construídas condições para a operacionalização do projeto: constituição da comissão gestora, formada por poder público e organizações da sociedade civil que se reúnem mensalmente e se organizam em grupos de trabalho: recursos hídricos, gestão, Educação e produção. Também foi assinado um termo de parceria por membros da Comissão Gestora em sessão legislativa na Câmara Municipal.

Para a execução do Projeto, foi contratada uma equipe técnica (três pessoas), que executa as decisões da Comissão Gestora, sob a coordenação da Cáritas Brasileira – Regional Piauí, pelo Programa de Convivência com o Semi-Árido.

Os quatro campos de trabalho do projeto – gestão, Educação, recursos hídricos e produção – estão em pleno desenvolvimento desde 2001, intensificando-se em 2002, sendo que a ênfase é dada especialmente aos trabalhos nas áreas de Educação e recursos hídricos.

4 Fazer brotar

O campo de trabalho recursos hídricos do Projeto Fecundação teve início com um diagnóstico hídrico do Município, que localizou todas as fontes de abastecimento e reservatórios, o que resultou num mapa hídrico do município.

O diagnóstico informou sobre a importância e a necessidade de captar água de chuva como forma de fazer mediação no sistema de saberes locais, nos seus aspectos políticos, culturais e socioeconômicos.

Captar água de chuva apresentou-se como um elemento com substancial capacidade de mover outras capacidades, desconstruir saberes que negam a vida no semi-árido e construir saberes que beneficiem uma relação de convivência com as condições climáticas e ambientais do semi-árido e uma atitude de transformação das condições sócio-políticas e culturais que dão sustentação à famigerada indústria da seca no semi-árido brasileiro.

As cisternas e a barragem subterrânea em Coronel José Dias não são meros captadores de água de chuva, são captadores de vida.

Há um prognóstico de que, ao final de 2003, todas as famílias da zona rural de Coronel José Dias estejam servidas por uma cisterna.

5 Colher frutos

5.1 Educação

Ainda em 2001, as escolas municipais foram mobilizadas e sensibilizadas. No momento, encontram-se em processo de capacitação em educação contextualizada no semi-árido através das oficinas pedagógicas.

No início, houve um diagnóstico da situação da Educação no Município, que identificou como principais problemas o elevado índice do analfabetismo, a evasão escolar e a educação descontextualizada, além de problemas de estrutura.

Atualmente, há vinte e oito escolas no Município, das quais duas na zona urbana e vinte e seis na zona rural. Em 2003, começou a funcionar uma escola de ensino médio e está sendo estudada a possibilidade de instalar uma escola agroecológica, uma escola familiar agrícola pública. A quantidade de pessoas que estuda na zona urbana é de 431; e na zona rural, 1.028; num total de 1.459.

Eis o registro de algumas atividades: encontro intermunicipal de Educação promovido pelo IRPAA; a primeira oficina pedagógica, a de sensibilização, em 2002; a segunda oficina pedagógica com o objetivo de reforçar o debate sobre a temática da água; a terceira oficina, também em 2002, sobre produção agropecuária; a quarta oficina sobre os pilares da Educação; e já está marcada a quinta oficina para o mês de junho.

A assessoria dessas oficinas pedagógicas é do IRPAA. Atualmente, é que a Cáritas contratou duas pedagogas e a intenção é que essas profissionais dêem continuidade ao processo, mas, até então, a assessoria é exclusiva do IRPAA.

As escolas estão implementando a proposta de Educação para convivência com o semi-árido a partir da pedagogia de projetos. Todas as disciplinas planejam em torno de um tema; e diversas atividades são desenvolvidas: pesquisa de campo, produção de textos (por exemplo, há produção de texto em português e em inglês sobre a flora da caatinga). Outros temas também já foram desenvolvidos: a questão hídrica, clima, caatinga, flores da caatinga, fauna, Parque Serra da Capivara; tudo sendo realizado no sentido de estar trabalhando aquelas famílias como parte do parque, porque, até então, a política da FUNDHAM tem se mostrado anti-social. O Projeto Fecundação tem procurado trabalhar numa perspectiva de integrar o Parque à vida das pessoas de Coronel José Dias.

A experiência, por seu impacto inovador, tem um poder forte de desmitificador da problemática da seca e de outras relações com o meio ambiente local, colocando nas mãos das pessoas a possibilidade

do auto-abastecimento, e dá um caráter cultural a algo que era tido apenas como natural. Além disso, intervém também nas relações familiares, fazendo com que relações que eram tidas como naturais também passem a ser vistas como culturais, como, por exemplo, as relações de gênero.

5.2 Política

A intervenção da experiência na vida política de Coronel José Dias é incisiva.

Encontrar famílias que antes viviam a trocar seu voto por água do carro-pipa em reuniões para decidir onde alocar as cisternas, que famílias devem ser beneficiadas naquele momento é um fato inusitado e animador.

Isto também contribuiu para sensibilizar o poder público e comprometê-lo com a necessidade e a importância de implementar políticas públicas de convivência com o semi-árido. Transformou as propostas de convivência com o semi-árido numa forte ação política governamental, ampliando as ações do projeto através de outros projetos governamentais.

Também há um saldo muito forte para as associações comunitárias: foram reanimadas e estão fortalecidas.

5.3 Saúde e qualidade de vida

Melhoraram e estão melhorando as condições de saúde e higiene pelo emprego de água tratada, pelo uso de filtro e pela limpeza dos telhados.

As famílias que fazem parte da experiência demonstram-se mais comprometidas com partilhas solidárias, fazem mais momentos celebrativos.

O sistema de água de chuva, em Coronel José Dias, intervém diretamente na melhoria da qualidade de vida das famílias, bem como no aumento da renda familiar, visto que há um ganho de tempo para desenvolver atividades produtivas, reduz gastos com medicamentos e com compra de água do carro-pipa, além de gerar postos de trabalho no processo de construção.

Melhorou também a saúde (diminuíram as diarreias, as dores nas pernas e na coluna e os problemas renais), deu mais tranquilidade às pessoas (as cisternas reduzem as preocupações) e, especialmente, melhorou a vida de mulheres e crianças, as responsáveis pelo abastecimento de água (carrego de água na cabeça).

5.4 Outra vez fecundar

O Projeto Fecundação tem no seu brotar um fruto todo especial que é o fazer-se reproduzir.

A Cáritas Brasileira – Regional Piauí, e o IRPAA – Instituto Regional da Pequena Propriedade Apropriada – Juazeiro-Bahia, que são parceiros no Projeto Fecundação, conduzem a experiência do Fecundação a mais seis municípios piauienses (Pio IX; Flores do Piauí; São João da Varjota; Lagoa do Barro do Piauí; Bonfim do Piauí e Júlio Borges).

É o Fecundação fazendo germinar vida no sertão piauiense!

Referências Bibliográficas

CAMPOS, Nilson; STUDART, Ticiania. *Gestão de Águas - Princípios e Práticas*. Porto Alegre : ABRH, 2001.

CÁRITAS BRASILEIRA & COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Água de Chuva - O Segredo da Convivência com o Semi-Árido Brasileiro*. São Paulo: Paulinas, 2001.

CÁRITAS BRASILEIRA – Regional Piauí. *Projeto Fecundação*. Teresina: impresso, 2001.

CÁRITAS BRASILEIRA – Regional Piauí. *Relatórios de atividades*. Teresina: impresso, 2001 e 2002.

Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA

Educação para a convivência com o semi-árido¹ (A complexidade dos processos educativos de um fazer coletivo)

Ângelo Neri
Edmersom Santos Reis
Ivânia Paula Freitas
Lucineide Martins
Harald Schistek

São poucas as pessoas que sabem que o clima nessa região nem sempre foi semi-árido. A mudança climática de úmido para semi-árido ocorreu há cerca de 10 mil anos. A população nativa, que há pelo menos 52 mil anos vivia nessa região, conseguiu adaptar-se e estabelecer uma relação mais equilibrada com a natureza.

A chegada dos portugueses quebrou o equilíbrio, pois eles não reconheceram a vocação da região e não souberam introduzir outro modelo de vida e de produção apropriado às condições climáticas específicas. O não-reconhecimento da vocação do semi-árido brasi-

¹ Essa sistematização contém partes do texto do Projeto da Resab – 2003, de onde algumas informações sobre o semi-árido foram retiradas.

leiro perdura até hoje e tem sido a principal causa de fracassos contínuos, mortes e êxodos.

O semi-árido é a área geográfica mais carente, em termos materiais, no contexto brasileiro. Ele compreende o chamado “Polígono das Secas”, criado pela Lei Federal número 175, de 06/01/1936, com uma área equivalente a 944.561 km², igual a 51,99% da superfície total do Nordeste. Esta demarcação, porém, foi alterada pelo Decreto-Lei 9.857, de 13/09/1946, e pela Lei 1.348, de 10/02/1952, sendo a superfície do chamado “Polígono das Secas” ampliada para 1.803.752 km², compreendendo toda a área caracterizada pelo clima semi-árido e incluindo, além dos nove estados do Nordeste, ainda a região do norte do Estado Minas Gerais e do Espírito Santo.

O objetivo desta demarcação foi circunscrever a área marcada pela calamidade, que tem o problema da estiagem como principal vetor, e instituir uma política de *combate à seca*. A lógica do *combate à seca* gerou uma série de políticas assistenciais de emergência, não atentando para produzir um conhecimento mais aprofundado desta região do País e de suas potencialidades; sobretudo não originou ações integradas e intersetoriais, deixando, por exemplo, o campo educacional fora das preocupações políticas para a Região. Atualmente o semi-árido vive os mesmos velhos problemas de sempre, apresentando os mais baixos índices sociais, educacionais e de desenvolvimento humano.

Na realidade, porém, constatamos que o semi-árido brasileiro é uma região que se caracteriza pela irregularidade das chuvas, e essa particularidade do clima semi-árido dota esta região de uma relativa vulnerabilidade, uma vez que a precipitação fica em média entre 250 e 800 mm por ano por causa da proximidade do equador, das conseqüentes altas temperaturas durante o ano todo e de uma evaporação potencial de até 3.000 mm por ano. Por conseqüência, verificamos, em boa parte da região, um déficit hídrico acentuado (quer dizer, a precipitação não consegue restituir a quantidade de água evaporada), mesmo nos meses e anos mais chuvosos. A especificidade climática, porém, não se limita a isso: as chuvas nesta região apresentam uma grande irregularidade. Na região de Juazeiro e Curaçá, encontramos anos chuvosos com até 1.045 mm (ano agrícola 1977/78) e escassos 155 mm (ano agrícola 1992/93).

As condições climáticas não são, porém, o único fator determinante sobre a vida vegetal, animal ou humana. Na maior parte da região, encontramos um subsolo cristalino, sem lençol freático, e solos rasos, com escassa capacidade de armazenar subterraneamente a água para os meses sem chuva. Nem por isso, a natureza se encontra em estado de catástrofe; basta um conhecimento razoável desta realidade e de tecnologias adequadas, e os efeitos das secas e da escassez podem ser revertidos em oportunidades.

A convivência com o semi-árido propõe superar esta discrepância entre visão e realidade e implementar um novo estilo de vida e produção, sustentáveis dentro do contexto da região semi-árida.

Para que o semi-árido, contudo, seja produtivo e ofereça uma base de vida contínua e segura, a compreensão do meio ambiente precisa transcender discursos ou práticas isoladas de alguns militantes ou ONGs que atuam nessa região, para alcançar toda a sociedade e todos os setores da vida. É necessário um envolvimento cada vez maior de todas as instituições que já militam nessa região, bem como dos órgãos públicos, a fim de fortalecer e desenvolver políticas públicas que aspirem ao desenvolvimento local sustentável, considerando as especificidades locais.

Nesse contexto, ao direcionar o olhar para a instituição escolar, vemos que essa problemática não tem feito parte das discussões dentro da escola. O que encontramos é um currículo desarticulado e distante da realidade do semi-árido, no qual os livros didáticos adotados, por exemplo, tratam de conceitos e conhecimentos que muitas vezes não têm significado para a vida dos alunos, distanciando-os cada dia mais da escola.

A Educação no semi-árido brasileiro jamais prestou um serviço condzente com a viabilização da melhoria das condições de vida no contexto em questão; e as políticas assistencialistas e desintegradas não foram suficientes para enfrentar o ciclo de geração da pobreza e frear o fluxo migratório das populações do semi-árido para outras regiões e centros urbanos do País. Os currículos desarticulados do contexto local e propagadores da idéia de que as outras regiões são melhores do que o semi-árido funcionaram sempre como um *passaporte* para a saída e para o inchaço nas periferias urbanas, aumentando os bolsões

de miséria nos principais centros urbanos do País, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro, fato pelo qual é possível afirmar que o problema dos grandes centros passa pela requalificação das condições de vida no semi-árido. Aprender a conviver com o clima é uma das condições essenciais na qualificação das condições de vida no sertão brasileiro, o que significa “conhecer” suas características, as possibilidades e limites que ele nos proporciona, “refletir” sobre estes e construir formas de “intervenção” que provoquem as melhorias necessárias.

Por conta desta necessidade, pensamos que a escola pode disponibilizar este conhecimento para que, desde a infância, seja possível aprender a lidar com as particularidades desta região.

O trabalho de repensar o currículo escolar para a promoção de aprendizagens mais significativas teve início no município de Curaçá (1997), onde a parceria entre IRPAA, Secretaria Municipal de Educação, UNICEF e UNEB possibilitou aos professores e professoras o acesso aos conhecimentos sobre o semi-árido que já vinham sendo discutidos nas comunidades e que até então estavam distanciados da escola.

Com o êxito do trabalho em Curaçá, os Municípios de Canudos e Uauá resolveram se integrar a esta parceria (desde 1999), cuja experiência vem se desdobrando para muitos outros municípios (a exemplo de Coronel José Dias – PI e Lagoa de Dentro – PB), que já compreenderam a importância de se investir na promoção de uma Educação contextualizada, a serviço da melhoria das condições de vida no semi-árido.

O trabalho nos municípios ocorre através de uma parceria estabelecida entre o IRPAA e a Prefeitura (por via da Secretaria de Educação) e tem como foco a formação de docentes, coordenadores/as e diretores escolares. Foi pela certeza da necessidade de se fazer uma revolução na Educação do semi-árido que buscamos a parceria com poder público municipal, compreendendo principalmente que a construção de um novo tempo na Educação brasileira só se efetiva com o compromisso dos agentes políticos em propiciar melhores condições de ensino-aprendizagem.

Tornar o processo ensino-aprendizagem significativo é de fato a principal intenção da Educação para a Convivência com o Semi-Árido. Por isso, elegemos quatro EIXOS que visam a facilitar as discus-

sões nos momentos de formação com professores e professoras e mostram a percepção de como a Educação escolar se inter-relaciona com os outros campos que compõem a vida neste ambiente diverso que é o semi-árido do Brasil.

Os eixos trazem discussões sobre a **natureza**, a **cultura**, o **trabalho** e a conjuntura da **sociedade**. Eles reúnem um conjunto de conhecimentos/questionamentos, que permitem ao professor/professora criar na sala de aula um ambiente de aprendizagem reflexivo, participativo e propositivo, visto que as discussões contextualizadas permitem um maior envolvimento dos alunos e alunas nas discussões. Como ressalta o livro introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001),

(...) “os conhecimentos que se transmitem e se recriam na escola ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre os que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos”.

Os quatro eixos - natureza, cultura, trabalho e sociedade - estão sustentados pelos quatro pilares da Educação para o século XXI: aprender a **conhecer**; **fazer**; **conviver** e **ser**, que traduzem a concepção de que a escola precisa estar comprometida com a formação integral dos meninos, meninas, jovens e adultos, possibilitando-lhes aprender e construir conceitos, refazendo as formas de proceder e agir em sociedade, visando ao bem-estar coletivo.

As perspectivas educacionais para este novo século, apontadas nos quatro pilares, configuram a necessidade cada vez maior de ampliar as possibilidades dos docentes, para que estes possam lidar com as demandas atuais postas para a escola. Entre tantas atribuições, a “*escola, na perspectiva de construção de cidadania, precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças, [jovens e adultos]*”²,

2 Acréscimos nossos.

pertencentes aos diferentes grupos sociais, o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional, como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade” (PCN: 2001)³.

Nessa perspectiva, a Educação para a Convivência privilegia e enfatiza a necessidade de que as escolas do semi-árido, ao garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades, “cognitivas, afetivas, físicas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal”, propiciem aos seus alunos os instrumentos sociais necessários para que possam intervir de forma consciente e propositiva no ambiente em que vivem, o que certamente vem a exigir do docente uma série de novas competências, entre elas, as que se relacionam à capacidade de traçar um novo tipo de relação entre os saberes escolares e aqueles produzidos nas comunidades.

