

UNIVERSITÉ DU QUEBEC

DISSERTAÇÃO APRESENTADA A
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI
COMO EXIGÊNCIA PARCIAL
DO MESTRADO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO OFERECIDO EM CONVÊNIO
COM A UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- BRASIL

POR

EDMERSON DOS SANTOS REIS

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL EM MASSAROCA: AVALIAÇÃO DE
UMA PRÁTICA EDUCATIVA

JULHO DE 2002



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

EDMERSON DOS SANTOS REIS

*EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL EM MASSAROCA:
AVALIAÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA*

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi/Universidade do Estado da Bahia, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, sob orientação dos Professores Doutores Paulo Batista Machado e Marta Elisa Anadón.

JULHO/2002

DEDICATÓRIA

Ao povo das comunidades rurais de Massaroca, com quem aprendi a captar a sutileza e a riqueza do cotidiano e transformá-los em objetos da construção do conhecimento novo.

Aos homens, mulheres, crianças, jovens, professores, professoras, alunos, alunas, agricultores, agricultoras, técnicos e técnicas que atuam e atuaram nas comunidades rurais de Massaroca, com quem tive a oportunidade de descobrir-me educador e apaixonado pela educação rural, que respeita o povo que vive campo.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Iracema Maria de Araújo Reis e Francisco Modesto dos Reis "*in memoriam*", migrantes sertanejos, que, com todas as dificuldades por que passaram, tiveram a sensibilidade de não nos negar o acesso a educação;

À minha esposa, que soube suportar as minhas ausências durante o processo de construção desse trabalho;

A meu filho, Ícaro Gabriel, gerado e nascido ao longo desse processo de investigação científica;

Aos companheiros do Departamento de Ciências Humanas - DCH - III/UNEB, pela contribuição direta ou indireta, quando da minha passagem pela aquela instituição de ensino e durante a realização do mestrado;

Aos colegas de turma e orientadores Marta Anadón e Paulo Machado, pelas contribuições ao longo da produção deste trabalho;

Aos educadores que ainda acreditam no poder transformador da Educação.

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| LISTA DOS QUADROS..... | vii |
| LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS..... | viii |
| RESUMO..... | x |
| RESUMÉ..... | xi |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO I | |
| DO ABANDONO DO RURAL À CONCEPÇÃO URBANIZADA DA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL..... | 6 |
| 1.1 - A realidade de Massaroca - seu contexto e sua realidade | 17 |
| 1.2 - O projeto de criação de um centro de formação rural em Massaroca..... | 19 |
| 1.3 - A escola rural de Massaroca e seu modelo de educação para o meio rural..... | 23 |
| 1.4 - Pertinências científica e social..... | 30 |
| 1.5 - Efeitos que a pesquisa avaliativa poderá trazer..... | 31 |
| 1.6 - Limites de uma pesquisa avaliativa..... | 32 |
| CAPÍTULO II | |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 34 |
| 2.1 - A educação brasileira..... | 34 |
| 2.2 - A educação rural..... | 38 |
| 2.3 - O desenvolvimento sustentável..... | 42 |
| CAPÍTULO III | |
| QUADRO METODOLÓGICO..... | 47 |
| 3.1 - Etapas percorridas durante a investigação..... | 49 |
| 3.2 - Detalhamento das etapas da metodologia de levantamento de dados..... | 50 |
| 3.2.1 - Definição dos atores sociais que participaram da pesquisa..... | 51 |
| 3.2.2 - Justificando a escolha dos atores sociais da pesquisa..... | 53 |
| 3.2.3 - Contato com os atores sociais da pesquisa..... | 56 |
| 3.2.4 - Realização de um encontro coletivo de caráter avaliativo..... | 56 |
| 3.2.5 - Sistematização dos dados coletados no encontro e das demais informações levantadas nas entrevistas e diário de bordo..... | 58 |
| 3.2.6 - Análise dos Dados levantados em campo à luz das categorias que destes emergem..... | 58 |

| | |
|--|------------|
| 3.2.7 - Restituição dos resultados da pesquisa para as comunidades rurais de Massaroca e técnicos que atuam naquela região..... | 59 |
| 3.3 - A Escolha dos instrumentos de coleta de dados..... | 59 |
| 3.4 - Entrevistas a serem utilizadas..... | 61 |
| CAPÍTULO IV | |
| O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA - DO CONFRONTO DOS OLHARES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CONSTATAÇÕES..... | 62 |
| 4.1 - Os dados levantados no caminhar da pesquisa - avaliando a escola para compreender a sua contribuição para o desenvolvimento local..... | 68 |
| 4.2 - Escola, família e produção - a contribuição da escola na formação para a vida..... | 74 |
| 4.3 - A relevância da aprendizagem..... | 76 |
| 4.4 - A relação escola e prazer numa proposta de educação para o desenvolvimento local..... | 77 |
| 4.5 - As relações escola - comunidade..... | 83 |
| 4.6 - Síntese do confronto dos olhares..... | 92 |
| CONCLUSÃO..... | 94 |
| ANEXO 1 | |
| REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CAMINHAR NA PESQUISA..... | 103 |
| ANEXO 2 | |
| QUESTÕES LEVANTADAS NO ENCONTRO AVALIATIVO..... | 104 |
| ANEXO 3 | |
| ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PREPARADAS PARA A COLETA DE DADOS..... | 105 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 110 |