Entendemos que o investimento na qualificação permanente dos profissionais da Educação é um passo fundamental na construção de uma Educação de qualidade. Esse investimento, porém, não pode ocorrer isolado das outras ações mais amplas no Município, já que os problemas educacionais não são produzidos nem podem ser resolvidos apenas dentro da escola ou por seus profissionais, visto que estão diretamente ligados à definição de outras políticas públicas mais efetivas. Perceber o espaço escolar como uma possibilidade significativa de reflexão e intervenção sociais exige uma nova postura não só da própria instituição, bem como da sociedade como um todo. Sabemos, contudo, que estas ações são processuais e a mudança desejada vai se construindo na medida em que os sujeitos envolvidos vão percebendo e reconstruindo o seu papel social. Como ressalta Canário (1999), “*em desenvolvimento e em educação os principais recursos são, obviamente, as pessoas. Onde há pessoas a ação educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se obra coletiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação*”. É por via da participação consciente e do envolvimento de cada sujeito no processo de aprendizagem que a Educação no

3 Parâmetros Curriculares Nacionais.

semi-árido vem criando perspectivas de vida para as inúmeras crianças, jovens e adultos, que, movidos pela inconformidade e pelo desejo de mudança (próprios daqueles que sonham), descobrem-se como condutores do seu destino e buscam incessantemente alterar a realidade em que vivem, atribuindo maior significado às experiências que vivenciam em casa e na escola. Como ressalta o filósofo americano John Dewey (1978:17), “*a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos*”; e esse entendimento caracteriza a Educação para a Convivência como um *continuum* de aprendizagens decorrentes de um conhecimento que se produz pela reflexão, pelo fazer e pela reconstrução desse fazer, ou seja, pela práxis (ação-reflexão-ação). É essa a base que direciona a formação dos educadores e educadoras, por via da tematização da prática, onde esse saber-fazer é investigado, refletido e direcionado pelo próprio sujeito da ação. Certamente essa proposição de reinvenção da prática se traduz num grande desafio para os educadores e educadoras que atuam no semi-árido, porquanto não é uma mudança meramente metodológica, não bastando apenas aprender a fazer de um novo jeito, mas, sobretudo, saber por que e para que fazer. Essa é certamente a grande diferença que essa Educação vem produzindo na região, entrelaçando **escola e comunidade, saber e necessidade, conhecimento e desenvolvimento**, revertendo aos poucos as linhas de um processo educativo, que tem limitado a instituição escolar a um espaço de transmissão e reprodução de saberes pouco significativos para quem aprende e que não alteram as possibilidades de vida. Sendo assim, a Educação para a CSA precisa produzir saberes necessários, que instrumentalizem aquele que aprende para interferir em diferentes situações e modificar conscientemente a sua realidade.

Essa garantia se dá a partir de políticas educacionais apropriadas para o semi-árido, comprometidas com a reestruturação do currículo a partir da realidade local, contribuindo, assim, com o desenvolvimento humano sustentável da região.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE JUNIOR, D.M de. - *A invenção do Nordeste e outras Artes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. -1ª a 4ª série, volume 1, Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- DELORS, J. (org.) *Educação: um Tesouro a descobrir – Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.
- FREITAS, I. *Escola, currículo e convivência*. Juazeiro, mimeo. 2000.
- GANDIM, D. *Escola e Transformação Social*. Petrópolis/ RJ: Vozes 2000.
- IRPAA/BA, CARITAS/PI, MEB/PI. *Mutirão: Mulher e Homem no Nordeste*, Juazeiro, 2002.
- MARTINS, J.S & LIMA, R.A. – *Educação com pé no Cão do Sertão: proposta Político-Pedagógica para as escolas municipais de Curaçá*. Curaçá, BA: 2001.
- RESAB (2002). *Rede de Educação no Semi-árido*. Salvador, BA.
- SANTOS, Cosme Batista dos. *A Escolarização da Escrita no Semi-Árido: Uma Perspectiva para Letramento Escolar Contextualizado*, 2003.
- SCHISTEK, Harald & MARTINS, Lucineide. *A convivência com o Semi-Árido, no município de Curaçá*. Juazeiro – BA, 2001.
- SILVA, A.P.G- *O elogio da Convivência e suas Pedagogias subterrâneas no Semi-árido brasileiro* – 2002. 286 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2002.
- SOUZA I.P.F & REIS E.S – *Educação para a Convivência com o Semi-árido – Reencantando a Educação a partir das Experiências de Canudos, Uauá e Curaçá*, São Paulo: Peirópolis, 2003.

Jovem: ator da transformação e do desenvolvimento local

Juliana Carvalho Nascimento
Francirene de Souza Paula
Cinira Arruda d'Alva
Rodrigo de Oliveira

“O homem coletivo sente necessidade de lutar”
Chico Science

1 Escola de Desenvolvimento Local

A Escola de Desenvolvimento Local (EDL) é um projeto do Instituto Sertão, realizado no Município de Santana do Acaraú, sertão setentrional do Estado do Ceará. Iniciado em maio de 2001 com o apoio da Fundação Kellogg, o projeto EDL atende diretamente a cerca de 80 jovens do Município. Tem como objetivo a formação cidadã de jovens estudantes do ensino médio, fortalecendo-os para o exercício do planejamento e da execução de ações em benefício de suas comunidades.

O lugar do jovem da EDL é o semi-árido; um lugar que, por ser extremamente diferenciado do restante do País (por fatores históricos e ambientais), ainda não foi compreendido e revelado, exibindo atualmente uma realidade muito aquém da possível de ser vivida. Por este motivo, a EDL foi pensada como um espaço para o jovem exercitar um olhar atento sobre o seu lugar, para que possa analisar a

realidade em seus múltiplos aspectos, redescobrir valores, reconhecer potenciais e **criar**.

A proposta é de que o jovem construa, ao longo de seu percurso no projeto, uma compreensão ampla e aprofundada sobre este lugar e revele, a si mesmo e aos outros, a riqueza de saberes e histórias negligenciados, contribuindo para o resgate e a recriação de uma cultura possível de existir em sua integralidade: ambiental e economicamente sustentável e socialmente justa.

A EDL enxerga o jovem como protagonista deste resgate e desta reconstrução de sua cultura, como capaz de se envolver com o presente e o passado de sua comunidade, sem perder de vista suas conquistas e jeitos de ser característicos. Parte-se do reconhecimento de que o jovem é capaz de realizar ações transformadoras, principalmente porque se encontra em processo de formação ética, política, sexual etc., trazendo visões inovadoras sobre a realidade.

A essa capacidade de transformar alia-se a idéia de **projeto**, conceito estruturante da escola, como instrumento de invenção de possibilidades e criação de espaços de iniciativa. Dentro destes novos espaços de iniciativas, o jovem constrói sua maneira de atuar no mundo.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da EDL tem se fundamentado basicamente em seis princípios norteadores: a busca pela autonomia; o fortalecimento da identidade (pessoal e de grupo); o incentivo à resiliência; o exercício da cidadania; a valorização do saber cotidiano e vivencial e o favorecimento da criatividade na construção do conhecimento. O conjunto destes princípios rege as ações pedagógicas que são realizadas cotidianamente na escola.

2 Reconhecer para Atuar

O projeto EDL está organizado em quatro etapas complementares: SER, CONHECER, ORGANIZAR E EXECUTAR. Num período de dois anos, as etapas formam um percurso que inicialmente conduz o jovem ao conhecimento de si próprio, para posteriormente estimulá-lo a uma postura de observação e análise da realidade em que vive, refletindo sobre as possibilidades de “projetar” outra realidade e, finalmente, de intervir.

Cada etapa reúne um conjunto de módulos e cada módulo é efetuado durante duas semanas, seguindo uma pedagogia de alternância: numa semana os jovens têm aulas com dois educadores da equipe (das 14h às 17h), e na outra dedicam-se a atividades de intervenção direta em suas comunidades. Estas atividades são chamadas de trabalho de campo e têm uma importância crucial na articulação dos conhecimentos vivenciados nos módulos com a realidade pessoal e local dos jovens.

Em alguns casos, o trabalho de campo se dá mediante observação, enquête, entrevista ou qualquer outra forma de pesquisa. Em outros, as ações (ou mobilizações) buscam o envolvimento de moradores, estudantes, professores e outros atores locais. Neste segundo grupo de atividades, destacam-se o empreendedorismo social, a capacidade organizacional e a iniciativa dos jovens da EDL, o que possibilita desenvolver a autonomia e a sedimentação de seus espaços na sociedade.

Na etapa SER, busca-se estimular o desenvolvimento pessoal através do autoconhecimento para fortalecer os jovens como indivíduos e grupo. É um momento dedicado ao jovem e às suas questões, tendo como norteadores conceitos como imagem corporal, auto-estima, raízes culturais e protagonismo juvenil. São realizados os seguintes módulos: “Introdutório”, “Identidade e integração”, “Juventude cidadã”, “Protagonismo juvenil: repensando nossas posturas”.

Nessa etapa, são trabalhados os seguintes conteúdos: identidade (nos seus mais diversos aspectos); integração; juventude (características e anseios); cidadania do cotidiano; o jovem como mobilizador de transformações sociais; gênero, sexualidade, DSTs, AIDS e planejamento familiar.

Na etapa CONHECER, busca-se introduzir criticamente o aluno nos diversos aspectos (social, econômico, ambiental e cultural) da realidade local, estimulando a análise de suas interfaces com a região e o mundo. Inicia-se um processo de Educação contextualizada para o semi-árido, contribuindo para a formação de novos laços entre o jovem e seu lugar, baseados na percepção crítica e no compromisso social. Amplia-se, desta forma, o processo de fortalecimento da identidade dos jovens a partir do reconhecimento de seu espaço.

Para tanto, são oferecidos os seguintes módulos: “Pesquisa”; “Cidadania & participação popular”; “Contexto histórico”; “Arte e cultura I”; “Economia solidária”; “Meio ambiente” e “Arte e cultura II”.

A etapa inicia-se com o módulo de “Pesquisa”, em que são trabalhadas diferentes ferramentas (entrevista, questionário etc.), síntese e análise de dados, a fim de instrumentalizar os jovens para o exercício das atividades de campo e para a elaboração de um diagnóstico de potencialidades e problemas de suas comunidades.

Nesse momento, a noção de cidadania amplia-se, partindo de uma reflexão sobre posturas responsáveis e questionadoras na esfera do cotidiano, direcionando-se a uma discussão sobre as possibilidades de apropriação dos canais de participação popular na criação e efetivação de políticas públicas mais próximas da realidade dos sujeitos.

De modo geral, os módulos oferecem uma noção conceitual das temáticas abordadas, considerando os aspectos históricos locais e suas relações com os panoramas nacional e mundial. Os módulos também contemplam questões referentes ao trabalho, ao desenvolvimento sustentável e a uma convivência harmônica com a natureza.

Somente o módulo de “Arte e cultura II” destaca-se dessa linha conceitual de atuação, na medida em que oferece oficinas de várias linguagens artísticas com o objetivo de instrumentalizar os jovens para a sua expressão criativa na comunidade. As oficinas têm como fio condutor a expressão do “quem sou” dos jovens, no sentido de facilitar o que desejam expressar sobre si e seu lugar, a partir dos conhecimentos produzidos por eles no primeiro ano da EDL.

Em sua segunda edição, o “Arte e cultura II” ofereceu oficinas de literatura de cordel e xilogravura, produção de vídeo, teatro e música & ritmo. Os produtos destas oficinas, idealizados e executados pelos jovens, foram uma peça teatral sobre a juventude, seus anseios e conflitos familiares; dois vídeos documentários de curta-metragem sobre Santana e sobre o rio Acaraú; uma música sobre as contradições sociais e políticas do Município; e folhetos de cordel ilustrados com xilogravuras, contando histórias dos antepassados dos participantes. Encerrando a etapa, foi realizada a Semana de Arte e Cultura, na qual os jovens realizaram um cortejo pelo centro da Cidade e expuseram os produtos do módulo.

Durante o segundo ano (etapas ORGANIZAR e EXECUTAR), os jovens desenvolvem seus potenciais empreendedores, conhecendo ferramentas de análise e resolução de problemas, comunicação, ela-

boração e gestão de projetos, concluindo a formação aptos a elaborar e implementar projetos sociais.

A etapa ORGANIZAR tem por objetivo elaborar um plano de ação a partir dos conteúdos (e resultados) revelados nas pesquisas da etapa CONHECER. Cada plano é constituído de um conjunto de ações transformadoras a serem desenvolvidas nas comunidades ou bairros onde moram os jovens ou onde desejam atuar. Tais ações são previamente definidas a partir da identificação, via diagnóstico, de demandas do lugar, combinadas com as expectativas dos próprios alunos. A conclusão do plano de ação funciona como um pré-projeto de desenvolvimento local.

Nessa etapa, são realizados os seguintes módulos: “Identidade e Escolha Profissional”; “Projeto Pessoal e Projeto Coletivo”; “Exercício de Problematização”; “Definição dos temas e grupos”; “Definição de ações e atividades”; “Ações em xeque”; “Conteúdos e Referências”; “Cronograma e recursos”; “Formatação e escrita I”; “Formatação e escrita II”; “Princípios e indicadores”; “Articulação de parcerias”; “Captação de recursos”. Os produtos da etapa ORGANIZAR são os projetos elaborados em forma de documento, utilizados como instrumento para a mobilização de parceiros e recursos, além de facilitar a apresentação das ações à comunidade.

A etapa inicia-se com a retomada do “quem sou” a partir de um processo de orientação profissional, em que os jovens expressam seus desejos e dúvidas relativos ao ingresso no mundo do trabalho. É um momento que favorece o conhecimento do jovem sobre si e o outro, facilitando a percepção de possíveis afinidades (idéias, projetos de vida e características pessoais) existentes entre os integrantes do Projeto.

O módulo “Projeto Pessoal e Projeto Coletivo” amplia a discussão do módulo anterior ao criar uma ponte entre escolha profissional e projeto social, ligando as esferas individual e coletiva do ser humano sob as ópticas do trabalho e da cidadania, além de considerar as oportunidades de trabalho no Município. O módulo é finalizado com a construção das noções de **projeto coletivo** e de **planejamento**.

Na seqüência da etapa, os jovens fazem exercícios de problematização a partir de observações feitas sobre a Cidade. Eles exercitam a capacidade de análise e entendimento de uma situação

onde se queira intervir, levantando problemas e potencialidades do lugar. Assim, têm-se indicativos dos problemas que os projetos dos jovens poderão atingir.

A facilitação do processo de escolha dos temas e grupos para os projetos dos jovens dá-se a partir de uma reflexão coletiva acerca desses problemas e potencialidades e, principalmente, das ações que desejam desenvolver, considerando suas afinidades pessoais.

Definidos os temas e os grupos, inicia-se propriamente o processo de elaboração de projetos com a introdução de uma ferramenta chamada árvore lógica, que permite a construção e visualização do “esqueleto” do Projeto (missão, objetivos, ações, atividades e recursos). A etapa ORGANIZAR também trabalha a contextualização da situação do público-alvo, bem como a leitura e a análise de outros projetos e experiências semelhantes às propostas pelos jovens da EDL.

No momento de elaboração dos projetos, os jovens iniciam um contato com seu público-alvo e com possíveis parceiros e orientadores, de modo a tornar esse processo participativo e próximo da realidade local. Quando os grupos finalizam a árvore lógica de seus projetos, partem para a formatação e a escrita dos documentos.

Na etapa EXECUTAR, são viabilizadas estratégias para a implementação dos projetos. A primeira delas refere-se à capacitação dos jovens como gestores de projetos sociais. A segunda diz respeito à sensibilização da sociedade para a importância dos projetos. Por último, procura-se apoio e financiadores para que os projetos sejam viáveis, tenham alcance social e auto-sustentabilidade.

Atualmente o projeto EDL orienta cinco projetos em fase de execução e cinco em fase de elaboração. Os primeiros são:

- Chora Alegria – geração de renda e fortalecimento comunitário através do beneficiamento do caju;
- Corrente do Saber – complemento escolar a crianças de baixa renda;
- Mulheres da Ilha – geração de renda e *empowerment* de um grupo de mulheres através da horticultura orgânica;
- Pai Luís – coleta seletiva e reciclagem do lixo num bairro de periferia;
- Rádio Comunitária FM Estúdio Moça Bonita – comunicação social: difusão de informações e entretenimento.

Projetos em fase de elaboração:

- Amigos da Cultura – lazer e cultura para os jovens através de atividades artísticas;
- Apicultura – geração de renda para jovens através da apicultura;
- Arte e Costura – geração de renda para mulheres por meio de uma cooperativa de costura;
- Consciência Ambiental – conscientização para a preservação dos ambientes urbano e natural do Município via capacitação de jovens multiplicadores;
- Projeto Mutambeiras – geração de renda para jovens da zona rural por intermédio de uma cooperativa de produção de pães, doces e salgados.

3 Aprender fazendo – Fazer Aprendendo

Para refletir sobre a inserção da Escola de Desenvolvimento Local numa nova perspectiva metodológica, aliada à Educação contextualizada, é preciso primeiro lembrar que nenhuma metodologia é neutra e passível de ser aplicada em qualquer situação. Compartilha-se da idéia de que as metodologias servem a fins e públicos específicos.

No caso da EDL, a proposta metodológica dirige-se ao jovem do semi-árido, no intuito de contribuir para o desenvolvimento local – este considerado numa relação entre as pessoas e seu meio ambiente. Tendo em vista estes dois fatores, é estruturante na prática pedagógica do projeto a **valorização do saber cotidiano e vivencial**.

Nas etapas de capacitação, os conteúdos são trabalhados a partir do cotidiano, estimulando nos jovens a emersão do saber implícito em sua experiência de vida e a construção coletiva do conhecimento. Os módulos partem das prenoções dos jovens acerca dos temas debatidos, dialogando com as referências conceituais trazidas pelos educadores, desencadeando, assim, a síntese de um conhecimento que reflète as trocas de saberes entre a turma.

Para tanto, são peças fundamentais o exercício diário da criatividade, do trabalho cooperativo e de uma relação horizontal entre educador e educando. As aulas são ritualizadas com dinâmicas de abertura relacionadas aos temas, as quais favorecem a integração e a ludicidade

entre os integrantes. Além disso, os módulos contam com ferramentas como filmes educativos e de arte, fotografias, pinturas, técnicas teatrais e musicais. O **aprender fazendo** é a base do estímulo à criatividade dos jovens.

O trabalho cooperativo é incentivado em sala de aula nas atividades de grupo, nas quais os jovens são estimulados a ler, debater, produzir e analisar criticamente seus conhecimentos em plenária. As atividades de mobilização e disseminação de informações e questionamentos junto a outros jovens do Município também contribuem fortemente para o aprendizado de posturas cooperativas e solidárias dos integrantes da EDL. Nesse contexto, o educador coloca-se como um facilitador de processos e não como uma autoridade detentora do saber, o que só vem fortalecer o senso de protagonismo dos jovens.

O mesmo acontece nos processos de elaboração e execução dos projetos, em que os jovens protagonizam ações para o desenvolvimento local. De posse de um conteúdo que amplie sua visão do lugar e do mundo e dominando o uso de ferramentas que o permitam criar sua forma de atuação, o jovem tem a possibilidade de intervir na sociedade com uma perspectiva cidadã, de inventar o seu espaço no mundo de trabalho e de garantir sua sustentabilidade.

Considerando as especificidades de um público jovem posto num âmbito que oferece pouquíssimas oportunidades de trabalho, como é o caso de Santana do Acaraú, vale atentar para a importância de um espaço de discussão sobre orientação profissional e geração de emprego e renda. Essa reflexão, aliada ao respeito e à valorização da cultura local, possibilita ao jovem dinamizar, através dos projetos propostos, recursos e potenciais que vêm sendo normalmente negligenciados.

Assim, o processo de Educação contextualizada adotado pela EDL implica despertar no jovem o reconhecimento de seu espaço (necessidades e fortalezas) e de como agir nele, refinando metodologias próprias para intervenção. Vale lembrar que esse processo educativo não perde de vista a idéia de que todo conhecimento gerado sobre o espaço local tem conexões valiosas com a evolução do Homem, seja numa escala nacional ou planetária.

Instituto Elo Amigo: experiência de formação de educadores sociais num processo de educação para o desenvolvimento local com adolescentes e jovens no semi-árido cearense

Ilma Maria Costa da Silva Oliveira
Geovânia David de Souza Paula
Maria José Siqueira

Mãos dadas

Carlos Drumond de Andrade

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.*

É através do presente que contaremos a nossa história. Não é à toa que escolhemos o “presente” para começar, mas, por se tratar de uma organização presente no semi-árido cearense, que trabalha com adolescentes e jovens que são o presente e vivem o tempo presente.

Começaremos então contextualizando um pouco esta organização, o Instituto Elo Amigo, seus princípios e valores, depois um pouco da história da área pedagógica para nos aprofundar mais na formação de seus educadores e apoios pedagógicos.

1 Contextualização (onde acontece a história)

O Instituto Elo Amigo é uma organização da sociedade civil de interesse público, com sede em Iguatu, no interior do Ceará. Nasceu em novembro de 2001, a partir da iniciativa de uma equipe da Microrregião do Médio Jaguaribe-CE que coordenava o projeto de desenvolvimento proposto pela Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável no Nordeste.

Com a missão de “*promover ações de desenvolvimento local integrado e sustentável, a partir da educação e atuação de adolescentes protagonistas*”, entende que o desenvolvimento inclui e ultrapassa o crescimento econômico. Deve, portanto, ser considerado nas suas dimensões de sustentabilidade ambiental, econômica, social, cultural, política e intergeracional. Com o conceito de protagonismo juvenil, o Elo Amigo considera o jovem como ator e autor da sua vida e dos rumos da sua comunidade, tornando-se elo de uma nova cultura para o desenvolvimento entre a geração de adultos (sua família atual) e a futura geração de crianças (sua futura família).

Seu campo de atuação é, principalmente, a Microrregião do Médio Jaguaribe, composta pelos Municípios do semi-árido cearense de Acopiara, Iguatu, Jucás, Orós e Quixelô. Estes cinco municípios possuem uma população de 193 mil habitantes, dos quais 44 mil têm entre 10 e 19 anos de idade, representando 23% da população total.

2 Princípios e valores do Instituto Elo Amigo - ancoradouro e princípios (em construção)

Acreditamos que a definição do Ancoradouro e dos princípios deva ser o primeiro passo no processo de construção de uma proposta pedagógica, alicerce de todo o trabalho desenvolvido.

Eles dão sustentação e coerência às ações, constroem e fortalecem os laços, dão vida à cena na qual as pessoas desenvolverão os *scripts* criados coletivamente e onde buscarão transformar sonhos em realidade.

Os **ancoradouros** que darão sustentação aos princípios do Instituto Elo Amigo estão sendo construídos tomando por base:

• Valorização da vida

A valorização da vida foi escolhida como ancoradouro das ações pelo fato de representar o desejo de toda a equipe e por ser potencialmente capaz de aglutinar princípios, conceitos estruturantes e ações voltadas para o desenvolvimento humano.

Por valorização da vida entendemos toda a ação, individual ou coletiva, que possibilite a sua manutenção, a sua realização e expansão.

É um processo de ampliação de compromissos do indivíduo em relação a si mesmo e ao outro, na busca da realização de projetos pessoais e coletivos. É uma ação dinâmica, consciente, que não se esgota somente na busca da saúde ou na qualidade de vida saudável (embora estas sejam fundamentais). Trata-se da compreensão da vida como horizonte de possibilidades em que mesmo lutas, dificuldades, desilusões e tristezas podem se tornar desafios para a busca de soluções e organização coletiva que visem à transformação social.

(A Vida é uma Conquista - Manual de orientação - Programa Permanente de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas Governo do Estado de São Paulo, 1992)

A vida só será protegida se houver confiança, dignidade e paz para todas as pessoas, independente de classe social, raça ou credo. Assim, colocamos como nosso desafio fazer com que o trabalho que realizamos colabore para a construção de um jovem comprometido, não só com o seu bem-estar mas também com o bem-estar do outro, da sua comu-

nidade e, conseqüentemente, um jovem que possa operar transformações necessárias para que a vida possa ser preservada e vivida com dignidade. Queremos um jovem autônomo, solidário, comprometido com a qualidade de vida¹ pessoal e coletiva e mais feliz.

Nessa construção de uma sociedade que valorize a vida, identificamos alguns **valores** que precisam se fazer presentes. São valores fundamentais, expressos em princípios que nos dispomos a resgatar e fortalecer: **confiança, autonomia, humildade, dignidade e ética**. Esses valores orientam os princípios que elegemos como essenciais para o nosso trabalho.

- **Construção de uma sociedade da confiança:** acreditamos que, quanto mais a confiança for adotada como valor fundamental para a vida em sociedade, menos força terão a competitividade e o desrespeito aos direitos individuais e coletivos. Nosso desejo é colaborar na construção de uma sociedade de confiança.

- **Esperança no poder transformador do jovem:** nosso trabalho deve ser movido pela crença e pelo otimismo no poder transformador da juventude. É o jovem que, com o desejo de deixar sua marca no mundo, quebra paradigmas, questiona o que está estabelecido e provoca transformações. Acreditamos que o jovem é capaz e que é nosso dever estar com ele na construção de um mundo novo.

- **Estimular a autonomia das pessoas:** a autonomia é a base para a construção de uma sociedade onde o *questionamento reconstutivo*² seja um valor a ser agregado a toda proposta de Educação. Ele é a fonte inspiradora da criatividade, da inovação e da livre expressão, capaz de construir a autonomia, contribuindo para a realização e felicidade.

- **Cultura da solidariedade:** as pessoas devem incorporar a solidariedade como um sentimento e uma atitude que move ações concretas para com o outro, de forma a expressar o seu compromisso em rela-

2 Conceito usado por Pedro Demo, no livro *Educação pela Pesquisa*.

1 Por **qualidade de vida** entendemos: "... um conjunto de condições favoráveis, que permite ao indivíduo, grupo e comunidade manter-se, realizar-se e expandir-se. Entende-se por condições favoráveis a garantia de alimentação; acesso a: serviços saúde e Educação de qualidade; trabalho, esporte, lazer, habitação, meio ambiente preservado, saneamento básico, acesso à cultura e participação efetiva no processo social" (adaptação do Manual A VIDA É UMA CONQUISTA - Programa Permanente de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas. Governo do Estado de São Paulo, 1992).

ção ao outro e à preservação da vida, colocando-se a serviço desta construção.

- **Cuidado de si e do outro:** devemos estimular as atitudes dos jovens, visando ao respeito e ao compromisso com o cuidado de si e do outro. Quando as pessoas entenderem que tudo o que nos acontece afeta o outro, e tudo o que afeta o outro também nos afeta e afeta o universo, então estaremos a caminho de uma sociedade mais igualitária e de pessoas mais felizes.

- **O espírito de equipe:** deve mover o relacionamento entre as pessoas para a conquista dos resultados de um trabalho coletivo. Estamos vivendo em um mundo onde a união para a criação, para a transformação, para a complementaridade torna-se cada dia mais um valor a ser desenvolvido e preservado.

- **O jovem é o presente:** o Instituto Elo Amigo vê e espera que o jovem viva o presente e desenvolva a sua visão de futuro. Em nenhum momento poderá ser tratado ou visto como adulto, mas como jovem e, nessa condição, também sujeito de direitos.

- **A disciplina deve ser estimulada em todas as atividades desenvolvidas:** a disciplina é considerada como um dos fatores de transformação. Entendemos disciplina não como repetição ou obediência “cega”, mas como um processo de busca fundamentada, organizada e planejada, como possibilidade para o alcance da liberdade: “*Disciplina é liberdade*”, já cantava Renato Russo.

- **A valorização do diálogo:** o diálogo deve ser instaurado, considerando a existência das diversidades e como forma permanente de exercício democrático, tendo por base a exposição e a transparência de idéias, a argumentação e a negociação.

- **Cultura de valorização do trabalho:** o trabalho é considerado um meio de se alcançar a dignidade pessoal e social, pela possibilidade concreta de os seres humanos fazerem algo e aí também se fazerem, constituindo-se numa forma privilegiada de realização e criação de um laço social importante para a existência de cada um e da sociedade/comunidade.

- **Presença das instâncias do desejo, do poder e do prazer nas ações do IEA:** visa-se ao *empowerment* dos jovens para uma atuação transformadora.

“Queremos “oportunizar” ao jovem o poder de ser autônomo, o prazer de ser solidário e o desejo de ser competente”

Eleudson Queiroz

3 Os adolescentes e jovens que queremos? E para que mundo?

A Proposta Pedagógica da Microrregião do Médio Jaguaribe nasceu da reflexão da prática dos educadores envolvidos no processo junto à equipe de Apoio Pedagógico, considerando a realidade local, os atores envolvidos e as pretensões de formação de adolescentes e da sociedade que queremos, ao que se alia o ideário da aliança com o adolescente, que tem como bases o protagonismo juvenil, o desenvolvimento local integrado sustentável e a TESA – Tecnologia Empresarial Social da Aliança.

As questões “Que Adolescente e jovem queremos formar?” e “Para que mundo?” nortearam a construção de uma proposta pedagógica que, baseada no aprender fazendo, apontou para a formação de:

- um adolescente protagonista, o qual se traduz por ser capaz de lançar um olhar crítico sobre a sua comunidade, desenvolver e executar propostas de intervenção para alguns dos seus problemas, ser solidário e feliz;
- um adolescente que, tendo como móvel o seu próprio desejo, seja capaz de responsabilizar-se pelas escolhas que faz, encontrando nos educadores e no próprio IEA uma referência positiva e parceira para essa realização;
- um adolescente que, partindo do seu desejo, seja capaz de elaborar, executar, avaliar e apropriar-se dos resultados de seu projeto de Trabalho e, paulatinamente, vá construindo projetos para a sua vida.

Para que mundo iremos formar esses adolescentes?

- Acreditamos que esse mundo se constrói no presente, nas ações e nas relações cotidianas e tem como base a confiança, o respeito mútuo, a transparência, a honestidade, a igualdade de oportunidades e o compromisso consigo, com o outro e com o ambiente;
- queremos uma sociedade em que se tenha vida com dignidade para todas as pessoas. Entendemos por dignidade:

A interação das dimensões:

- a dimensão material, fundamental para a manutenção das condições básicas da vida das pessoas;
- a dimensão ética e cidadã, que envolve o respeito às diferenças, a construção e fortalecimento da democracia e a solidariedade concreta;
- a dimensão espiritual, que possibilita a criação e o fortalecimento de valores e crenças capazes de levar as pessoas a transcender as suas próprias realidades.

A proposta pedagógica consiste, assim, na formação de sujeitos que, em se deparando com esta “herança” cultural de miséria, fome, dependência e clientelismo, possam revertê-la e mobilizar forças, em especial a força das pessoas, para que venham a interferir e transformar o processo de desenvolvimento da sua microrregião, identificando e ampliando as potencialidades locais.

4 Como chegamos a este presente? - Contando um pouco a história da área pedagógica - construindo a história.

Na nossa trajetória, aprendemos com os nossos acertos e com os erros, com a análise da nossa prática e com as reflexões feitas durante todo o processo. Partimos de um itinerário que foi construído a partir da experiência inicial e do olhar sobre esta experiência, de uma caminhada já realizada por outros educadores sociais, para construir o nosso próprio, desbravar novos caminhos. A certeza de que nossa atuação fará diferença e acelerará as transformações pessoais e sociais que almejamos para esta região e de que uma nova geração, de cidadãos participativos e transformadores, de adolescentes protagonistas, está sendo formada, alimentou-nos durante toda a caminhada.

Este relato refere-se às etapas do nosso trabalho, trazendo à luz a trajetória e as escolhas realizadas, as reflexões e aprendizados obtidos. Mais do que um relato, através dele, pretendemos compartilhar sentimentos, emoções, aprendizados e questionamentos de uma história que ainda está se construindo no discurso e na ação de cada um dos adolescentes e dos adultos envolvidos nessa caminhada.

A reflexão constante da nossa prática tem apontado inúmeros aprendizados nas diversas instâncias e momentos do trabalho, e que partilhamos neste momento, a fim de que possam contribuir com outras

experiências, sejam do próprio Instituto Elo Amigo, sejam de outras entidades que também desenvolvam trabalhos afins.

“Ele busca. Buscará até aprender o contrário: reunir tudo e soma. Só então encontrará o que de fato desejou. *Agora é cedo. A estrada é nova. Ninguém aprendeu direito a esperar o fim, se quer realmente encontrar*”.

Dom Marcos A. Noronha

5 O primeiro tempo: o nascimento do trabalho

Os trabalhos do “Projeto Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável no Nordeste” foi organizado em centros de resultados que, por sua vez, construíram uma estrutura própria para o desenvolvimento de suas ações.

Um destes centros de resultados, denominado “Programa de Formação de Adolescentes Voluntários”³, na MMJ, foi marcado por um processo de capacitação e acompanhamento de educadores que produziu efeitos positivos, havendo a necessidade de expansão dessa experiência para os demais centros de resultados com as adequações necessárias.

Houve aqui a identificação da importância de haver um entrelaçamento maior no trabalho do Projeto Aliança com o adolescente, tanto em relação à abordagem metodológica como aos conteúdos trabalhados, o que apontou para:

- a percepção de que o **investimento na capacitação dos educadores** é fundamental para um trabalho com jovens, aliado ao acompanhamento e à avaliação;
- a identificação da necessidade e da importância de **Alinhamento Pedagógico**, como forma de garantir uma unidade das ações.

3 PFAV, programa desenvolvido e formatado pela Fundação Odebrecht, voltado à formação de voluntariado jovem.

Definimos este tempo como um período inicial de implantação do Projeto Aliança com o adolescente em parceria com o SEBRAE no Estado do Ceará, empresário-parceiro inicial do Projeto. A ampliação e o aprofundamento das ações fizeram com que fosse criada uma OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – responsável pelo desenvolvimento das ações junto aos jovens na microrregião: o Instituto Elo Amigo.

6 O segundo tempo: a partir do nascimento do IEA

Nasceu com um alinhamento por parte da equipe em torno da importância de desenvolvimento e construção de uma proposta pedagógica comum aos centros de resultados. Isto nos levou a dirigirmos um interesse especial sobre todo o trabalho, identificar as potencialidades e as lacunas. Dessa forma, realizamos um diagnóstico qualitativo, o qual constituiu uma base importante para a elaboração da proposta pedagógica.

Construímos inicialmente um itinerário de formação de educadores, tomando por base a proposta do Projeto Aliança, aliado às competências e habilidades necessárias ao trabalho. A decisão coletiva da equipe foi a de investir na capacitação de todos os educadores já envolvidos no trabalho, em temáticas e metodologias de trabalho com jovens, tendo por base a proposta já desenvolvida na Aliança, somada à experiência destes educadores em cada CR, agora trabalhados de forma conjunta, embora preservando as suas particularidades. Partimos da premissa de que, para formarmos adolescentes protagonistas, precisávamos de educadores também protagonistas e, mais do que isso, precisávamos dar passos no sentido da construção da unidade do trabalho, que, já a essa época, era muito complexo. Desta experiência, extraímos reflexões importantes que iluminaram algumas decisões:

- **capacitar todos os educadores** envolvidos, no total de 55;
- **definir critérios para seleção de educadores e adolescentes**, já que, em alguns CRs, percebia-se que a seleção não tinha acontecido de

forma criteriosa e, em decorrência disso, algumas pessoas não apresentavam o perfil adequado ao desenvolvimento do trabalho.

Com o primeiro **processo de capacitação de educadores**, obtivemos vários aprendizados. Os desafios aos quais nos lançamos levaram a outros portos que vieram a tornar-se pilares do próprio trabalho. Os objetivos propostos foram alcançados e levaram a resultados não imaginados inicialmente, e algumas percepções, adquiridas no início do processo, foram sendo certificadas durante o processo, levando-nos a consolidar os aprendizados.

- **Criação e fortalecimento de vínculos entre os participantes** e destes com relação à equipe. Antes, o trabalho era muito disperso, as pessoas não se conheciam nem trocavam experiências. O processo de capacitação favoreceu a criação e o estreitamento de laços. Aos poucos a equipe do IEA foi sendo formada, com troca entre os diversos CRs. Esse aprendizado nos fez investir no fortalecimento dos vínculos positivos entre os participantes além do reconhecimento pela realização do trabalho.