LISTA DOS QUADROS

QUADRO

| | |
|---|----|
| 1.1- Taxa de escolarização e de educação pré-escolar nas zonas rural e urbana..... | 12 |
| 1.2- Diminuição da população rural no Brasil..... | 13 |
| 3.1- Códigos de identificação dos atores sociais da pesquisa..... | 52 |
| 4.1- Contribuição da escola para o desenvolvimento na ótica dos atores sociais internos e externos..... | 69 |
| 4.2- Escola e modificação na vida dos alunos..... | 77 |
| 4.3- Elementos mais apreciados pelas pessoas que enfrentam a ERUM em relação à escola..... | 78 |
| 4.4- Elementos menos apreciados pelas pessoas que freqüentam a ERUM em relação à escola..... | 79 |
| 4.5- Melhorias desejadas na escola..... | 82 |
| 4.6- A presença da comunidade na escola..... | 84 |
| 4.7- A presença da escola na comunidade..... | 87 |
| 4.8- Melhorias desejadas na relação escola-comunidade..... | 88 |

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

| | |
|-----------|---|
| ADAC | Associação de desenvolvimento e Ação Comunitária |
| ASS | Associação Serra Serrane |
| CAAM | Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca |
| CAR | Companhia de Ação Regional |
| CCFD | Comité Catholique Contre la Faim et pour le Developpement (Comitê Católico Contra a Fome e para o Desenvolvimento) |
| CEE | Communauté Economique Européenne (Comunidade Econômica Européia) |
| CIRAD | Centre Internationale de Cooperation en Recherche Agronomique pour le Developpement - Centro Internacional de Cooperação em Pesquisa Agronômica para o Desenvolvimento) |
| CNDRS | Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CODEVASF | Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco |
| CPATSA | Centro de Pesquisa Agropecuária para o Trópico Semi-Árido |
| CPC | Centros Populares de Cultura |
| EBDA | Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário |
| EMATER-BA | Empresa de Apoio Técnico a Extensão Rural da Bahia |
| EMPRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| ERUM | Escola Rural de Massaroca |
| FAMESF | Faculdade de Agronomia do Vale do São Francisco |
| FAO | Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação |
| FFCLJ | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INTER-BA | Instituto de Terras da Bahia |
| IR | Ida à realidade |
| IRFED | Institut de Recherche, Formation pour le Developpement (Instituto de Pesquisa e Formação para o Desenvolvimento) |
| IUC | União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LPA | Licée Professionel Agricole La Frondaie (Liceu Profissional Agrícola) |
| MCP | Movimento de Cultura Popular |

| | |
|---------|---|
| MCT | Ministério da Ciência e da Tecnologia |
| MEB | Movimento de Educação de Base |
| MEC | Ministério da Educação |
| ONG | Organização Não-Governamental |
| PAPP | Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural |
| PFL | Partido da Frente Liberal |
| PGD | Projeto Global de Desenvolvimento de Massaroca |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNUMA | Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente |
| Sd | Sem data |
| SEC/PMJ | Secretaria de Educação e Cultura/Prefeitura Municipal de Juazeiro |
| SEF | Secretaria de Ensino Fundamental |
| Sl | Sem local |
| Sr. | Senhor |
| Sra | Senhora |
| TC | Tratamento Científico |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| UPAGRO | Unidade de Planejamento Agropecuário do Município de Juazeiro-Bahia |
| VR | Volta à realidade |

RESUMO

Este trabalho analisa o movimento de uma escola rural, buscando compreender de que maneira ela possui uma proposta pedagógica voltada para a realidade local e se ela tem contribuído ou não para o desenvolvimento das comunidades rurais que estão vinculadas ao Comitê de Associações Agropecuárias.

A base empírica da pesquisa é uma região do semi-árido nordestino, região de Massaroca, município de Juazeiro - BA. Foram atores e atrizes no processo de investigação pais, jovens, membros do Comitê, alunos e ex-alunos da escola rural, ou seja, os agentes internos, professores e técnicos que atuam nas comunidades rurais da referida região, os agentes externos. Foram estes atores sociais, internos e externos a principal fonte de informação na pesquisa de campo. Definiu-se por utilizar uma abordagem qualitativa, privilegiando uma metodologia participativa, em que os atores sociais exerceram um papel fundamental na concretização dos objetivos propostos.

Ao final do nosso caminhar investigativo, pudemos concluir que a Escola Rural de Massaroca está a serviço de um desenvolvimento que tem como base toda a organização do tecido social que compõe aquelas comunidades rurais, buscando inclusive a transformação local, assumindo uma pedagogia de intervenção social, como bem colocara Paulo Freire em suas diversas obras. Constatou-se que a Escola Rural de Massaroca tem dado a sua contribuição para o desenvolvimento local das comunidades que a circundam. Nesse sentido, a pesquisa mostrou que, no caso específico das comunidades rurais de Massaroca, a escola assume o papel de fortalecedor do desenvolvimento dos recursos humano-econômico-financeiros das próprias comunidades.

RESUMÉ

Ce travail analyse la dynamique d'une école rurale, cherchant à comprendre comment la proposition pédagogique s'est centrée sur la réalité du monde rurale et si elle a contribué au développement des Communautés rurales regroupées au sein d'un Comité d'Associations d'Agro-élèves.

L'étude a été réalisée dans une région semi aride Nordestine, celle de Massaroca, dans le Município de Juazeiro-BA. Les acteurs impliqués dans la vie de l'Ecole, acteurs internes (parents, jeunes, membres du Comité, élèves et anciens élèves...), acteurs externes (professeurs et techniciens travaillant dans la région) ont été la principale source d'informations.

L'auteur a opté pour une démarche qualitative, privilégiant des méthodes participatives, dans lesquelles les acteurs sociaux exercent un rôle fondamental dans la définition des objectifs.