- **Desenvolvimento de um processo de Educação pelo Trabalho.** Os educadores foram desafiados a aprender fazendo. Assim, ao final de cada tema, eram instigados a planejar as atividades que seriam desenvolvidas com os adolescentes e em seguida refleti-las juntamente com os apoios pedagógicos; só então operacionalizavam o plano elaborado. Isso levou à ampliação da autonomia dos educadores e ao desenvolvimento, na própria ação educativa, de um dos pressupostos metodológicos do IEA – a Educação pelo Trabalho.

- **Maior integração das ações no plano local, municipal e microrregional**, que antes se encontravam dispersas e fragmentadas. Com capacitação, algumas ações passaram a acontecer conjuntamente. Esse é ainda um desafio a ser vencido, pois articular princípios pedagógicos e metodológicos do desenvolvimento pessoal e social ao produtivo não tem sido tarefa simples.

- **Necessidade de acompanhamento e avaliação.** O trabalho dos educadores na localidade precisava ser acompanhado e avaliado para garantirmos os princípios e o alinhamento conceitual e metodológico. Esse acompanhamento provocou um diferencial positivo no CR que o adotou, o que tem levado à extensão desta prática aos demais cen-

tros de resultados para realizar este acompanhamento e suporte pedagógico aos educadores, denominado por nós como apoios pedagógicos dos centros de resultados.

Com os apoios pedagógicos do Instituto Elo Amigo

- **Consolidação da equipe de apoio pedagógico**, que cresceu com o trabalho e a reflexão da prática, ampliou a visão e pôde perceber e destacar as nuances existentes em cada CR e que se refletiriam mais tarde na proposta pedagógica do IEA.

- Necessidade de **qualificação específica para o grupo de apoios pedagógicos**, que careciam de maior fundamentação metodológica e de aprenderem a lidar com as ferramentas do processo de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas. Essa equipe conta hoje com 16 educadores, alguns dos quais já desempenhando a função de apoio pedagógico dos CRs e em processo de capacitação que também tem por base o aprender fazendo, sustentado pela metodologia participativa-problematizadora.

- **Construção da nova proposta pedagógica**, partindo das experiências, da reflexão da prática e do acréscimo da experiência pessoal e profissional de cada pessoa que a ela se integrou, surgiu como uma nova proposta que tem assim uma particularidade própria: foi construída a partir da reflexão da própria prática dos educadores.

É uma proposta em construção; e o ano de 2003 representa um momento de ajustes necessários e de validação, caminhando junto com a construção dos princípios e dos valores fundamentais que estruturam todo o trabalho do IEA.

7 O terceiro tempo: a elaboração da proposta pedagógica

Definimos inicialmente os pressupostos metodológicos do trabalho, que estão sendo refletidos junto à equipe e identificados outros com forte presença nas ações. Os pressupostos iniciais foram:

- **Fortalecimento da identidade pessoal e social**: uma proposta de Educação para o Desenvolvimento sustenta-se na medida em que os sujeitos são fortalecidos e suas comunidades, reconhecidas e valoriza-

das. Num mundo globalizado, em que a massificação se torna um dos efeitos negativos para pessoas e comunidades, investir na formação e fortalecimento da identidade pessoal e social significa valorizar as raízes e marcar a diferença no mundo.

- **Promoção e valorização da arte e da cultura:** a abertura para o novo e a invenção só é possível pelo resgate e pela valorização da memória, dos costumes e das tradições. A arte e a cultura têm se constituído historicamente como formas privilegiadas de transmissão de valores e de suas transformações, daí a importância de resgatar, promover e valorizar estas formas em todos os níveis local, municipal e microrregional.

- **Respeito à diversidade:** a garantia de um espaço onde as diferenças étnicas, religiosas, políticas, raciais ou de qualquer outra natureza sejam respeitadas e preservadas é um dos fundamentos de uma sociedade efetivamente democrática e tolerante e, portanto, uma das bases conceituais e metodológicas do trabalho.

- **Educação pelo trabalho solidário:** trata-se do fundamental da ação pedagógica do IEA, sustentado na crença de que, pelo fazer solidário e refletido, é formada uma geração de cidadãos e cidadãs, com responsabilidade e compromisso social.

- **Interdimensionalidade:** a integração das diversas dimensões da vida (a razão, a emoção, a corporeidade e a transcendência) é parte constitutiva desta proposta, que procura recuperar ou instaurar, pela sua metodologia, formas diversas de expressão, de reflexão e de produção das riquezas moral e material.

- **Formação continuada:** a capacitação continuada é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com adolescentes e jovens, havendo a necessidade de desencadear este processo com educadores e apoios pedagógicos, num esforço de articulação entre teoria e prática visando à construção do conhecimento, tomando por base a participação.

- **Ritos de passagem:** a criação de rituais positivos que ajudem os adolescentes no encaminhamento para a vida adulta é resgatada e valorizada nesta proposta, estabelecendo-se marcos fundamentais, que, simbolicamente, visam ao cumprimento desta função, através do incentivo à produção, à valorização das conquistas pessoais e coletivas, levando ao reconhecimento grupal e comunitário. Com isto, a parti-

cipação e o envolvimento das famílias e demais instituições sociais são imprescindíveis para a efetivação dos ritos de passagem.

Como pressupostos metodológicos novos, identificados pela equipe e em processo de desenvolvimento, temos:

- **o incentivo ao associativismo** no trabalho, capaz de, pelo próprio fazer coletivo, gerar uma ambiência associativa e cooperativa;
- **a comunicação como um direito individual e coletivo**: todos têm o direito de expressar suas idéias e seus sentimentos e, ao mesmo tempo, de escutá-los dos companheiros, desde que realizando isso com o respeito necessário.

A partir das bases do IEA e destes pressupostos, construímos itinerários de formação, com definição de perfil de entrada e de saída, metodologia e temáticas a serem trabalhadas, de:

- adolescentes;
- educadores; e
- apoios pedagógicos.

O itinerário de formação de adolescentes serviu de eixo para a construção dos demais itinerários, além da definição estratégica definida pelo Instituto Elo Amigo de intervenção nas localidades, já que, com ações locais integradas, os impactos em termos do desenvolvimento são mais eficazes e produzem uma irradiação no seu entorno.

Aprofundaremos aqui os itinerários de formação de educadores e apoios pedagógicos, objeto deste trabalho.

8 Formação de educadores

Para o trabalho de educação e formação de adolescentes, é fundamental o acompanhamento diferenciado por parte do educador, desde a ação junto a grupos, em especial neste caso com grupos de adolescentes, até o acompanhamento junto às famílias e a articulação com a comunidade.

Dada a complexidade desta ação, associada ao conjunto de conceitos e referências teórico-metodológicas, consideramos fundamental o processo de capacitação de educadores.

Este processo cumprirá uma dupla função:

- a de fornecer os elementos teórico-metodológicos para a realização do trabalho;
- a de criar um espaço de construção de saberes e de conhecimentos, de trocas e de suporte ao educador no desempenho da sua tarefa educativa.

Em outras palavras, visa a imprimir um modo de trabalho fundamentado no fazer e na reflexão deste fazer, articulando ação e reflexão, criando a própria práxis.

Nossa proposta é formar educadores que sejam capazes de tomar iniciativas e de resolver problemas, encontrando e criando estratégias de enfrentamento; capazes de refletir sobre o seu trabalho com a coragem de lançar-se por caminhos novos, recriando no seu cotidiano as “formas de fazer”, inovando métodos e técnicas que tenham ligação com o grupo e a realidade com a qual trabalha; que tenham a humildade de buscar apoio quando necessitar, com disponibilidade de escuta e vontade de aprender.

Ele é um elemento fundamental para o grupo, tornando-se a referência aos adolescentes. A sua postura e a sua coerência dão o tom desta relação, que, a princípio, constitui-se numa relação especular. O educador, ao fazer-se referência, torna-se um espelho para o adolescente, consistindo aí o perigo de vir a tornar-se o “ideal” buscado por ele. Trabalhar nesse dilema, tendo a consciência do seu papel e da sua importância, colocando-se na posição de facilitar o crescimento do adolescente, ajudando-o a construir o seu caminho, é algo complexo e requer uma reflexão e uma aprendizagem cotidianas, advindo daí a necessidade de o educador ser continuamente capacitado e acompanhado.

8.1 Núcleos da Formação: para atender a esse desejo, a formação do educador é composta por blocos distintos:

- **Núcleo básico** - visa a oferecer subsídios teórico-metodológicos necessários ao educador para a compreensão de princípios, pressupostos, conceitos e valores norteadores do Projeto Aliança com o Adolescente e do Instituto Elo Amigo;

- **Núcleo específico** - formação nos conteúdos e metodologias que integram o itinerário dos adolescentes, incluindo aí o planejamento do trabalho;

- **Atualização** - aliado ao processo de capacitação básica, propomos um programa de atualização permanente dos educadores, tendo por base o Itinerário de Formação dos Adolescentes, ora em aperfeiçoamento;

- **Acompanhamento de avaliação** de suas atividades com os adolescentes; instauração do processo de avaliação com incorporação desta prática às ações desenvolvidas.

8.2 Pressupostos específicos da formação de educadores:

- Ênfase à **reflexão e análise** da prática pedagógica;

- **Partilha das experiências** ;

- **Educação pelo trabalho educativo**;

- **Construção e partilha do planejamento** do trabalho a partir das interpretações e reflexões acerca das demandas dos grupos;

- **relevância do processo de formação dos adolescentes para a formação dos próprios educadores**: É nesse momento que o educador amplia seus conhecimentos, refletindo e analisando o saber trazido pelos adolescentes. O educador ensina e aprende, tornando-se autor da tarefa e proposta pedagógica. O saber teórico é ressignificado; a prática adquire um sentido maior e a possibilidade de construção de saberes e conhecimentos torna-se concreta.

8.3 Funções e atribuições dos educadores

Para que houvesse organização no trabalho, foi necessário definir as funções e atribuições dos educadores. A atuação dos educadores foi definida junto a alguns públicos.

- **Junto aos adolescentes**:

- o educador deverá planejar, executar, acompanhar e avaliar o processo de capacitação;

- o período de formação básica dos adolescentes ocorrerá nos qua-

tro primeiros meses, totalizando 144 horas, e deverá ser planejado com uma semana de antecedência a fim de garantir que as atividades aconteçam sem nenhum problema;

- a formação complementar dos adolescentes acontecerá de forma articulada com a formação específica do CR da sua escolha. Nesta etapa os educadores deverão intensificar as ações junto às famílias, às escolas e à comunidade;

- o educador deverá definir os indicadores para a avaliação das atividades e construir os instrumentos de avaliação;

- o educador deverá criar materiais específicos para verificar os indicadores previamente definidos;

- o educador acompanhar e apoiar as ações solidárias dos adolescentes na comunidade;

- o educador registrará todo o processo (objetivos, metodologia, técnicas utilizadas, pontos marcantes de cada encontro, falas significativas dos adolescentes, principais reflexões surgidas, questões que não puderam ser respondidas ou que necessitam de maior aprofundamento) para que possa ser discutido em supervisões com os apoios pedagógicos;

- o educador discutirá as ações planejadas com os apoios pedagógicos, antes de serem executadas.

- **Junto às famílias:**

- o educador envolverá a família no processo de formação do adolescente, construindo estratégias com a participação dos adolescentes e pais ou responsáveis;

- deve colocá-la a par do processo que está sendo vivenciado pelo adolescente;

- planejará encontros com os pais para discutir temas relativos ao desenvolvimento do adolescente;

- entrevistará os pais sobre o comportamento do adolescente na família;

- deverá visitar as famílias para comprometê-las com o trabalho desenvolvido;

- deverá envolver a família nos ritos planejados pelo Programa (rituais de integração, confirmação e saída);

- organizar a participação dos pais nas cadeias produtivas.

• **Junto à comunidade:**

entendemos comunidade como a existência de tempos e espaços, formais e informais, onde ocorre uma teia de relações imaginárias, simbólicas e reais, havendo aí a produção e reprodução das condições concretas da vida. Diferenciamos aqui a escola, pelo peso e a importância que tem na vida do adolescente.

A função dos educadores aqui se dá em:

- envolver as organizações da comunidade no acompanhamento do Programa;
- convidar e convocar a comunidade para participação nos ritos de confirmação;
- divulgar as atividades do Programa;
- buscar parcerias com a comunidade;
- apoiar as ações dos adolescentes na atuação na comunidade;
- participar das discussões e encaminhamentos de ações voltadas para o desenvolvimento local.

• **Junto à escola:**

- contactar as escolas para o processo de avaliação dos adolescentes;
- planejar, executar e avaliar ações a serem desenvolvidas nas escolas;
- comprometer-se com o bom desempenho dos adolescentes.

• **Junto à equipe pedagógica:**

encontrar-se semanalmente com os apoios pedagógicos a fim de

- planejar as atividades;
- avaliar as atividades;
- entregar os registros e relatórios das atividades desenvolvidas nos encontros;
- participar mensalmente dos grupos de estudos organizados pelos apoios pedagógicos;
- responder às convocações dos apoios.

• **Junto ao líder:**

- responder às convocações do líder;

- participar de reuniões internas para acompanhamento do CR;
- participar dos momentos de avaliação de trabalho;
- elaborar os orçamentos necessários para o desenvolvimento do trabalho.

As atribuições dos educadores poderão ser modificadas sempre que a experiência apontar para essa necessidade. O processo de modificação deverá ser analisado e refletido com os educadores a fim de que as mudanças possam ser aceitas e implementadas sem problemas.

O itinerário de capacitação dos educadores visa à consolidação da ação educativa, num processo que envolve a capacitação em curso e em serviço.

8.4 Itinerário da Formação

Este itinerário surge do trabalho do IEA com as duas experiências anteriores de capacitação dos educadores, alinhada à nova proposta de formação dos adolescentes. Aperfeiçoa-se este trabalho, já que se conta com a avaliação das experiências realizadas, aprofundando pontos fundamentais e com a introdução de outros.

Para exercer a função educativa, faz-se necessária a existência de algumas competências e habilidades, que definimos como o perfil de entrada do educador no trabalho; perfil mínimo que acreditamos possibilitar alcançar o ponto de chegada que pretendemos, o perfil de saída do educador.

O itinerário dos educadores está estruturado em núcleos que se interligam mutuamente. Cada núcleo tem uma organização própria e foi buscada no desenvolvimento dos mesmos a coerência interna em relação ao itinerário dos adolescentes e ao itinerário dos apoios pedagógicos.

Os núcleos de formação não obedecerão uma seqüência cronológica; ocorrem de forma concomitante, com capacitação em curso e em serviço.

- **Núcleo Básico** - compreende:
 - a discussão e o aprofundamento em capacitações isoladas para aprofundamento;
 - a capacitação continuada através do acompanhamento e da avaliação em processo, realizado pelo apoio pedagógico;

- as capacitações isoladas estão subdivididas em três módulos:

MÓDULO I- Aliança e suas bases conceituais

- Apresentação da Aliança; Protagonismo Juvenil; TESA - Tecnologia Empresarial e Social da Aliança; DLIS - Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável e Mobilização Social. Aprofunda a base conceitual do Projeto Aliança para a garantia de formação da “*massa crítica de adolescentes protagonistas com talento para mudar cultura e estrutura*”⁴.

MÓDULO II - Fundamentação teórico-metodológica

- **Metodologia problematizadora/participativa:** parte do conhecimento das pessoas e daí para a ampliação e criação de saberes e conhecimentos, fundamentados em referenciais teóricos já construídos e validados. Essa é a base para o trabalho junto aos adolescentes e o referencial que direciona as escolhas de técnicas de apoio para o desenvolvimento dos temas. Dentre essas técnicas, estão as dinâmicas de grupo, as pesquisas e a interpretação de dados e as diversas linguagens artísticas. No processo, há um movimento que vai do indivíduo para os subgrupos e daí para o coletivo, desenvolvendo a capacidade de escolha, a identificação de prioridades, a negociação e a construção do consenso.

- **Pressupostos metodológicos do projeto:** desconstrução e reconstrução dos pressupostos metodológicos do Projeto, apresentados acima.

MÓDULO III- Papel e função do educador

- Fundamentação para a ação junto a grupos de adolescentes, com seus **princípios e diretrizes** básicos;

- reflexão sobre o **lugar e a importância do educador** como referência aos adolescentes no seu processo de desenvolvimento pessoal, social, produtivo e cognitivo;

- definição de suas **competências e responsabilidades:** planejamento e rotina de trabalho; definição de compromissos na atuação junto aos jovens, suas famílias, escolas e comunidades.

⁴ Documento do Conselho Diretor do Instituto Aliança, 2002.4. Documento do Conselho Diretor do Instituto Aliança, 2002.

- **Núcleo Específico** - compreende:
 - o aprofundamento teórico-metodológico com relação às temáticas básicas para um trabalho com adolescentes;
 - o planejamento de trabalho dos educadores;
 - a fundamentação da Educação Pelo Trabalho Educativo, pressuposto metodológico próprio da capacitação com os educadores.

- **Núcleo Avançado** - compreende:
 - **Ações voluntárias:** prioritariamente serão desenvolvidas nas área de Educação, Saúde e Meio Ambiente, em consonância com o itinerário formativo do adolescente. Tais ações poderão ser apoiadas e/ou realizadas na área de ação voluntária do CR adolescente solidário, a partir de demandas específicas desta, fortalecendo o trabalho já realizado.

- **Sistematização da experiência educativa:** relato reflexivo da experiência, num esforço de articulação entre a teoria apreendida, a prática realizada e as questões surgidas. O processo será realizado paulatinamente ao processo de capacitação, com orientações e supervisões específicas, em parceria com os apoios pedagógicos dos CRs. O Relato reflexivo da experiência será pré-requisito para a certificação final da capacitação.

- **Programa de atualização:** a ser desenvolvido após a etapa de capacitação, como modo de formação continuada, podendo vir a retomar temas da capacitação que sinalizaram para a necessidade de aprofundamento maior e a inclusão de novos temas a partir das necessidades identificadas.

O programa de atualização será a oportunidade de continuar o espaço de troca de experiências entre os educadores e, em consequência, a articulação dos trabalhos, via ações conjuntas.

9 Formação de Apoios Pedagógicos

9.1 Como surgiu?

Os apoios pedagógicos foram selecionados entre os educadores da ativa, que já haviam passado pela capacitação inicial e que passariam por uma capacitação mais aprofundada, voltada para a fundamentação metodológica e para o processo de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas do Programa, fundamentação essa indispensável para que possam desempenhar o seu papel de forma mais eficaz.

O aprofundamento da reflexão sobre a função do apoio pedagógico surge da necessidade e do desejo de se garantir a coerência teórica e metodológica do trabalho à visão de homem e de mundo que dá sustentação ao trabalho do Instituto Elo Amigo. O grupo de apoios pedagógicos orientados passa a ser responsável pela construção, implantação e validação do sistema de planejamento, acompanhamento e avaliação e pelo aprofundamento nos referenciais teórico-metodológicos do Programa.

Alinhando-nos aos itinerários de formação dos adolescentes e educadores, construímos também um Itinerário para os apoios pedagógicos, de modo que possam desenvolver o seu trabalho pedagógico com maior clareza e eficácia, permitindo ao líder a tranquilidade para realizar a ação no plano político-estratégico.

Com a definição deste itinerário, o líder poderá ter mais informações e clareza quanto à seleção, ao trabalho pedagógico, ao acompanhamento e avaliação dos seus apoios, educadores e adolescentes.

As discussões aqui terão maior amplitude, sendo necessário um maior aprofundamento teórico e metodológico. Haverá a implementação do sistema de acompanhamento e avaliação do trabalho junto aos adolescentes, além do exercício da supervisão.

A sistematização da prática pelos próprios apoios, situada como elemento do perfil de saída, contribuirá para a produção de conhecimentos, fato importante para uma Instituição que se propõe a construir um caminho no qual a reflexão e a análise da prática são princípios básicos.

O processo de capacitação levará um ano, ao fim do qual os participantes escolherão um tema para elaborar uma monografia, completando assim a sistematização da produção de conhecimento sobre o seu trajeto nessa atividade.

9.2 Funções dos apoios pedagógicos

Foram definidas como competências e atribuições do apoio pedagógico:

- dominar a proposta de trabalho da Aliança;
- executar o plano estratégico-operacional com a coerência requerida pela proposta pedagógica, no âmbito de cada CR;
- acompanhar o educador, identificando as potencialidades surgidas no trabalho e buscando ou fornecendo o “apoio pedagógico” que necessitar;
- orientar e acompanhar o desenvolvimento do planejamento elaborado por CR;
- apoiar o líder do CR no sentido de fornecer as informações úteis e necessárias à execução dos planos de ação.

9.3 Estrutura do processo de capacitação dos apoios pedagógicos

Para facilitar o acompanhamento e avaliação das atividades, o itinerário básico foi subdividido em 4 módulos, no total de 200 horas.

Cada módulo terá a duração de 3 meses e, após cada um, haverá uma supervisão para analisar como as informações estarão sendo aplicadas na prática dos apoios pedagógicos que estão sendo capacitados em serviço.

Capacitação

- Serão desenvolvidos 4 módulos com duração de 3 meses cada um, num total de 200 horas.
- No final de cada capacitação, os participantes receberão tarefas para serem realizadas, apresentadas e discutidas na próxima capacitação.

Supervisão

- No final de cada módulo, haverá supervisão com duplas de participantes para acompanhamento do seu trabalho prático.

Monografia

- No período da capacitação, os participantes escolherão um tema, relacionado ao seu trabalho, para aprofundarem-se e apresentarem, no final de 6 meses, uma monografia;
 - a elaboração da monografia será supervisionada mensalmente e, uma vez concluída, será apresentada a uma banca para validação;
 - as monografias farão parte do acervo do IEA e serão disponibilizadas a todos os que se interessarem ou trabalharem com adolescentes.

Grupo de Estudos

- Para garantir o aprofundamento dos temas trabalhados nas capacitações, o grupo receberá textos com roteiros para serem discutidos a cada 15 dias;
 - as dúvidas surgidas e não respondidas serão encaminhadas para a consultora que as trabalhará com o grupo na próxima capacitação;
 - supervisão à distância: os participantes terão um canal aberto com a consultora, via *e-mail*, e receberão sempre que solicitarem orientações mais individualizadas.

9.4 Metodologia das capacitações

A metodologia usada nas capacitações será a problematizadora. A opção por essa metodologia decorreu da observância de um princípio básico adotado pela equipe pedagógica do Programa e a um dos pressupostos teóricos que dá sustentação ao mesmo: aprender fazendo.

Serão criadas situações problematizadoras e os participantes terão como tarefa analisá-las, refletir sobre elas, tirar suas conclusões e sistematizá-las. Textos de apoio serão entregues para serem lidos, discutidos no grupo e/ou nos grupos de estudo.

Para que os aprendizados sejam transpostos para a prática, a cada encontro os participantes receberão tarefas que deverão realizar e relatar na próxima capacitação. Cada encontro será precedido de uma linha de base e de uma avaliação qualitativa (opiniões e sentimentos com relação ao encontro).

O material produzido pelos participantes será utilizado como instrumento de avaliação.

10 O quarto tempo: o tempo presente com os aprendizados obtidos com a nova proposta pedagógica

Caminhar e refletir a caminhada não é algo fácil. Não raro nos encantamos com a prática e nos esquecemos de que a caminhada nos reserva armadilhas. Continuamos, porém, tentando e nos desvencilhando de algumas armadilhas, caindo em outras, mas sempre atentos aos aprendizados.

- **Importância da introdução dos ritos de passagem:** introduzimos os ritos de passagens em momentos significativos do processo: término da capacitação básica; desenvolvimento de ações sociais; elaboração de propostas para projetos de vida. Os ritos trazem, tanto para adolescente quanto para educadores e futuramente para os apoios pedagógicos, o reconhecimento social.

- **Quando o adolescente é desafiado, ele responde com compromisso e responsabilidade.** O diagnóstico das comunidades feito pelos adolescentes, sob orientação de educadores e apoios pedagógicos, foi um rito e mostrou o potencial dos adolescentes, sua responsabilidade e envolvimento no desenvolvimento da tarefa.

- **Processo de seleção mais criterioso:** embora ainda não tenha havido uma avaliação aprofundada, percebe-se que os adolescentes do novo itinerário estão respondendo melhor ao trabalho, são mais reflexivos e atuantes.

- **Estratégia de intervenção nas localidades:** essa estratégia tem propiciado valorização e reconhecimento da cultura local e fortalecimento da identidade.

- **Maior unidade e articulação entre as ações do IEA e do Projeto Aliança:**

- projetos realizados (voluntários e de produção) nas comunidades têm fortalecido o processo de desenvolvimento local;

- precisamos ter cuidado com a concorrência entre os trabalhos nas comunidades: não propor trabalhos que se sobreponham, buscar

parcerias e integração com todos os projetos voltados para o adolescente, potencializando assim os resultados.

- **O adolescente precisa ser adolescente.** Precisa ter tempo livre. Não se deve tratar o adolescente como um adulto, mas prepará-lo para ir se tornando adulto com suas experiências. O adolescente que buscamos é o que vive sua adolescência no seu tempo presente.

- **O processo inicial de sensibilização** é fundamental para o bom desempenho dos trabalhos, para identificação e escolha pelos adolescentes dos CRs que irão se integrar: os adolescentes precisam ser sensibilizados, precisam conhecer os vários CRs para depois fazerem sua opção por um deles.

- **A formação de educadores deve ser iniciada com uma antecedência de pelo menos 6 meses** do início do trabalho com adolescentes, para que estes possam estudar e maturar os temas e metodologia de trabalho, tendo assim domínio do processo educativo e segurança para trabalharem com a metodologia proposta pela Proposta.

- **A importância da definição dos perfis:** aprendemos que não basta querer ser educador, é preciso ter um perfil adequado para o trabalho com jovens. Nosso aprendizado nos levou a ter muita atenção com a seleção de educadores, apoios e também de adolescentes.

- **Importância de desenvolver cada vez mais um processo reflexivo e participativo:** a reflexão e a participação efetiva na construção do conhecimento fez com que os atores do processo se tornassem mais críticos, mais questionadores e isso permitiu a identificação de fragilidades e uma atuação preventiva. Quando as pessoas tomam parte nos processos de construção do conhecimento e de decisão seu envolvimento é maior e os resultados melhores.

- **Valorização e importância do adulto como referência para o adolescente:** o processo é de desenvolvimento do adolescente junto com o adulto. O adolescente, embora autônomo, deve ser acompanhado pelo educador que é, no projeto, seu adulto-referência. Outros educadores precisam ser fortalecidos no processo, seja ele o educador familiar, o educador escolar e/ou educadores comunitários.

11 O quinto tempo... O “porvir”: a avaliação e a sistematização da proposta pedagógica

A experiência é rica e a caminhada sempre será inconclusa. Os aprendizados que obtivemos e as reflexões que fizemos e que faremos conjuntamente nos levarão a outro patamar e, como em todo movimento relacionado ao campo do saber, a percepção do quanto nos falta saber produz um desejo crescente de continuarmos a criar, a fazer, a descobrir e a produzir mais saber.

A nossa proposta pedagógica está em construção, mas a sua disponibilização para outras experiências e movimentos, que chamam de “replicação”, não será necessariamente uma replicação, mas antes uma reconstrução permanente.

Esta história nos trouxe até aqui: a organização da experiência desenvolvida pelo apoio pedagógico do IEA criou a possibilidade de dar uma forma inicial à sua proposta pedagógica, a qual está sendo refletida pela equipe do Instituto, nas suas diversas experiências, para que possa ser sistematizada e disponibilizada para outros grupos e/ou movimentos do terceiro setor.

Continuamos no caminho. Agora, a reflexão ampliada e aprofundada trará luz a pontos ainda obscuros e mais clareza acerca de certezas que construímos. O nosso “por vir” tem relação direta com o desencadeamento de um processo aprofundado de avaliação para sistematizar esta experiência e disponibilizá-la a outros, não como receita, mas com o resgate de uma trajetória, que teve seu traçado inicial, seus acertos e seus percalços... Realizar, refletir e por aí vamos seguindo, movidos por um desejo forte e intenso de continuar num processo de construção, abertos para aprender sempre com o novo e com o desconhecido.

12 Questões que permanecem e impulsionam o caminhar

- Os projetos dos adolescentes devem partir somente do desejo deles ou também de uma avaliação de perfil para o desenvolvimento de determinadas questões?

- Como desenvolver nos adolescentes e jovens um compromisso político de transformação social, sem que passe por uma “elitização” dos integrantes do Projeto?
- Como trabalhar de forma a ampliar o horizonte da Aliança, no sentido de buscar aliados, sem sentir-se “melhor” ou “mais privilegiado” que outros?
- Como trabalhar de forma a ampliar e re-significar conceitos em vez de dogmatizá-los?

“É preciso navegar, deixando atrás as terras e os portos dos nossos pais e avós, nossos navios têm de buscar a terra dos nossos filhos e netos, ainda não vista, desconhecida”.

Nietzsche

A experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso

Ana Mirta Alves Araújo

1 Um Pouco da História

Em 1935, no interior da França, um grupo de agricultores se organizou em uma associação, reunindo pais e mães, desejosos de oferecer aos seus filhos e filhas uma forma diferenciada de Educação, tendo por princípio a gestão compartilhada pelas famílias envolvidas e interessada e por metodologia a alternância – períodos de formação na escola, sucedidos por períodos formativos na família e na comunidade – e por finalidade a formação global da pessoa e o desenvolvimento local.

A agricultura francesa, dos anos de 1920 e 30, sofria uma forte transformação nos planos econômico, tecnológico e social. Foi nessa época que se ampliou o êxodo rural como despovoamento de numerosas localidades rurais, e do mundo rural em geral. Por outro lado, havia entidades preocupadas com o desenvolvimento rural e buscavam a organização dos agricultores em movimentos sindicais, associações e cooperativas independentes, geridas pelos próprios agricultores.

Na circunstância de crise e lutas por superações, nasceu a “Maison Familiale Rurale”, que foi traduzida no Brasil como Casa Familiar Rural e Escola Família Agrícola. A experiência bem-sucedida na França foi, no final da década de 1960, se expandido para a Itália e a Espanha, mudando sua denominação para Escola Família Agrícola e centros profissionais agrícolas.

A história da Pedagogia da Alternância no Brasil tem início no fim dos anos de 1960, através da Escola Família Agrícola (EFA), nos municípios de Anchieta e Alfredo Chaves Iconha, no Estado do Espírito Santo. O processo de implantação das EFAs se deu através da discussão com as comunidades rurais interessadas na melhoria da produção agropecuária e da qualidade de vida.

São trinta anos de vida das EFAs no Brasil, sendo que a sua expansão aconteceu com maior intensidade a partir da década de 1980.

As EFAs estão presentes em 18 Estados do Brasil, perfazendo um total de 180 escolas.

2 A Escola Família Agrícola Dom Fragoso

A Escola Família Agrícola Dom Fragoso está situada no município de Independência, no Estado do Ceará, na região Nordeste do Brasil. Essa experiência nasceu de um sonho de trabalhadores(as) do campo da Diocese de Crateús que, desde muito tempo, reivindicaram à CPT uma formação continuada e sistematizada que ajudasse a enfrentar problemas como a formação de militantes, pessoas capazes de testemunhar e intervir no sentido de ter uma prática de agricultura e de pecuária diferentes, apropriadas ao semi-árido. Diziam os assentados(as): “*Conquistamos a terra, mas continuamos a desmatar, queimar. Nossos filhos continuam estudando numa escola que não tem nada a ver com a nossa vida e sonhando deixar o campo*”. Com isso, tomamos a causa como de responsabilidade nossa, um apelo de Deus libertador.

Tivemos um longo tempo de visitas a EFAs da Bahia e do Piauí e discussões sobre a experiência em encontros e assembléias de trabalhadores, nas CEBs, além de reuniões em comunidades. A criação da Associação Escola Família Agrícola de Independência – AEFAI – aconteceu em novembro de 2001, sendo eleito um Conselho Administrativo, que se encarregou de encaminhar a escolha do local, a construção dos prédios, a seleção de monitores(as), o contato com as famílias interessadas, a elaboração de projetos, a documentação.

2.1 Nossos objetivos

Nossos objetivos são: cuidar da formação integral de adolescentes e jovens da roça para a roça; estimular a convivência com o semi-árido através de práticas apropriadas; contribuir para o desenvolvimento sustentável do meio rural, integrando famílias e comunidades; juntar a sabedoria prática com a teórica, criando condições aos educandos(as) de serem protagonistas de uma nova sociedade em transformação.

2.2 Nossa Pedagogia

A EFA adota a Pedagogia da Alternância, que consiste em duas semanas na EFA, onde educandos(as) estudam, rezam, cuidam da escola, da horta, dos criatórios, da arborização, praticam esporte e crescem na convivência fraterna. Nas outras semanas, eles ficam em casa com a família e a comunidade, onde desenvolvem o plano de estudo, pesquisam, levantam dados, problemas, põem em prática as descobertas que vão fazendo. Nesse período, tem-se a visita de monitores que, junto às famílias e comunidades, fazem o acompanhamento pedagógico.

O eixo da formação é a vida do jovem e do adolescente, sua realidade familiar e socioprofissional. O contexto socioeconômico, político, cultural e geográfico constitui-se no ponto de partida do processo ensino-aprendizagem e também no ponto de chegada, pois esta modalidade educativa objetiva refletir e descobrir opções para os problemas das pessoas da comunidade.

Na Unidade Educativa, a preocupação com a formação do jovem é global, na singularidade de cada um, mas como uma dimensão física, prática, intelectual, profissional, ética, afetiva, social, espiritual, ecológica, dando suporte a uma educação pessoal, a uma educação voltada aos outros e ao mundo.

Uma significativa contribuição da Pedagogia da Alternância é a possibilidade de diálogo e cooperação entre adultos e adolescentes que vai

se fortalecendo na vivência em grupo, na motivação, no entrosamento dos pais e das famílias que possibilita ao jovem adquirir experiências.

É importante também lembrar que a Pedagogia da Alternância não nasceu em gabinetes de intelectuais, mas foi gestada e vem sendo construída na prática. A sua fundamentação teórica podemos buscar em diversos autores, como: Paulo Freire, Jean Cousinet, Edgar Morin, Jean Piaget, Jean Clude Gimonet, dentre outros.

2.3 Nossa organização e funcionamento

Iniciamos em 2002 com uma turma de 5ª série. Em 2003, formamos outra turma de 5ª série. Atualmente, a EFA Dom Frágoso acolhe e acompanha 50 filhos(as) de trabalhadores(as) rurais vindos(as) dos Municípios de Independência, Crateús e Tamboril, que são indicados(as) pelas comunidades, por sindicatos e organizações, matriculados(as) nas duas turmas: 5ª e 6ª séries. Até o ano de 2005, teremos implantado todo o curso fundamental II. Nosso trabalho consiste em:

- aulas das disciplinas do currículo oficial, diversificado com disciplinas técnicas, a partir da problemática que vem das famílias e comunidades;
- práticas que vão permitindo o desenvolvimento e o aprimoramento de tecnologias que as famílias já desenvolvem e despertam para outras que são acessíveis e apropriadas, como barragem subterrânea, agrossilvopastoril etc.;
- visita às famílias e comunidades dos educandos e educandas;
- oficinas envolvendo educandos(as), suas comunidades e outras pessoas interessadas;
- visitas a experiências significativas da região;
- participação em encontros e outras atividades promovidas por entidades afins.