A la fin de ce parcours de recherche, il est possible de conclure que l'école rurale de Massaroca est au service du développement. Son intervention, basée entièrement sur l'organisation des liens sociaux qui structurent les communautés rurales, cherche à transformer localement le tissu social dans une pédagogie de l'intervention sociale, à l'image de ce que Paulo Freire a défendu dans ses écrits. L'école Rurale de Massaroca a ainsi contribué au développement local des communautés rurales. L'école assume un rôle de consolidation des ressources humaines et économiques des communautés.

INTRODUÇÃO

Pesquisar a relação escola e desenvolvimento local não tem sido algo tão simplista como aparentemente pode parecer, principalmente quando nos referimos à escola rural, já que poucas são as referências existentes e as abordagens que poderiam dar suporte teórico a esta discussão.

Não é do nada que busco desenvolver esta temática, pois ainda enquanto universitário tive a oportunidade de ser selecionado para um estágio a ser realizado junto à Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC), que presta assessoria junto ao Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM), com o objetivo de junto a esta comunidade elaborar uma proposta pedagógica para a implantação de uma escola de ensino fundamental de 5ª à 8ª série, que levasse em conta todo o contexto e a realidade das comunidades rurais de Massaroca.

Durante mais ou menos 08 meses, entre 1994 e 1995, juntamente com outros estagiários e técnicos ligados à ADAC, professores antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro e de estudiosos ligados a ONG's francesas (Serra-Serrane, IRFED e CIRAD), emergimo-nos na realidade das comunidades rurais de Massaroca para compreendermos a vida que levavam aquelas pessoas, o que pensavam da escola, que escola queriam para os seus filhos, como funcionava a economia local, a produção, a organização social, a distribuição populacional (homens, mulheres, jovens, crianças etc.), as principais necessidades entre outras informações.

De mão de todas as informações, sempre trazendo e levando dados começamos a elaborar a proposta de educação rural, pois a participação e o contato direto com os agricultores e agricultoras, produtores e produtoras rurais sempre foi uma constante.

A proposta pedagógica não foi fruto apenas do conhecimento técnico, mas da real necessidade do contexto e dos atores sociais locais, que não queriam ver mais repetido o ciclo de analfabetismo e da ameaça de miséria que quase sempre se repetia naquela região semi-árida nordestina.

A cada produção escrita que se sistematizava, buscávamos diversos referenciais que pudessem melhor embasar o trabalho, já que outras experiências isoladas pelo Nordeste e por outras regiões do Brasil davam conta de um ensino contextualizado e que atendia às necessidades do povo do campo.

Com a conclusão da elaboração da proposta pedagógica, era o momento de voltarmos às comunidades rurais para através do uso de diversas dinâmicas (teatro, apresentações, programas de rádio etc.), devolver aos agricultores, agricultoras e futuros alunos e alunas, para que estes compreendessem de fato como seria colocado em prática tudo o que eles colocaram durante o período da imersão, em que buscamos colher as informações necessárias para tentarmos colocar no papel os sonhos e a escola desejada pelos mesmos.

Durante as apresentações de devolução da proposta pensada, os atores sociais locais poderiam se colocar, sugerir e dar opiniões, já que, somente depois da passagem pelas diversas comunidades visitadas e de onde se originariam os futuros alunos, é que de fato se dar-se-ia a redação final, pois até o momento, já deveríamos ter de fato realizado o processo de validação do que foi idealizado antes, a definição de uma proposta de educação rural para o ensino fundamental de 5ª à 8ª série, para aquelas comunidades.

Vale lembrar que para nós, que éramos estagiários, todo o processo de imersão nas comunidades, seminários, elaboração de resenhas de obras diversas, grupos de estudo, escrita e discussão da proposta funcionou como formação pedagógica necessária, para

depois atuarmos como professores da futura escola, que também previa no seu itinerário pedagógico, muitos elementos de estudo da realidade, como instrumentos pedagógicos que seriam utilizados pelos alunos no dia-a-dia da escola.

A produção da proposta, assim como a construção das primeiras salas de aula e do prédio escolar como um todo, deu-se de forma participativa, ajudavam desde a limpeza do espaço até a confecção dos blocos e levantamento das paredes, algo que demonstrava a riqueza da experiência por que passamos, o que vem contribuir para a definição dos princípios pedagógicos e valores que norteiam a proposta (solidariedade, ajuda mútua, cooperação, respeito às diferenças, valorização da realidade e da cultura local etc.).

A escola afinal foi inaugurada em maio de 1995, quando todos os estagiários voltam agora como professores para colocar em prática, com uma turma inicial de 5ª série, a proposta idealizada e construída coletivamente com os atores sociais locais para os quais a escola se direcionava.

Então, como ator participe desse processo, continuo na escola até o ano de 1999, quando peço licença periódica da escola para entrar no curso de mestrado, onde busco pesquisar a experiência pedagógica da mesma, buscando compreender de que maneira essa tem ou não contribuído para o desenvolvimento local daquelas comunidades rurais, já que esta era uma das intenções, mesmo sabendo que a escola sozinha não seria capaz de dar conta dessa missão, mas, que juntamente com todos os órgãos que atuavam por lá, poderia contribuir para a escrita de uma nova história.

Sendo então a intenção dessa investigação a de pesquisar a contribuição ou não da Proposta Pedagógica da Escola Rural de Massaroca para o desenvolvimento local das comunidades rurais de Massaroca, foi necessário buscar elementos metodológicos da pesquisa participante e etnográfica, uma vez que a pesquisa aqui desenvolvida tem um caráter de avaliação-qualitativa e participante, em que os atores sociais internos e externos

foram os principais agentes da construção deste trabalho.

Como em toda pesquisa de avaliação-qualitativa, a interação com os sujeitos da pesquisa é algo mais que necessário, pois, sem esta torna-se impossível captar a riqueza dos dados que emergem do campo na relação direta com os atores sociais internos e externos.

Para melhor fundamentarmos os conceitos adotados durante o trabalho e as opções metodológicas, buscamos suporte teóricos de autores como Sena (1995,1996), Freire (1996,1997), Sachs (1993, 1995), Paiva (1987), Rabelo & Gomes (1986) Therrién & Damasceno (1993), Relatório de Brundtland (1987) entre outros, que com as suas obras trazem grandes contribuições para melhor compreendermos a relação entre a educação, escola e desenvolvimento local.

Para melhor compreensão deste trabalho, o mesmo está subdividido em capítulos, obedecendo à seguinte estrutura:

CAPÍTULO I - Do abandono do rural à concepção urbanizada da escola do campo no Brasil. Aqui, localizamos o contexto da pesquisa, apresentamos a Escola Rural de Massaroca e a sua proposta pedagógica, definido por fim o nosso problema e questão de pesquisa;

CAPÍTULO II - Fundamentação Teórica, nesse capítulo, buscamos apoio em diversos autores que nortearão o nosso trabalho, discutindo os conceitos de educação brasileira, escola rural, e desenvolvimento local, importantes para uma melhor compreensão de todo o desenrolar do trabalho;

CAPÍTULO III - Quadro Metodológico, apresentamos as opções metodológicas para captar a ótica dos atores sociais internos e externos sobre a contribuição da educação para o desenvolvimento local. Buscam-se aqui os referenciais das técnicas e metodologias da pesquisa, escolhendo e construindo elementos metodológicos, que pudessem envolver os

atores e atrizes da pesquisa para apreender assim as diversas opiniões acerca da relação escola e desenvolvimento local em Massaroca;

CAPÍTULO IV - O caminho percorrido na pesquisa - do confronto dos olhares para a construção das constatações. Aqui buscamos relatar todo o caminhar metodológico traçado para o levantamento dos dados, bem como a leitura que fazemos de todo esse processo de pesquisa avaliativa e participativa. É também nesse capítulo que nos detivemos a analisar a escola, levando em conta as relações da mesma com a comunidade, com os alunos, com os funcionários, bem como da compreensão do ambiente enquanto espaço de prazer, buscando assim compreender de que forma a mesma contribuiu com o desenvolvimento local;

CONCLUSÃO - Constatações e Recomendações. Buscamos aqui dar um fechamento a todo o trabalho de pesquisa, levantando as principais constatações e as recomendações que possam contribuir nos processos educacionais ao se pensar as políticas educacionais voltadas para o campo e que possam contribuir para o desenvolvimento local.

CAPÍTULO I

DO ABANDONO DO RURAL À CONCEPÇÃO URBANIZADA DA ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL

Com o progresso das cidades, aumento da população, a expansão das áreas urbanas, o campo se torna uma opção, na maioria das vezes, apenas para o refúgio da correria e do desassossego existente nas cidades grandes.

O sonho de possuir uma casa no campo, onde se possa arejar a cabeça, descansar e usufruir da vida “tranquila” destas localidades ainda faz parte das aspirações de muitos indivíduos urbanos, enquanto que os que vivem no campo não conseguem perceber o quanto essa forma de viver tem sido valorizada pelos que estressados do dia-a-dia recorrem a esses locais, já que, para muitos moradores do campo, morar na cidade é o bom viver.

Em parte, esta dicotomia presente nas duas maneiras de se olhar para o mesmo sentido que é dado ao morar no campo e na cidade pode ser explicado por um lado, sob a ótica dos que moram no campo e acham que o bom para se viver é a cidade.

Dentre outros fatores que contribuíram para essa maneira de perceber essas duas realidades, um deles surge a partir do abandono a que foi submetido o mundo rural ao longo da história da humanidade por parte dos governantes, não oferecendo se quer as mínimas condições para se viver dignamente e com qualidade de vida neste espaço.

Isso se faz presente principalmente no que diz respeito aos benefícios que poderiam

favorecer as pessoas que vivem no campo da mesma forma como se estas vivessem na cidade. Um exemplo disso são: a assistência médica, escolar, abastecimento de água, energia e telefone e outros serviços que seriam básicos para que de fato se pudesse almejar uma melhor qualidade de vida para o povo que habita o meio rural.

Nesse sentido, não se pode esperar outra reação, se não a que boa parte destes moradores tem adotado, que é a ida em massa para os grandes centros, provocando uma evasão do campo, já que ao longo da história, os serviços básicos de atendimento ao ser humano, o incentivo ao crédito, a geração de emprego e renda, investimentos, entre outros foram privilegiados para serem implantados apenas nos grandes centros urbanos, enquanto que, no meio rural, a pobreza persiste.

Segundo a revista Veja, edição 1667, de 20 de setembro de 2000, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), "13 milhões de brasileiros trocaram o campo pela cidade entre 1980 e 1991, sendo que nos anos 90, a migração foi de 30% menor." Atualmente, "1 em cada 5 brasileiros vive nas áreas rurais, sendo que há trinta anos eram 3 em cada 5". Quanto aos nordestinos, "720.000 migraram para São Paulo entre 1986 e 1991," sem se levar em conta aqui o número de migrantes que se deslocaram para outras regiões brasileiras.