Um aluno da escola conseguiu expressar muito bem o dia-a-dia da EFA Dom Frágoso em uma de suas poesias:

Uma experiência que está dando certo

Aldemir Nóbrega

I

Às seis horas levantamos
Seis e quinze fazemos a oração
Depois tomamos o café
Com muita disposição
E vamos trabalhar
A plantação irrigar
As tarefas que são de grande valor
Cada equipe separada
Lava a louça, varre as calçadas
E todas são acompanhadas
Pela equipe de monitor

II

Oito e vinte a aula começa
E nós vamos estudar
Às dez horas nos liberam
É a hora de lanchar
Voltamos ao meio dia
Todos cheios de alegria
Porque vamos almoçar
Uma e meia novamente
Já estamos com o pé no batente
Para a tarde começar

III

Três e dez tem outro lanche
E torna a sala voltar
Quatro horas a aula termina

Para irmos trabalhar
Cinco e vinte paramos
É hora de brincar
Seis e quarenta jantamos
Sete e meia à sala a retornar
Pra mais outra discussão
Vídeos, palestras que chamamos de serão
É com alguém da equipe ou com quem vem nos visitar

IV

Dez horas silenciemos
E todos vamos deitar
Apagamos todas as luzes
Para não atrapalhar
Os colegas enfadados
Por causa do dia pesado
Não ver a noite passar
Só acordam no outro dia
Com bastante alegria
Depois que o sino tocar

V

A EFA de Independência
Cumprindo com a sua função
De deixar os jovens rurais
A continuar no sertão
Pois no sertão tudo dá
Sem precisar imigrar
Saindo sem direção
Andando de mundo afora
Comendo fora de hora
Se metendo em confusão

VI

Começa a se preparar
Pra no tempo de estiagem
Aproveitando enquanto tem
As boas nativas pastagens
Fazendo a fenação
Armazenando a água dentro do chão
Pra mais na frente não falar
Alimento pra criação
Água pra irrigação
E boa produção assegurar

VII

Da horta nós tiramos
Boa parte da nossa alimentação
A berinjela, tomate e cebolinha
O coentro, beterraba e pimentão
Sem de agrotóxicos precisar
Pra nossa saúde não prejudicar
Assim usamos com certeza
Por não ter perigo de contaminação
Pois aqui a nossa adubação
É retirada da própria natureza

VIII

Plantamos sem destruir
O milho, melancia e feijão
Respeitando as conseqüências
Que nos oferece o sertão
Usando tração animal
Por ser simples, barata e legal
E livra a terra da Erosão

Que deixa os solos desprotegidos
E de nutrientes desprovidos
Fazendo a lixiviação

IX

Implantamos a apicultura
Como fonte de riqueza
Seu produto é retirado
Da própria natureza
Ajudando na agricultura
Aumentando a produção das culturas
Com a polinização
Aumentando ainda mais
As riquezas naturais, do nosso querido sertão.

2.4 Fontes de recursos

Para desenvolvermos esse Projeto, contamos com a contribuição das pessoas associadas, a partilha e mutirões das famílias e comunidades, a produção da propriedade, a contribuição do poder público (recursos do FUNDEF), o reforço de entidades e grupos amigos – internos e externos. Além desses, contamos com a colaboração da Comunidade Franciscana de Dortmund (Alemanha), o Grupo Freckeuhorster da Alemanha, CRS, Caritas Ceará, CPT Ceará, Fundação Vitae, Associazone Missionarie (Itália) e Rete Radie Resch (Itália).

2.5 Avanços e desafios

Percebe-se uma mudança significativa em cada educando(a) na consciência do grupo, na família e na comunidade. Melhorou o relacionamento, a assunção das tarefas de casa, o trabalho na roça; têm-se mais iniciativas no seu lugar, inclusive de convocar a comunidade para discutir um problema, encaminhar uma ação, além de mais desenvoltura na escrita e na leitura, de revelação de dons artísticos através da dramatização, desenhos, pintura, fotografia e dança.

No âmbito social, assumindo atividades educativas voltadas para o desenvolvimento do campo, no semi-árido, e construindo formas e práticas com efeito multiplicador, levando em conta a sabedoria e experiência de tantas gerações e povos, adolescentes e jovens, famílias e comunidades pobres vão se tornando protagonistas de um desenvolvimento adequado a uma região.

Como desafios, esperamos um maior envolvimento do poder público, inclusive possibilitando o repensar de toda a Educação no campo e no semi-árido e a formação de equipes afinadas com o Projeto e a auto-sustentação.

Formação de educadores rurais: construindo uma política de Educação contextualizada¹

Eliene Novaes Rocha
José da Cunha Paes Machado

1 Proposta política da formação de educadores rurais

Esta idéia configura-se na construção de uma proposta metodológica, que antes de tudo garanta que a escola exerça um outro papel junto aos alunos e familiares, que seja construtora de conhecimentos que sirvam para que a comunidade rural encontre o seu desenvolvimento. Desconstruir a idéia de que a escola é repassadora de conhecimento “para quem não tem conhecimento” é um dos grandes desafios que envolvem as discussões e políticas da Educação contextualizada.

Uma proposta de Educação contextualizada precisa acima de tudo, compreender os sujeitos como pessoas capazes de produzir e disseminar conhecimento, baseados nas suas vivências, práticas e experiências cotidianas.

Discutir a concepção de Educação, de escola, de homem, de sociedade que temos e que queremos e desejamos construir é passo fundamental. Do contrário propostas, planejamento e prática pedagógica tornam-se mera reprodução ou cumprimento de tarefas, sem que

¹ Material apresentado na Conferência Estadual da Rede de Educação para Convivência com o Semi-Árido do Ceará (RESAB)

haja de fato a apropriação do processo e a crença na possibilidade da mudança.

Destes aspectos dependem as construções do currículo, a elaboração do projeto político, a produção e/ou escolha do material didático e, principalmente, a formação dos professorres/as.

É na perspectiva de contribuir com a mudança da realidade, tendo a escola como um dos espaços privilegiados, que a proposta de formação de educadores rurais vem sendo desenvolvida.

2 Como tudo começou

Esta proposta está sendo desenvolvida desde 1994, tendo sido iniciada apenas pelo MOC. Um pouco de sua história elucida seu processo.

- O MOC desenvolvia uma experiência de alfabetização de jovens e adultos na área rural e constatou que, cerca de 60% das pessoas que freqüentavam os círculos de cultura de alfabetização haviam se matriculado na escola e, posteriormente, a abandonado.

- Refletindo este problema, o MOC visualizou que uma das causas do analfabetismo está na inadequação da escola à realidade daqueles que a freqüentam, e isso pode originar evasão escolar.

- Conhecedor de uma experiência, no Recife, desenvolvida pelo SERTA (Serviço de Tecnologias Alternativas), ONG pernambucana, na perspectiva de aproximar a escola da realidade rural e vice-versa, o MOC optou por buscar conhecer melhor a experiência e implementá-la na Região, ciente de ajudar na solução do problema.

- A experiência inicial, começada em 1994, foi integralmente financiada pelo MOC, com projetos específicos para tal, contando-se com profissionais do MOC, voluntários da universidade e prefeituras que, conhecendo a experiência, se dispuseram a adotá-la.

- Este processo evoluiu, gradativamente, para a formalização das relações entre MOC, prefeituras e universidade, na execução deste projeto, e assinatura de convênios regulamentando este objeto.

- Como os resultados dos trabalhos são interessantes e causam impacto na Região, há vários municípios que solicitam a própria incorporação ao grupo de municípios do projeto.

- O projeto não tem um período determinado em que se realiza e finaliza. A proposta é que ele, gradativamente, seja assumido pelos seus atores municipais, envolvendo outros que o queiram e se torne algo sustentável nos municípios e na Região. Há, no entanto, definições de temporalidade.

3 Parcerias

Este projeto é desenvolvido numa parceria entre MOC – uma organização não governamental, a Universidade Estadual de Feira de Santana e as prefeituras municipais (secretarias de Educação) dos municípios onde ele acontece.

4 Objetivos de formação de educadores rurais

- Melhorar a qualidade do ensino rural, especificamente no semi-árido, através da qualificação dos professores, capacitando-os para que usem uma metodologia que respeite e valorize o homem do campo, sua cultura e seu trabalho e parta daí para o conhecimento universal.
- Aprofundar a discussão teórico-metodológica sobre a qualidade do ensino rural, na perspectiva de maior relação entre escola, comunidade e desenvolvimento sustentável para o semi-árido.
- Contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais para as escolas rurais, políticas estas que considerem a realidade rural, os seus habitantes e o meio ambiente.

5 Princípios filosóficos e metodológicos que orientam a proposta de formação

a) Princípios básicos

Todos são aprendizes: alunos, pais e professores

Não há apenas um que ensina (o professor) e outros que aprendem (os alunos). Todos aprendem e todos ensinam, naturalmente, a partir do lugar que cada um ocupa na escola: professor como professor; aluno como aluno; pais como conhecedores da realidade rural.

O aluno ensina ao professor e aprende com ele. O professor ensina ao aluno e aprende com ele. E, **elemento novo neste estilo de trabalho**, os pais dos alunos e a própria comunidade ensinam e aprendem com professores e alunos. Suas experiências são aproveitadas e valorizadas. ***Todos produzem conhecimento.***

A pesquisa é um elemento fundamental do trabalho escolar

A pesquisa se torna um componente básico do processo escolar. As crianças realizam pesquisas orientadas a respeito da realidade de sua família, sobre a situação da produção, como está a natureza, sobre as necessidades, os problemas políticos, sobre a saúde das pessoas e serviços existentes, sobre a história da comunidade etc.

Pesquisa aqui, no entanto, não é entendida apenas como levantamento de dados, mas também como reflexão e análise dos indicadores e produção de conhecimento.

As realidades das famílias, da natureza, da vida da comunidade e do processo produtivo são os objetos básicos da pesquisa.

A realidade da vida das pessoas se torna conteúdo da atividade escolar. Busca-se conhecer o que se planta, como e quanto se planta, quanto se tem de terra, a qualidade da água e onde ela está armazenada, a história das pessoas e da comunidade, as festas, as comemorações. É sobre isso que se reflete e, a partir desses dados, se constrói e amplia o conhecimento de História, de Geografia, de Matemática, de Português e de Ciências.

Calendário agrícola: elemento básico e fator fundamental (Vivência da LDB art. 28 II e III)

O calendário agrícola de cada região é fator fundamental para situar a aprendizagem na área rural. Com base no calendário agrícola, estruturam-se as unidades escolares, tentando reaver a cultura do grupo e da comunidade e dela partindo para se projetar no universal, no saber e conhecimentos mais amplos e mais gerais. Valoriza-se, assim, o trabalho do agricultor, as pessoas e a natureza, desenvolvendo, **a partir daí**, os conteúdos das diversas disciplinas.

Investimento no senso crítico da criança

Busca-se desenvolver o senso crítico do aluno, uma vez que os dados colhidos pela pesquisa são levados à discussão, retrabalhados, questionados e até mesmo orientam para determinadas práticas, onde as crianças aprendem a modificar a realidade em que vivem, desenvolvendo-se daí, também, a solidariedade e a responsabilidade social das pessoas envolvidas nesse trabalho.

Valorização do material disponível no meio rural

O material escolar de que se dispõe não são apenas livros, caneta, papel e cadernos, cartolina, jornais. Aproveita-se mais:

- a imensa riqueza da **natureza** (solo, adubo orgânico, plantio, sementes, folhas, gravetos, colheita, chuvas, água, animais, etc.).

- A riqueza incomensurável dos **grupos humanos** que compõem a comunidade, com seus valores (a solidariedade, a justiça, a simplicidade, o partilhar próprios do povo do campo).

- A riqueza das festas, das manifestações culturais, comemorações, comidas, lutas, conquistas etc., não apenas **oficiais**, mas da vida da própria comunidade. O relato de sua origem, suas peculiaridades, sua história.

Avaliação do aluno como processo

A avaliação do aluno se desenvolve na perspectiva de processo. Isso significa valorizar tudo o que o aluno faz, buscando e ampliando o conhecimento. Não é a prova o único nem o mais importante instrumento de avaliação.

Na avaliação, analisa-se a participação do aluno nas atividades da classe e extraclasse, vendo o desenvolvimento da personalidade, do senso crítico, da criatividade, da responsabilidade.

b) Elementos metodológicos

Base filosófica

Com esteio em Paulo Freire, utilizamos a metodologia **ação-reflexão-ação**.

Freire nos ensinou que “toda atividade educativa é uma ação política, no sentido de desenvolver o senso crítico do aluno, para uma tomada de posição consciente diante dos fatos e da sociedade”. Queremos formar cidadãos. Então, os elementos metodológicos básicos de nosso trabalho são o desenvolvimento do CONHECER-ANALISAR-TRANSFORMAR (Daí a abreviatura CAT).

c) Elementos fundamentais do processo

• **Conhecer**

É uma pesquisa da realidade em que o aluno está inserido, buscando, por exemplo:

- levar a criança, através de várias atividades, a conhecer a realidade que a circunda, como o terreno da propriedade de seus pais, o que ele planta, o trabalho que faz na preparação do plantio, quem faz o quê. Conhecer igualmente como se dá esta realidade no terreno de vizinhos e de outras pessoas da comunidade.

- Conhecer a história da comunidade, os costumes, as festas e tradições, o que a comunidade já tem de serviços básicos e o que precisa (água, serviços de saúde, escola, terra, sementes etc.).

Para isso o professor utiliza perguntas sobre:

- a preparação da terra e do plantio;
- quem plantou e quem não, por quê;
- onde existe água e de quem é ela, como é ela;
- formas do terreno (gasto, queimado, com erosão);
- fertilidade do solo;
- animais que se criam e o que comem etc.;
- a origem da comunidade, festas, comemorações, costumes alimentares, etc.

• Ao fazer as perguntas para as crianças responderem em casa, busca-se elaborar perguntas precisas. Inicialmente, trabalha-se com dados quantitativos. Através deles, as crianças trazem informações para a escola que serão refletidas no ANALISAR.

- Quando é necessário fazer entrevistas e formular perguntas de opinião, o professor prepara antes com os alunos e faz a pesquisa juntamente com eles, sempre que possível (ex.: visitas a roçados, a terrenos, a locais históricos etc.).

- As perguntas de opinião e reflexão - O que acha? Por quê? São marcadas para a sala de aula, na hora do debate. Não são perguntas para casa, fazem parte do ANALISAR, do refletir com os alunos.

- **Analisar**

É o exercício de ouvir, analisar e desdobrar, com os alunos, as respostas que eles trazem da pesquisa, os seus levantamentos de dados, criando assim oportunidade de aprofundar o assunto e, ao mesmo tempo, fazendo a ponte entre estas informações e os conteúdos das disciplinas. Aí, dá-se a construção do conhecimento.

Assim sendo, ANALISAR pode significar:

- computar as respostas registrá-las e refletir os resultados;
- trabalhar os dados trazidos, de sorte a se produzirem mais conhecimentos;
- discutir opiniões dos pais, crianças, formular novas pesquisas, criticar os dados trazidos, levantar sugestões;
- aproveitar as respostas das crianças para, a partir delas, explorar os conteúdos de Português, Matemática e outras disciplinas.

este passo é básico para se fazer a ponte com as disciplinas e exige do professor muita atenção a três aspectos fundamentais:

- valorizar as respostas das crianças, de forma individual e coletiva, mesmo que sejam incompletas.
- Nunca deixar o processo somente na fase do **CONHECER**. A tarefa de casa não se esgota nela mesma. É um passo para a geração e ampliação, indo-se do local para universal de um novo conhecimento.
- Buscar com que as tarefas seguintes sempre partam dos resultados trazidos pelas crianças, na tarefa anterior, para se dar a dimensão de processo ao trabalho.

Nunca passar outra tarefa para as crianças sem que se tenha analisado a tarefa anterior e buscado tirar as conseqüências para o transformar.

- **Transformar**

A análise da realidade pesquisada e o aprofundamento dos conhecimentos, a partir das reflexões, conduzem, necessariamente, segundo Paulo Freire, a uma tomada de posição. É este 3ª momento.

A pesquisa e o ensino não podem ficar apenas no mundo da escola. Precisam entrar na vida dos três sujeitos fundamentais deste processo; professor, aluno e pais/comunidade.

Ex. alguém não plantou porque estava doente. O que fazer? a escola está malconservada. O que fazer? a comunidade não tem água. E daí? Promove-se alguma atividade coletiva para resolver tais problemas, ou, ao menos, amenizá-los. Como:

- discutir com os pais a possibilidade de aquisição de mudas de plantas resistentes à seca na Sec. Municipal de Agricultura e/ou na EBDA, formando um grupo que irá buscá-las para a escola e as famílias.

- Fazer mutirão com os pais e alunos para plantar árvores resistentes à seca ao redor da escola, incentivando os pais a fazerem o mesmo na sua propriedade.

- Convidar um técnico da área agrícola (EBDA, BNDES, BB, STR ou outra instituição) para esclarecer a comunidade sobre programas de incentivo agrícola e fixação do homem à terra.

- Convidar um profissional da área agrícola (agrônomo, tec. agrícola) para discutir com os pais e a comunidade novas técnicas de recuperação do solo, de plantio e de atividades mais adaptados ao semi-árido.

- Palestra na comunidade sobre malefícios das queimadas, do desmatamento e caça na região (conservação da fauna e flora).

Assim o transformar é fruto da análise que se fez da realidade. E é o momento de maior integração entre escola e comunidade e deve ser feito, inicialmente, com iniciativas do alcance das crianças.

d) Interagir com a comunidade

Boa parte das atividades desta proposta implica contato contínuo com os pais, a comunidade, as lideranças, os mais velhos, com os valores locais - daí a importância da relação constante: escola/comunidade. Se os pais e a comunidade ficarem longe da escola, esta proposta não dá certo.