Buscando nos dados da última Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), também divulgados pela mesma revista, enquanto que, nas cidades, a luz elétrica já faz parte da rotina de 99 % das residências; no campo, ela está presente em apenas 75 %. Enquanto que o recolhimento do lixo domiciliar atinge em média 85 % dos lares urbanos, no campo, este mesmo serviço só atende a 15 % e quando o serviço é a existência de esgotos e fossas sépticas esse número atinge 97 % das residências urbanas, sendo que no campo esse serviço cobre apenas 67 %.

Vale salientar que esses são dados de uma pesquisa nacional de amostra domiciliar,

o que significa dizer que nem todas as residências foram visitadas, o que só acontece na realização do censo para contagem da população, o que pode mostrar uma realidade mais deficiente ao adentrar de fato os lugares mais distantes do país, onde a pobreza e a falta dos serviços básicos de atendimento à população são mais visíveis.

Quando esses serviços chegam para as zonas rurais, dão-se em forma de campanha – algo temporário – e quando acontece em definitivo, ainda se apresentam como uma agressão às culturas locais, já que muitas vezes não levam em consideração os costumes e a maneira de se viver nesse espaço (o seu ritmo, o seu tempo, a sua forma de ser).

Uma prova cabal do descaso pelo campo foi e continua sendo o pensar a educação para/ou neste espaço, que considerada como algo da cidade, dos cidadãos, sempre privilegiou o espaço e os conhecimentos urbanos como parâmetros para o ensino rural.

Quando a escola foi pensada e levada para o mundo rural, não se buscou nem se pensou numa abordagem que pudesse levar em conta ou como ponto de partida a própria realidade rural, para que, a partir, desta, desenvolvesse-se uma educação mais comprometida e vinculada com a vida e as lutas do povo do campo.

Brandão (1989), ao se reportar a esta questão da escola rural e da escola urbana relata um trecho de uma conversa com um agricultor da região de Minas Gerais, em que, nas colocações do próprio agricultor ele deixa claro que a educação que existe no seu mundo não atende aos interesses do seu povo, ficando mais que evidente a necessidade de se repensar a educação do meio rural.

No nosso país, as ações governamentais e não governamentais que foram realizadas no meio rural, apesar de possuírem como objetivos o desenvolvimento de uma política de prestação de serviços ao homem do campo, não passavam de projetos tecnológicos oriundos de convênios firmados entre o governo brasileiro e instituições internacionais, que

apenas se preocupavam em testar as suas tecnologias, metodologias e experiências junto às populações rurais.

Na verdade, não existia, nem por parte do governo, nem por parte das instituições internacionais, um compromisso com o desenvolvimento das pessoas e das comunidades rurais nas quais desenvolviam os seus projetos, já que os interesses aos quais estavam subordinados na verdade só buscavam satisfazer a difusão de aparatos tecnológicos das instituições estrangeiras, como bem discorreram sobre este assunto Therrién e Damasceno (1983).

Um exemplo claro da grande quantidade de propostas e programas que, muitas vezes, não demonstravam muito compromisso em contribuir para o desenvolvimento local e equilibrado das comunidades e com o desenvolvimento das pessoas envolvidas, era que *"nos treinamentos voltados para a educação e dirigidos a estas populações, o material escrito a ser trabalhado encontrava-se nos idiomas inglês, francês e espanhol, enquanto que o público de professores que freqüentavam esses eventos em sua maioria eram professores-leigos"*. (Therrién e Damasceno:1993)

Nesse caminhar, dificilmente podemos pensar na possibilidade da existência de uma escola gratuita e de qualidade que estivesse localizada no meio rural.

Pelo que podemos levantar junto a autores como Garcia Júnior (1992), Gomes Neto (1994), Brandão (1983) no que se refere à luta da população em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, verificamos que, quando elas acontecem, dão-se apenas como fruto dos esforços de uma pequena parcela da população brasileira e que quando as suas reivindicações são atendidas, os poderes públicos investiam para promover uma educação "universalizada", baseada em um parâmetro único para um país tão diverso e plural como o Brasil, não diferenciando nem mesmo os modelos de livros didáticos que eram os mesmos de norte a sul e de leste a oeste do país.

Quando este modelo de educação chegava ao campo (quando chegava), permanecia com as mesmas características de uma educação urbana, uma vez que dessa maneira seria muito melhor para o Governo Federal que não teria tantas dificuldades no que se refere à produção de livros didáticos, contribuindo assim para mais uma agressão ao meio rural, que é e sempre foi obrigado a consumir o modelo imposto de educação que não respeita às suas raízes, culturas, tradições e valores locais.

Vale salientar ainda que as iniciativas desenvolvidas no início do século XX, voltadas para a educação rural, como bem coloca Brandão (1983), que vê nessas ações, não uma tomada de consciência por parte do governo e de setores da sociedade urbanizada, mas como uma visão interesseira de parte da população brasileira, aliada a vantagens que o empresariado percebia em melhorar a capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros que trabalhavam ou viriam a trabalhar em suas indústrias, o que de certa forma não se manifesta como uma preocupação real com a qualidade da educação.

Nos anos 60, algumas experiências de educação baseada na realidade local começam a ser pensadas, como foi o caso do Movimento de Educação de Base – MEB, Movimento de Cultura Popular – MCP, Centro Popular de Cultura – CPC etc, na maioria das vezes embasados na teoria da libertação e das idéias do educador Paulo Freire, mas quase sempre dentro da educação informal.

Por outro lado, o Estado enquanto promotor da educação não estava muito preocupado com as diversidades e com os contrastes que separam o mundo rural do urbano e mesmo os mundos urbanos mais diversos que compõem o nosso próprio país. Essa é uma das discussões que são travadas e levantadas por Sena (1995) e demais membros do Institut de Recherche, Formation et Education pour le Developpement - IRFED, nas publicações que tratam da Educação e do desenvolvimento local (1995 e 1996).

Se autores como Mattos (1997) colocam sempre, em seus trabalhos e produções, sobre a dualidade da nossa educação no que se refere ao seu direcionamento para ricos e pobres, é preciso se levantar aqui a quase unanimidade da educação urbana e logo um novo dualismo que poderíamos caracterizá-lo pelo nível de educação oferecida e pensada para o campo e a educação pensada para a cidade.

A diferenciação entre as duas educações é perceptível sem necessitar desenvolver uma grande pesquisa. Basta uma rápida observação para detectar que, no oferecimento da educação para a cidade, sempre se buscaram melhores condições de ensino e aprendizagem (melhores instalações, melhores salários, mais recursos etc.), enquanto que no campo, muitas vezes, a escola funcionava e funciona em muitos casos na própria casa dos professores, com condições mínimas de elementos que favoreçam a aprendizagem (má acomodação, limitação de espaço, falta de livros e materiais didáticos, livros didáticos voltados para a realidade urbana etc.).

Vale ressaltar que, em muitos casos, a escola no meio rural funcionava pela boa vontade dos professores, diga-se de passagem em muitos casos leigos, como observa Calazans (1993), em trabalhos de pesquisas desenvolvidos sobre esta temática que constata que no período de 1940 a 1950, o número de professores leigos principalmente na zona rural chega a atingir mais de 50% em alguns estados do Centro-sul e no Norte-nordeste com estados onde este número chega a atingir até 90%, que eram responsáveis pela iniciação às primeiras letras de boa parte da população rural.

Se buscarmos nos dados oficiais que dão conta da situação da educação no mundo rural, como no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), veremos que as próprias pesquisas oficiais não conseguiram esconder que é justamente no campo onde se encontram as menores taxas de escolarização e de acesso à pré-escola. (Ver quadro 1.1)

QUADRO 1.1
Taxas de Escolarização e de Educação Pré-Escolar nas Zonas Rural e Urbana

| <u>Taxa de Escolarização (1991)</u> | <u>Educação Pré-Escolar(1991)</u> |
|--|--|
| Zona Rural : 49,3 % | Zona Rural 27,1 % |
| Zona Urbana: 72,9 % | Zona Urbana: 76 % |

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1994.

Em dados divulgados em 2001 pelo mesmo Instituto, podemos perceber que ainda é longa a distância entre o nível de escolaridade existente no campo e nos centros urbanos, pois o analfabetismo é 30 % e 12 %, respectivamente nas duas realidades.

Estudar e concluir o 2º e o 3º graus, se torna um sonho que só serão possível para os que moram no campo quando esses têm que abandonar o local onde moram para estudar na cidade, o que se torna um dado quase insignificante, devido à falta de condições por parte dos pais em manter o filho estudando, já que, muitas vezes, este seria mais uma ajuda na busca de complementação da renda familiar e quando acontece de chegarem a concluir os estudos, na maioria das vezes, dedicam-se a outras atividades não-rurais, abandonando quase que totalmente as localidades de onde se originaram.

Essa situação se faz mais clara e mais complicada quando saímos das regiões Centro-sul e nos centramos no Norte-nordeste do país, onde esta situação é mais agravante, onde os índices de analfabetismo tornam-se aberrantes e constrangedores nas cidades e mais ainda calamitosos se nos deslocarmos para as regiões rurais, onde boa parte da população adulta nunca freqüentou a escola. Analisando os resultados da pesquisa do PNAD/IBGE(2000), Avancini (2000) vai concluir que,

Enquanto no Nordeste 18,4% da população nunca foi à escola ou a freqüentou por menos de um ano, no Sul, a taxa é de 7,1%. O desempenho do Sudeste é pouco inferior ao do Sul, 7,8%. E, embora o analfabetismo esteja em queda há vários anos, o processo não é homogêneo.

Quando se compara o Nordeste com Sul e Sudeste, percebe-se um aumento dos desníveis observados em 80. Naquele ano, a taxa de analfabetismo na população nordestina de 15 anos ou mais era 2,8 vezes maior do que a do Sul (45,4% e 16,3%, respectivamente). (p.2)

Se buscarmos na história, descobriremos que, para Garcia Júnior (1999), foi justamente no período de 1930 a 1970, que boa parte das populações rurais, principalmente no Nordeste brasileiro se deslocaram para os grandes centros em busca de emprego, condenando mais ainda a sua família ao analfabetismo, já que a esposa e os filhos que acompanhavam esta empreitada do chefe da família não tinham tempo para frequentar a escola, e os que ficavam, teriam que se dedicar aos afazeres da roça, o que de certa forma levava o tempo todo na busca de garantia da sobrevivência. (Ver QUADRO 1.2)

QUADRO 1.2
Diminuição da População Rural no Brasil

| ANO | PORCENTAGEM (%) |
|------|-----------------|
| 1950 | 63,8 |
| 1960 | 55,3 |
| 1970 | 44,6 |
| 1980 | 32,4 |
| 1991 | 25,0 |

Fonte: IBGE, Anuário Estatístico do Brasil, 1994.

Essa situação também foi registrada pelos poetas, cantores e compositores regionais, que em suas músicas e poesias, registravam o deslocamento do sertanejo nordestino para os grandes centros em busca de melhores condições de vida, como o famoso poeta nordestino que no poema "A triste Partida", reflete sobre o êxodo causado pela seca que, em alguns dos seus versos, diz assim:

Em riba do carro, se junta a famia:¹
Chegou o triste dia, Já vai viajá.
A seca terrive, que tudo devora.
Lhe bota pra fora
Da terra natá.