Por isso é que, antes de começar efetivamente o trabalho, se discute o projeto com os pais e a comunidade e faz outras reuniões com eles, algumas vezes durante o ano letivo, para apresentar o que está sendo feito e os pais opinarem avaliando o processo e o crescimento de seus filhos.

e) Instrumento básico de ação: a ficha pedagógica

É uma espécie de roteiro que orienta o professor no trabalho em sala de aula. Contém questões para o CONHECER, propostas de como realizar o ANALISAR e nele explorar os conteúdos das diversas disciplinas naquele período e sugestões para o TRANSFORMAR, atividades de integração escola/comunidade, envolvendo os três sujeitos do processo (professor, alunos e pais/comunidade).

Tal ficha é elaborada por um grupo de professores dos municípios. É estudada e adaptada a cada escola, no município, num dia de estudo. E, **portanto, em planejamento coletivo, participativo.**

6 Processo de Formação

O processo de formação, monitoramento e acompanhamento dos educadores e de todo o processo ocorre em níveis variados e intercomplementares:

6.1 Encontros intermunicipais

a) No nível da **coordenação geral**: trata-se de reuniões bimensais entre o MOC, a universidade e representantes das prefeituras (coordenadores municipais), para avaliar o desenvolvimento dos trabalhos no conjunto e em cada um dos municípios, assim como reorientar processos e metas, se necessário. Acontece, sempre, de igual modo, o estudo de algum tema que se avalie necessário para o andamento do projeto.

b) **Nível de assessores**: reuniões semanais para estudo e avaliação específica do trabalho das assessorias.

c) **Nível de planejamento e avaliação com professores e coordenadores, numa dimensão regional**: trata-se de um encontro realizado, a

cada três meses, com representantes de professores e coordenadores de cada município, durante três a quatro dias, para:

- analisar e avaliar o trabalho realizado em cada município;
- elaboração da ficha pedagógica que será utilizada na próxima unidade didática;
- definições de capacitações temáticas a serem realizadas em cada município, a partir das demandas dos municípios e professores;

6.2 Nível municipal

a) Estudos trimestrais da ficha pedagógica da unidade, com as devidas adaptações à realidade municipal, **com todos os professores**, Neste nível analisa-se dificuldades metodológicas e temáticas dos professores e ajuda-se a solucioná-las.

b) Visitas *in loco* às escolas, por parte dos coordenadores municipais e estagiários da UEFS, com vistas a levantar dados para reflexão posterior com os professores.

7 Aspectos inovadores

- Partir da realidade do aluno e sua família – a realidade torna-se objeto da pesquisa e construção do conhecimento pelo aluno/professor.

- Desenvolver o senso-crítico do aluno e do professor, analisando a realidade sócio-política que os envolve – formação do cidadão consciente.

- O envolvimento da família na ação educativa da escola – são três sujeitos: professor/alunos/pais. “Todos ensinam, todos aprendem”.

- Assessoria indo ao encontro dos professores no município, na escola, na comunidade (90% da capacitação é lá)

- Ser um projeto desenvolvido em parceria entre poder público (universidade e prefeitura) e uma ONG (MOC).

8 Destaque de alguns resultados qualitativos

a) A formação de capital social nos municípios

Os professores que passam pelo CAT, normalmente, assumem co-

ordenações de Educação nos seus municípios, são facilmente promovidos para outros cargos, pois desenvolvem suas capacidades.

São pessoas que, imbuídas da mentalidade e proposta de trabalho, atuam nos ginásios ou nas próprias secretarias de Educação.

O projeto atua, deste modo, como formador de capital social nos seus respectivos municípios, mesmo com atuação extra-escolar.

b) O impacto e resultados do projeto em relação aos pais que estão mais envolvidos com a escola, na auto-estima das crianças agora orgulhosas de serem filhos de agricultores familiares, na interferência que a escola passa a ter concretamente com a comunidade e esta com a escola. É resultado qualitativo que pode ser notado no modo de as crianças se apresentarem, nos textos que escrevem; nas referências que se fazem à escola etc.

A seguir vamos tentar refletir algo neste sentido.

c) Constata-se mudanças, no professor, em vários sentidos:

- no próprio professor em relação ao seu entendimento da realidade rural, pois a pesquisa que sempre se faz em sala de aula e os seus resultados trazem todo um mundo de informações a este respeito para o professor;

- o professor modifica suas atitudes em relação ao aluno, pois desenvolve a capacidade de entendê-lo melhor, ouve-o mais, acredita e valoriza mais o conhecimento dos seus alunos;

- o professor se inter-relaciona com a família não mais apenas para as tradicionais reuniões de pais e mestres, mas a família é fonte de informações, os pais são professores ao transmitir conhecimentos na escola, podem orientar os trabalhos de seus filhos; a família, obrigatoriamente, passa a ser presente no mundo da escola.

- o professor se inter-relaciona com a comunidade, pois o momento do transformar exige esta atitude.

As famílias são valorizadas e se sentem orgulhosas, porque participam, sua vida e cultura são valorizadas e resgatadas, assim como se tornam conteúdo da própria escola, que se incorpora à realidade da comunidade e ajuda a transformá-la. Os pais se sentem gratificados por ajudarem seus filhos nas tarefas escolares e, assim, são incluídos

na escola. A auto-estima de pais e filhos aumenta e ambos se sentem, então, orgulhosos de ser agricultores.

d) A criança tem potenciadas suas capacidades e incentivado seu senso crítico.

As crianças não lêem e decoram e repetem textos. Elas vão aos seus pais e conhecidos e levantam dados sobre a realidade, trazem estes dados para a escola, refletem-nos e querem modificar o que não está correto. Há crianças que, constatando que a água que bebiam na seca não era de qualidade, buscam o Prefeito para conversar sobre isso e resolvem o problema; há crianças que incentivam mutirões para ajudar os que ainda não prepararam a terra para o plantio; há os que se unem para melhorar as condições da escola; há os que recuperam rios e aguadas, sempre em união com seus pais.

E...a realidade que elas levantam e sobre a qual refletem é traduzida em textos e cartazes.

Sobre esta realidade a referida pesquisa assim se expressa:

com o CAT os alunos aprenderam a falar. O CAT tem uma proposta nova: não se fala para os alunos nas salas de aula, mas se fala com os alunos. Doravante, uma linguagem comum permite um discurso diferente; não é mais o daquele que sabe e domina o conteúdo das disciplinas, mas que faz surgir as descobertas cognitivas dos alunos a partir de uma visão comum da realidade e também de uma partilha das dificuldades locais.

Há grande respeito ao saber dos alunos. São eles (alunos) que falam dos seus direitos; é uma novidade nas escolas: elencar os direitos dos alunos! O ponto básico da ética é de fato o reconhecimento do outro, do “diferente” para estabelecer um diálogo enriquecedor. A breve experiência metodológica deste projeto mostra os efeitos surpreendentes que se pode alcançar quando se passa, concretamente, de um modelo de dominação, de colonização, para processos de humanização e diálogo, onde cada grupo interfere com seus próprios saberes.

É vencida, em parte, a cultura do medo. Quando os alunos dizem que agora brincadeiras fazem parte das novidades da escola, isso não significa simplesmente divertimento, mas superação de um controle

dominador, de um clima abafador e de demasiada rigidez disciplinar existente na maioria das escolas. Na escola, conforme o depoimento de alunos, eles “se sentem gente”.

e) A escola contribui para o desenvolvimento.

Nas escolas onde atua o Projeto CAT, o debate sobre o desenvolvimento vai se enraizando pouco a pouco entre as pessoas, mesmo sem tematizar que isso que se faz é desenvolvimento. Assim:

- a escola discute e busca como resolver as questões da água, seu armazenamento, seu tratamento, seu gerenciamento;

- a escola discute o desmatamento, o reflorestamento, a sustentabilidade da natureza;

- a escola discute a convivência com o semi-árido: animais resistentes à seca, plantas resistentes à seca, como captar a água e conservá-la;

- a escola discute como criar animais e melhorar suas raças;

- a escola insere pais, crianças e professores na busca de melhores condições de vida para a comunidade.

- a escola ajuda os pais e seus filhos a criar uma mentalidade de ser responsáveis pelos bens público: pela escola, pelos rios, pela aguada, por tudo o que existe na comunidade.

9 Conclusão

Estes elementos aqui analisados nos fazem acreditar que é possível contribuir e construir uma realidade diferente tendo como princípio básico a idéia de que todas as pessoas podem e são sujeitos, capazes de produzir conhecimento, interferir na realidade de fazê-la de modo diferente.

Para nós é também claro que a escola, que sempre reforçou e reproduziu valores que diminuíam as pessoas, destruindo-lhe auto-estima, começa a exercer outro papel, de revalorizar, rediscutir e implementar novas práticas, seja nas relações humanas, sociais, culturais, mas também em relação com a terra, o ambiente, a natureza.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro e BAPTISTA, Naidison de Quintella (organizadores). *Escola Rural: uma Experiência, uma Proposta*, Feira de Santana - BA. 1998.

Dados da idéia – MOC 2002

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, CNE - Brasília 2002.

Sertaneja Educação: A experiência educativa da ONG CAATINGA¹ Hermes Gonçalves Monteiro

*Ser professor no sertão
É ofício exigente,
Pois educar nossa gente,
Superando a privação,
Exige imaginação,
Coragem e paciência;
E conhecer da ciência
Da região sertaneja,
Onde viver é peleja,
Um teste de resistência!*

1 Um sertão que se transforma

O caminho poeirento que leva à escola rural do interior de Pernambuco é testemunha do enorme esforço feito por crianças e pela professora, ano após ano, para manter viva a Educação por essas paragens. Nesse tempo seco (e na maioria dos meses não chove), andar por esse caminho, com a temperatura elevada é tarefa que exige determinação. Estudar, então, nem se fala. Ensinar já é trabalho que beira o heroísmo.

A escola é simples, com duas salas de aula e uma pequena varanda entre elas, onde as crianças se reúnem para brincar no horário de intervalo. As paredes externas são pintadas com tinta à base de água, nas cores usadas pelo grupo que ganhou as eleições municipais. É sempre assim: muda o grupo político, mudam as cores das paredes. Também muda o slogan, que quase sempre fala em renovação ou em

¹ Texto e poesia de Hermes G. Monteiro – técnico do CAATINGA, sobre texto de Maria Marli de Almeida Romão e Edinalva Nunes de Oliveira.

participação popular. Essas paredes também são testemunha de que muitas vezes a mudança de cores e de slogan foram as mudanças que aconteceram. Hoje em dia, porém, uma brisa de mudança começou a soprar. As salas de aulas continuam singelas, a merenda escolar nem sempre chega e as condições de vida dos professores ainda são precárias, mas algo muda. A mudança está ocorrendo na forma de ensinar as crianças. A melhoria na qualidade do ensino vem chegando pelas mãos de professores que, de forma dedicada, têm se reunido para estudar, debater e buscar opções para enfrentar tantos problemas que ocorrem na área rural do sertão. Tudo isso com o apoio da ONG CAATINGA.

Maria (nome fictício) é uma das professoras que luta para trazer às crianças a qualidade no ensino. Participa do grupo de professores que regularmente tem recebido capacitação e é uma entusiasta desse trabalho. Quase todos os meses faz o esforço de se deslocar de sua comunidade para a cidade, em busca de superar as limitações que tem enfrentado. São limitações de estrutura (as cadeiras quebradas demoram a ser consertadas ou substituídas; por vezes faltam materiais simples como giz ou papel). Mas há limitações bem mais difíceis de superar: as limitações de sua própria formação. Superação que exige coragem de reconhecer que não se sabe e que é preciso estudar. Como tantas outras professoras (pois a maioria das pessoas que ensina na área rural é formada por mulheres), Maria é moradora da comunidade e estudou numa escola até mais precária do que essa em que ela trabalha. Estudar na cidade foi um passo fundamental para tornar-se professora. Embora a qualidade de ensino na área urbana fosse melhor, ainda estava muito aquém do que ela busca hoje, como educadora consciente que é.

Cada vez que Maria vai para a capacitação tem que enfrentar a incerteza se haverá transporte colocado à disposição pela Prefeitura ou se terá que investir de seu próprio bolso, para pagar a viagem num carro de lotação. Mas ela relembra que a situação já foi muito pior. Em seus 20 anos como professora rural, enfrentou momentos em que pensou em desistir. Ela presenciou secas, quando faltava água e as crianças ficavam reclamando de sede. A fome estampada no rosto de cada criança. Nas épocas de eleição, havia muitas pro-

messas para sua escola e a pressão para votar no candidato apoiado pelo prefeito. Perdeu o emprego mais de uma vez quando o grupo político mudou. Mas a falta de quem a substituisse e o pedido dos pais ao novo prefeito sempre a fez voltar. Hoje as coisas estão melhores. A existência de verbas federais deu um novo alento para as escolas rurais. Porque, junto com as verbas, também estão vindo cobranças de melhoria no ensino. A prefeitura também se viu forçada a ajudar um pouco mais. Há denúncias de que ainda existem muitos desvios de verba. A fiscalização não chega às escolas rurais para comparar o que ela recebe de material e o que é declarado nas notas fiscais, na prestação de contas. Mesmo assim, o material já não está tão escasso, como foi no passado.

Mas o que tem animado Maria são os resultados que ela tem obtido com o uso do que aprende nas capacitações promovidas pela ONG CAATINGA. As aulas são animadas e a criançada começa a participar mais. Primeiro, uma parte das aulas não é realizada em sala de aula. É feita no terreiro ou nas propriedades vizinhas à escola. Isso faz com que a meninada fique mais feliz. Dá um pouco mais de trabalho e aumenta a responsabilidade de levar todos os alunos da sala para fora. Às vezes é mais difícil conter a algazarra e a dispersão de alguns. Mas, no geral, eles lembram melhor do que foi ensinado e a participação tem aumentado. Nas aulas tradicionais, é comum que todos fiquem calados. Nas aulas de campo, a melhoria da participação se dá porque é mais divertido e também os assuntos dizem respeito a coisas práticas, que cada um vivencia todos os dias em suas propriedades. Só que de um jeito novo. Os assuntos estudados têm uma ligação com a vida e podem ser colocados em prática. A Matemática, a História e a Geografia ganham um brilho novo. Finalmente os alunos podem enxergar para que servem todas essas matérias. Mas as aulas mais interessantes são as de agroecologia. No início elas causavam estranheza porque a matéria propunha um novo jeito de viver e trabalhar no sertão. Além do que, usavam muitas práticas diferentes para explicar a forma de conviver com o semi-árido. Hoje já não são tão estranhas assim. Até a participação tem melhorado, inclusive das meninas, pois essas aulas ensinam que a mulher tem um papel muito importante nessa peleja que é viver no sertão. Claro que muitos alu-

nos ainda não estão bem convencidos. A profissão de agricultor ainda é muito desprezada. Parece até que produzir alimentos ficou para quem não tem outra coisa para escolher. Como nessa região quase todo mundo tem parentes em São Paulo, Rio e em outras capitais, ir para a cidade grande é um sonho cultivado por muitos jovens. Alguns alunos pré-adolescentes começam a nutrir esse sonho. Mas algo também tem mudado. Muitos jovens que partem daqui voltam em poucos meses, com histórias de fracasso na bagagem, contando que viver lá não é um mar de rosas como diziam. Isso assusta alguns outros jovens, que se vêem quase sem perspectiva. Por isso as aulas de agroecologia têm uma função especial por aqui. A de mostrar um novo caminho e dar um alento às novas gerações. Como a classe é multisseriada (com alunos da primeira à quarta série), as visões a esse respeito são bem diferenciadas. Os menores vêem os irmãos mais velhos partirem e não entendem bem o que é a cidade grande. Causa um tanto de medo neles e ao mesmo tempo fascínio saber que um dia poderão enfrentar essa realidade. Os maiores já têm o medo ou o fascínio mais bem definidos. Sentem que estão mais perto de tomar uma decisão. A decisão de ficar, e de enfrentar essa realidade, começa a se tornar mais fácil, com os ensinamentos da agroecologia.

Mas, o que é mesmo que se vê nessas aulas de agroecologia?

Na prática, essas atividades são um misto de aula de Ciências e de aula/convivência com o semi-árido. Nelas os alunos passam a observar a caatinga no detalhe, conhecendo de forma mais científica sua formação e seu funcionamento. Também aprendem a analisar as práticas usadas por seus pais nas propriedades onde vivem. Nessa hora, as polêmicas se acendem. Ataques e defesas das tecnologias utilizadas fazem as aulas serem movimentadas. Maria lembra de quando fez pela primeira vez a prática que analisa a queimada. Queimar uma área coberta de capim seco e deixar uma outra área de igual tamanho sem queimar. Depois irrigar as duas áreas, ver o que aconteceu e debater os resultados. Quem pegou fogo foi a classe. Um grupo defendia a queimada e o outro atacava. O debate ocorria em torno do que fazer se não houvesse queimada, ou seja, como tratar os roçados sem o uso da queimada, já que a queimada é o grande redutor de mão-de-obra, pois queima os tocos e as sementes do mato, evitando uma rebrota vigorosa.

O mais importante nesses debates é que não há vencedores e vencidos. Todos são vencedores porque voltam para casa carregados de certezas e de dúvidas a serem respondidas. Participam de uma dinâmica, onde questionar o que era normal e imutável é o centro do trabalho.

E as professoras, como reagem?

Maria também participou desse processo como aluna. A reação é quase a mesma dos alunos. Afinal, cada grupo trabalhado tem seu tempero próprio, mas são parecidos no essencial. Ter contato com essas práticas questionadoras fez o grupo de que participava começar a repensar o seu modo de ensinar.