¹ Conservamos a grafia original do texto, sem preocupação com a correção lingüística.

O carro já corre no topo da serra.
 Oiando pra terra, Seu berço, seu lá,
 Aquele nortista, partido de pena,
 De longe inda acena:
 Adcus, Ccará!
 E Assim vão deixando com choro e gemido,
 Do berço querido,
 O céu lindo e azu.
 Os pai pсарoso, nos fio pensando,
 E o carro rodando, na estrada do sul. Assaré (1989:90-1)

Se a busca da sobrevivência sempre foi uma das principais lutas do homem do campo que, muitas vezes, leva toda a família ao processo de mobilização de esforços para suprir as necessidades básicas, algo teria de ser sacrificado pela família, o que nesse caso foi a educação.

Não restando tempo para a formação escolar, as crianças e os jovens, futuros adultos, eram afastados da possibilidade de freqüentar a escola, uma vez que a obrigatoriedade da educação não ultrapassava o próprio papel da lei, pois o governo brasileiro não se mostrava muito compromissado em desenvolver ações que, de fato, garantissem tanto o emprego no campo como forma de impedir o êxodo rural, como também o oferecimento da educação para todos os níveis de instrução e de idades. Isso nos leva a compreender que, no campo educacional, cada vez mais o dualismo se faz presente e, para essas famílias vítimas desse processo de exclusão, a lei que vale é a da sobrevivência.

Não é intenção deste trabalho fornecer elementos ou indicativos que digam ou provem que tudo vai bem com a educação da cidade, já que o nosso estudo está mais voltado para a educação rural, nem que esta tenha sido oferecida de uma maneira mais compromissada, pois a falta de professores, de materiais didáticos, os baixos salários e outras condições presentes também, nessa realidade, são e sempre foram elementos que contribuíram para o baixo nível da educação oferecida no Brasil ao longo dos seus 500 anos.

A partir de 1964, com o golpe militar, a situação da educação no Brasil piora, pois a

ditadura sufoca os movimentos sociais e as iniciativas de educação voltadas para a dignidade da pessoa humana e para uma concepção de educação popular, pois os atos institucionais e as medidas editadas pelo governo autoritário atingem também a educação, como o acordo MEC-USAID e a Lei 5692/71,² que reestrutura totalmente a educação brasileira.

As medidas governamentais, neste período, no campo educacional, trazem em si um modelo de educação dita profissionalizante para o ensino médio, oferecendo aos jovens uma formação técnica, que de certa forma, atenderia às demandas do mercado de trabalho, onde existia uma grande demanda de mão-de-obra qualificada, não desenvolvendo nos alunos uma visão crítica do mundo. Essa questão é discutida por Leite (2000), que se coloca da seguinte forma:

Na área educacional, já vimos várias reformas, infelizmente nem sempre para melhor. O então regime autoritário verde-oliva, no afã de livrar o país do comunismo e de restabelecer a ordem político-econômica nesta pátria amada, promoveu uma reforma do ensino - lá se vão 29 anos! Em prol de um Brasil grande, rumo à industrialização e ao seu destino de país desenvolvido, forjou-se uma mentalidade, um tanto quanto distorcida, que necessitávamos de uma formação profissional restrita a um padrão tecnológico, voltado para o mercado. O autoritarismo tecnicista extirpou do sistema educacional brasileiro as disciplinas humanísticas que proporcionavam uma formação ampla de conteúdo crítico-reflexivo e que capacitavam o jovem a posicionar-se, crítica e conscientemente, frente às problemáticas de seu dia-a-dia. (p.25)

A imposição de medidas, decretos e demais atos institucionais através do governo brasileiro no campo da educação na década de 60 a 80, também atingem em cheio o meio rural, pois a implantação e a proliferação de escolas técnicas e agrícolas buscam formar profissionais apenas para atender à demanda de um mercado em expansão.

Se não existia um compromisso por parte dessas escolas técnicas e agrícolas com a formação do homem-profissional, numa visão antropológica, cultural, política e social, não se poderia esperar uma boa atuação destes homens-profissionais, uma vez que, descomprometidos com as diversidades, problemáticas e possibilidades locais, prestariam

² Ver PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. Edições Loyola, São Paulo, 1987.

um serviço uniforme, o que se mostraria contraditório, pois o objetivo da atuação destes seria justamente a da assistência ao produtor para orientá-lo a uma melhor produtividade dentro da realidade em que vive.

É dentro deste contexto em que situa-se a comunidade rural que elegemos como objeto de estudo. Vítima e fruto desse processo histórico que constitui o Brasil e principalmente por estar localizada no interior do Nordeste brasileiro, a comunidade de Massaroca, cansada de esperar por políticas públicas voltadas para a busca do desenvolvimento local e melhoria do sistema educacional vigente, para contribuir com uma melhor compreensão do mundo em que se vive, e romper com o ciclo vicioso de analfabetismo que sempre prevaleceu naquela região, decide mobilizar parceiros para criar o Centro de Formação Rural de Massaroca (CENFORM) e a Escola Rural de Massaroca. Essa comunidade não tem a pretensão de substituir o papel do Estado, mas, a partir da experiência, gerar políticas que pudessem ser utilizadas pelo poder público, assim como mostrar para os poderes constituídos que, quando existe vontade política e esforços para se realizar o que se pensa, tudo é possível.

Essa comunidade, com a participação de diversas entidades, começou um processo de organização comunitária no sentido inverso, buscando a partir das potencialidades locais desenvolver uma nova lógica de pensarmos a organização e a escola no campo, comprometida com o desenvolvimento local, tendo, no centro das suas discussões, o pequeno produtor da região, a educação e formação dos recursos humanos, construindo assim um projeto de desenvolvimento local voltado para atender a estes ideais, vislumbrando um futuro melhor para as gerações presentes e advindas.