O duro é quando se volta para casa. Encaixar essas novas práticas na correria que é manter quatro turmas não é fácil. Alguns professores se queixam que não conseguiram. Na vez seguinte, quando voltam ao curso, eles recebem uma nova dose de ânimo e acabam incluindo alguma coisa em suas aulas.

Maria passou por essa fase e conseguiu superar a dificuldade inicial. Hoje ela testemunha suas vivências para o grupo e incentiva as mudanças. Aliás, a troca de experiências é um dos pontos fortes dessas capacitações. Professores e professoras acabam percebendo que seus problemas não são apenas seus. Isso dá coragem para continuar lutando.

As instrutoras do CAATINGA já estão acostumadas com esse tipo de insegurança na hora de aplicar as técnicas aprendidas nas capacitações. Por isso têm a função de acompanhar as escolas. Uma visita, de vez em quando, e a aplicação de uma prática, juntamente com as professoras fazem com que seja criado um vínculo de confiança. A professora se sente lisonjeada com a visita e apoiada, pois os alunos já vivenciaram aulas diferentes com as instrutoras. Por outro lado, as instrutoras também já foram professoras, em condições bem parecidas, o que lhes dá autoridade para propor mudanças, num universo tão cheio de dificuldades. Mas as mudanças são lentas. Na verdade, quando uma professora fecha a porta da sala, ela é a autoridade máxima ali e não podemos exigir que suas práticas sejam mudadas de uma só vez.

À noite, em casa, quando Maria vai dormir, sabe que seu dia, cruzando o caminho poeirento, valeu a pena, porque ela está formando

uma nova geração sertaneja. Precisamos de mais Marias, em mais áreas rurais do sertão, chegando em casa com o sentimento de um dever bem cumprido.

2 CAATINGA que floresce

*As coisas estão mudando,
Mas numa marcha bem lenta,
O sertão já não agüenta
O que vinha agüentando.
O nosso povo estudando
Começa a ter mais acesso
Para pensar um progresso
Que respeite a região,
Onde a população
Seja dona do processo.*

O caminho percorrido por Maria na estrada poeirenta é ao mesmo tempo um exemplo da vida dessas professoras sofridas e uma metáfora da história do CAATINGA. A instituição também vem vencendo a sua estrada, em busca de construir um referencial de Educação no semi-árido. O nome CAATINGA é uma sigla – Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições Não Governamentais Alternativas. Há quem brinque, dizendo que, por ser tão grande, não é um nome, é uma carta de intenções. Talvez porque desde o início o pequeno grupo de técnicos que iniciou o trabalho tivesse grandes intenções de mudanças. Maiores até do que sua capacidade real de fazê-las.

A instituição iniciou seu trabalho em 1986, ainda com o nome de CTA-OURICURI (Centro de Tecnologias Alternativas). Apenas em 1988 é que o nome CAATINGA foi incorporado. Nasceu com o objetivo de gerar e adaptar tecnologias de convivência com o semi-árido. Mas tecnologias simples e baratas, que pudessem ser entendidas e aplicadas por qualquer agricultor.

A equipe sempre procurou viabilizar a participação das comunidades na ação e formulação de suas propostas. Vários desafios se inter-

punham: - Qual a proposta metodológica mais adequada para proporcionar uma real participação? Como implementar essa proposta?

No início de 1987, agricultores e agricultoras se reuniram no alpendre da sede rural do CAATINGA e apresentaram sua reivindicação: Queriam uma escola profissionalizante na área rural. “Uma escola para preparar os filhos pra deixar de ser agricultor (marceneiro, pedreiro etc.); sair do mato para ter uma vida melhor”, ou ainda, “ensinar as meninas a costurar pra ajudar em casa”. A idéia da escola ganhou disparada dos problemas de saúde, de falta d’água, erosão etc. Era um grande desafio! Como incorporar uma escola no leque de propostas da instituição? Afinal, a equipe inicial nem sonhava em ter uma escola formal. Como trabalhar a idéia da escola numa perspectiva de valorização do papel do agricultor/agricultora? Como mudar a visão de divisão de trabalho entre homens e mulheres? E assim surgiu a Escola Rural Ouricuri – ERO. Sem dinheiro, mas rica na proposição, após uma maratona de reuniões e discussões com a comunidade.

O trabalho na ERO, juntamente com todo o desenvolvimento de experimentações, com as famílias agricultoras, é que deu base e consistência à metodologia de trabalho do CAATINGA.

Hoje, passada mais de uma década, na nossa avaliação, que a escola trouxe algumas mudanças importantes na vida das pessoas do local. As moças, diferentemente do passado, sabem ler. Os jovens em geral têm uma perspectiva de vida diferente de migrar para São Paulo para trabalhar na construção civil. A forma de se relacionar com o meio rural atualmente é bem diferente – há mais valorização do papel do agricultor/agricultora; há muitas mudanças no meio físico, também: aumentou a preocupação com a captação e armazenamento e tratamento de água da chuva, a existência atual de pias nas cozinhas (antes as mulheres lavavam agachadas no chão com uma bacia), a construção de banheiros etc.

Com a riqueza de aprendizagens adquiridas com a ERO, a equipe entendeu que era preciso difundir os resultados. Não era satisfatório que toda essa riqueza fosse exclusiva de uma escola. Foi, então, construída a primeira proposta de capacitação para funcionários de secretarias de Educação de vários municípios do semi-árido. A idéia

era fazer modificações diretamente nas secretarias de Educação, através desses funcionários. Elaboramos uma proposta organizada em 04 módulos. Depois da realização de 03 módulos, quanto tentávamos articulação para o derradeiro, tivemos uma decepção: a maioria dos participantes dos módulos anteriores não estava mais nas funções; eram agora, comerciantes, secretárias, motoristas etc. Havia mudado o grupo político com as eleições municipais e “os cargos de confiança haviam mudado”. Reformulamos a proposta e decidimos construir outra estratégia de trabalho, agindo diretamente com os professores; entendendo que Educação é construída com quem está na escola: professores/alunos/comunidade. Convencidos de que “é na sala de aula que se muda um país”; investindo e valorizando o professor e construindo propostas adequadas à realidade dos alunos.

Maria, em sua estrada poeirenta, faz parte desse grupo que iniciou na segunda fase de trabalho do CAATINGA. A equipe decidiu organizar o trabalho em **blocos temáticos**: Agroecologia, Saúde, Humanismo, Cultura e Comunicação e Organização Comunitária. Um “balaio” grande de assuntos para a pobre cabecinha de Maria. Mas nem ela nem os outros professores-alunos ficaram intimidados. Apresentados de forma prática, cada **bloco temático** mostrou-se fácil de entender e de acompanhar.

A idéia de proporcionar formação para professores e alunos das escolas rurais, baseada na agroecologia, favorecendo a construção de conhecimentos para a convivência com o semi-árido brasileiro e o desenvolvimento humano e sustentável da região foi o objetivo escolhido pela equipe para nortear o trabalho. Para Maria, esse objetivo lhe tocou bastante. Ela entendeu que tem que aprender mais a respeito do sertão para poder trabalhar melhor com seus alunos e torná-los capazes de viver melhor nessa região. E que seus alunos, de alguma forma, transformarão o semi-árido para melhor. Ela ficou matutando se conseguirá fazer tudo isso. Da parte da equipe de instrutoras, um sorriso revela que elas têm um longo caminho empoeirado pela frente.

A equipe continua desenvolvendo um programa de capacitação contínuo em relação aos **blocos temáticos**, para os professores de escolas rurais. Para que esse programa funcione, as instrutoras acompa-

nham a atuação dos professores na execução da proposta pedagógica da escola; criam materiais didáticos, valorizando os aspectos físicos e climáticos da região semi-árida; promovem visitas de intercâmbio às experiências de outras escolas rurais, distribuem materiais de apoio didático, estudos e pesquisas e apóiam o planejamento de atividades para serem vivenciadas na escola; valorizam a utilização de recursos naturais como forma de tratamento e prevenção de doenças; bem como reforçam a necessidade da saúde preventiva; estimulam a solidariedade, visando a uma relação mais harmoniosa entre as pessoas, valorizam as manifestações culturais relacionadas à cultura sertaneja: música, dança, manifestações religiosas, alimentação, poesia, linguagens; e finalmente, desenvolvem o sentimento e prática da organização comunitária. Ufa!! Uma trabalhadeira que parece não ter fim.

Mas uma trabalhadeira que compensa, ao ver que Maria está conseguindo traduzir para seus alunos a essência e a simplicidade de todo esse aprendizado.

3 Educação sem emblemas

*Educação sertaneja
É dar valor ao sertão,
Mostrando a condição
De sair dessa peleja;
O que o povo deseja
- Saúde, água e fartura -
É uma coisa futura
Que pode ser construída;
Uma mudança de vida
Que passa pela cultura*

Se perguntássemos à Maria qual a linha educacional que ela segue, talvez ela respondesse, em sua sábia simplicidade: a do horizonte!

Muitos querem saber qual linha o CAATINGA segue. Impraticável responder a essa pergunta. Atendemos a alguns princípios, que colocamos a seguir, na esperança de atender à compreensão e à necessidade dos que nos perguntam. Quem nos dera ter sabedoria suficiente pra seguir a linha do horizonte!

Os princípios filosóficos e metodológicos que norteiam a proposta de Educação baseiam-se em grande parte na agroecologia e na convivência com semi-árido.

Alguns princípios norteadores da ação pedagógica:

- “Ensinar e aprender se vão dando de maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos” (Paulo Freire).

- “Utilizar diversos ambientes educativos e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais” (Berenice Gehlen Adams).

- “Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional).

- “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades dos alunos da Zona Rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – Adequação a natureza do trabalho na Zona Rural” (LDB).

- Valorização do conhecimento construído pelos agricultores e agricultoras.

- Valorização da cultura local e da conservação dos recursos naturais, bem como das relações sociais, para a fundamentação de uma prática sustentável de convivência com o semi-árido brasileiro.

- A construção de conhecimentos, associando o saber técnico-científico com o saber empírico, serve como base para a construção de estratégias de convivência com o semi-árido.

Tais princípios sustentam a presente proposta de continuidade de uma escola, onde os alunos descobrirão em si mesmos a capacidade de dar sentido à vida e à escola, vivenciando experiências que

enriqueçam seu desenvolvimento como seres humanos, permitindo-lhes uma relação equilibrada, harmoniosa e ética com a sociedade e a natureza.

4 A teoria na prática

*O CAATINGA faz questão
De trabalhar com o povo;
Caminho velho, que é novo,
Em termos de educação;
A velha-nova lição
Que temos nos dedicado
É tornar valorizado
O povo simples daqui
Pra tornar Ouricuri
Referência no Estado*

Maria e seus colegas professores precisam ter toda essa filosofia agroecológica, bem como os princípios educacionais, traduzidos para o seu cotidiano. Os seus alunos, do mesmo jeito. Então, como ocorre na prática a aplicação de todos esses princípios?

De maneira simples. A solução está na simplicidade.

Vejam alguns exemplos.

Todo mundo sabe que o uso de plantas medicinais no sertão é uma prática centenária da população. Uma forma simples e barata de aproveitar o que a Natureza oferece. Esse típico de prática, porém, é totalmente empírico. O que se faz na formação dos professores é trazer a confirmação científica dessas práticas, auxiliando-os a compreender e valorizar o que eles vivenciam constantemente. São realizados eventos onde se ensina a forma correta de utilização de recursos naturais para produção de remédios caseiros. Neles, é possível visitar a caatinga, explicar como se reproduzem as plantas, como colher sem prejudicar o meio-ambiente, entre tantas outras coisas que podem ser aprendidas. Os professores e professoras podem aproveitar o tema e utilizá-lo nas aulas de Ciências, Geografia, Matemática, durante os dias que se seguem ao evento. A busca de parceria com o agente de saúde da comunidade para realização oficinas com alunos e comunidade é

outra opção que temos incentivado. As associações dos agentes de saúde dos municípios têm sido parceiras importantes do CAATINGA e prestado um grande serviço de apoio. Os agentes de saúde são hoje um dos grupos que possuem maior nível de informação a respeito da comunidade. Normalmente, são informações confiáveis e atualizadas, que podem ser debatidas em sala de aula. E todas as crianças conhecem o/a agente de saúde, o que facilita o contato em sala de aula.

Em relação à análise das atividades agrícolas e pecuárias da região, o CAATINGA usa um grupo de práticas chamadas de práticas de estimulação dedutiva, ou simplesmente PEDs. As PEDs são uma ferramenta didática em que as pessoas que participam são convidadas a presenciar a realização de uma rápida experiência e dar sua opinião a respeito do que viram e as conseqüências futuras daquela intervenção na Natureza. O professor ou professora faz o papel de questionar o grupo e sintetizar as opiniões. Maria e seus alunos utilizaram a avaliação da queimada. Mas existem práticas para avaliar a ação da chuva, do vento, da cobertura nos roçados, da evaporação da água, e muitas mais.²

Levar os alunos para fora da sala de aula é algo emocionante para todos os que participam, inclusive para as professoras. Oferecer aulas teóricas/práticas de temas de convivência com o semi-árido ou realizar atividades que estimulem a compreensão do ambiente a partir de deduções da própria realidade ambiental das crianças são atividades inteiramente justificáveis nos planos de aula exigidos pela legislação e que a instituição tem incentivado.

Há, porém, temas delicados no seu tratamento. Quando uma professora como Maria pede para seus alunos realizarem uma pesquisa na comunidade sobre o uso de plantas medicinais, a respeito da situação de vida ou a respeito da higiene, é comum haver resistência dos pais e da própria comunidade. São temas que envolvem a análise da auto-estima e, na maioria das vezes, ela não está tão bem. Vivenciar no cotidiano escolar, regras básicas de higiene, é bem mais fácil do que

2 Existem diversas práticas sistematizadas, em 3 publicações, e um roteiro de como criar PEDs. Esse material pode ser obtido gratuitamente no CAATINGA, solicitando pelo e-mail caatinga@caatinga.org.br ou pelo fone (87) 3874-1258.

“mexer” no espaço privado das famílias. Nessas horas, o agente de saúde pode ser um bom intermediário. A ação das crianças em sua própria casa traz mudanças, lentas, é certo, mas traz. Qualquer ação, contudo, que vá além do privado da família e interfira no espaço de outra família tem que ser estudada com muito cuidado.

Em todo esse universo de Educação rural, fazer pensar, analisar e expor suas idéias talvez seja o maior legado que pessoas como Maria, e sua extensa estrada poeirenta, possam deixar para as próximas gerações. Refletir sobre acontecimentos atuais: guerras raciais, preconceitos de raça, gênero e classes sociais são assuntos que cada vez mais ganham destaque. Maria percebeu que o advento da TV nos sítios conectou as novas gerações ao mundo da informação. Um fato inusitado é que a página de informática dos raríssimos exemplares de jornal que chegam aqui é disputada “quase à tapa”. O sonho é de consumo, alimentado pela televisão, mas há embutida nele uma fome de informação, uma carência que, se bem direcionada, pode ser um motor importante no processo de aprendizagem. Uma forma prazerosa de canalizar todo esse potencial tem sido a promoção de eventos que unem escola/comunidade.

Hoje, 50 professores e mais de 1.000 alunos, em média, das escolas envolvidas na proposta, dos municípios de Bodocó e Ouricuri, tornaram-se agentes divulgadores da proposta de Educação Agroecológica. Através de concurso de desenhos, produção de camisas para alunos e professores, realização de várias feiras de ciências nas escolas, com visitas da comunidade e de outras escolas de outras comunidades, realização de intercâmbios de escolas, promoção de eventos agroecológicos/culturais.

Como uma coisa puxa a outra, a produção de materiais didáticos tornou-se um caminho natural, tanto para a preparação das aulas quanto dos eventos. Durante o processo de capacitação, foram construídos diversos materiais didáticos voltados para as temáticas da agroecologia e convivência com o semi-árido (jogo do gerenciamento da água; álbum seriado; caracterização do semi-árido, roleta da convivência com o semi-árido, jogo da velha “Caatinga Medicinal” e outros). A divulgação e utilização dos Cadernos de PEDs – práticas de estimulação dedutiva (produção do CAATINGA)

nas escolas consiste hoje em instrumento didático nas aulas práticas de agroecologia e feiras de ciências nas escolas rurais.

Maria e outros professores e professoras estão bem felizes com a aproximação da comunidade com a escola. Com a inclusão do bloco temático “organização comunitária e consciência social” na proposta pedagógica, os professores conseguiram aproximar as famílias da escola, o que antes consideravam impossível.

Maria, que não é boba, entendeu que a escola é que estava distante da comunidade!

Através da vivência de datas comemorativas ligadas à cultura local e valorização da participação da comunidade nos processos de planejamento e realização dessas atividades, as reuniões das escolas deixaram de ser para falar mal dos alunos/filhos para discutir junto com a comunidade formas de melhorar a qualidade na escola.

Professores que viviam isolados descobriram que poderiam ser grandes parceiros e hoje desenvolvem atividades coletivas dentro das escolas (atividades esportivas, aulas práticas, visitas às comunidades, passeios pela comunidade).

Maria, hoje, sabe que não está sozinha em sua estrada poeirenta. Sua estrada se liga a outras estradas, onde pessoas iguais a ela também lutam pela qualidade. O seu caminho é um caminhão. Um caminho grande a ser trilhado. Ela descobriu que tem valor e que precisa garantir que esse valor seja respeitado. Ela sabe o quanto custa o esforço pela melhoria na Educação e faz desses versos uma profissão de fé diária:

*Valorizar o saber
Da nossa população,
Buscar no nosso sertão,
Ciência, arte e lazer,
Ensinar e aprender,
A conviver nessa terra!
É lida que nunca encerra.
Pois educar de verdade
Exige dignidade,
Seja no campo ou na serra!*