Para melhor compreensão e entendimento da realidade rural de Massaroca, a partir, desse momento, passamos a apresentar a comunidade em todos os seus aspectos: sociais, culturais, geográficos, ambientais e educacionais.

1.1 A realidade de Massaroca: seu contexto e sua realidade

A região de Massaroca possui uma área de 400 km², fica localizada a 62 km da sede do município de Juazeiro - BA, em pleno coração do Sertão, na rodovia BR- 407, sentido Juazeiro - Salvador. É uma zona de pecuária extensiva (caprino, ovino e bovinocultura), associada a uma agricultura tradicionalmente de subsistência (milho, feijão de corda) e, em alguns casos, a uma cultura de renda (melancia, mandioca, mamona), bem como extrativismo vegetal (madeira, umbu e maxixe). É uma imagem viva da grande diversidade de situações ambientais observadas no trópico semi-árido brasileiro.

O clima pode ser definido como quente semi-árido. As chuvas acontecem no verão austral (novembro a abril), com um total médio de 400 mm/ano, com umidade relativa do ar, durante todo o ano, em torno de 60% e temperatura média de 26,5^o C.

A característica mais destacável da região de Massaroca, como em todo o Nordeste do Estado da Bahia, é a existência de comunidades rurais, baseadas sobre relações familiares antigas e tendo um patrimônio comum: o fundo de pasto (vegetação nativa em propriedade coletiva).

Segundo Barros et alli (1999), os agricultores desta região iniciaram um processo de organização formal a partir de 1980, quando foi criada oficialmente a primeira associação comunitária, com o apoio da Igreja, que começava a intervenção externa sob a influência da teoria da libertação (Comunidades Eclesiais de Base - CEBs), e da EMATER-BA, hoje Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário - EBDA, com a intervenção de alguns projetos voltados para o desenvolvimento do nordeste brasileiro, como o Projeto Sertanejo, Projeto São Vicente, Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural -PAPP entre outros.

A primeira associação comunitária criada foi a da localidade de Lagoinha

(pertencente ao Distrito de Massaroca). Em seguida, com o apoio da assistência técnica, foram criadas mais 8 (oito) associações, buscando atingir dois objetivos iniciais: a) proteção da área de “Fundo de Pasto”³ de uma eventual desapropriação das extensões de vertissolos para realização do Projeto de Irrigação Salitrão” e b) acesso aos financiamentos.

Voltados para a concretização desses objetivos, os agricultores de Massaroca, passavam a assumir como palavras de ordem da luta comunitária a “União de todos”. A partir daí, houve a aceleração nos processos de legalização das associações e em 1983, conseguiram a possibilidade de incluir um item específico do Fundo de Pasto no Projeto Nordeste.

Em 1989, após o intercâmbio com os produtores franceses da região de Hautes Garrigues (sul da França), estas associações juntaram-se, fundando o Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca - CAAM, congregando um total de 236 famílias, representando 1.500 pessoas, sendo 53% do sexo feminino.

Apesar de ter uma população relativamente jovem (60% menores de 25 anos), a maioria cursou apenas o 1º grau e, em muitas vezes, incompleto. As propriedades rurais variam de 03 a 300 hectares⁴. Tanto o fundo de pasto, como as propriedades particulares possuem títulos de posse, trabalho realizado pelo Instituto de Terras da Bahia - INTER-BA.

Como fruto desta cooperação Brasil-França, através do Comitê das Associações agropecuárias de Massaroca - CAAM e do Comitê des Hautes Garrigues (Sul da França),

³ Segundo Rolim (1987), citado por Barros et alii (1999: 10), convencionou-se chamar de “Fundo de Pasto”, as propriedades coletivas, ocupadas, de modo geral, por uma comunidade (muitas vezes de origem familiar comum), onde se realiza como atividade predominante, um pastoreio comunitário extensivo de gado de pequeno porte e, subsidiariamente, associado à agricultura itinerante. O fundo de pasto, ou “feches” corresponde à figura jurídica do “compascuo”, quer dizer, pasto comum ou local em que se apascenta o gado comunitariamente. Essas comunidades “pasteiras” configuram um modelo singular de posse e uso da terra cuja expressão social vai além da sua validade como força produtiva, ao contrário da maioria dos municípios do sertão, onde obrigou-se, por lei, os criadores a cercar os animais, acabando com o pastoreio coletivo. No Nordeste da Bahia, essa prática foi mantida. Foram zonas de menor densidade ou de ausência de latifúndios que se desenvolveu a pequena produção, quando os recursos hídricos permitiam. É uma consequência da pressão fundiária menor.

⁴ Hectare: porção de terra equivalente a 10.000 metros quadrados; ou seja, 100m x 100m.

nasce a discussão quanto à construção de um projeto de desenvolvimento local com o objetivo de fortalecer a autonomia dos agricultores locais, bem como o acesso a projetos de financiamentos e busca de uma melhor qualidade de vida. Os agricultores dessa região buscam concretizar novas ações que possam lhes tirar da quase ameaça de miséria em que vivem estas comunidades, sendo o primeiro passo para isso a organização e união de todos.

Fruto desta organização, conseguem desenvolver algumas experiências no próprio Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca -CAAM, como o Programa do Crédito em 1989, o de Formação no Meio Rural em 1993, a aquisição de um veículo, máquinas e equipamentos coletivos, como o caminhão e um pipa em 1993, que serve tanto para colocar água nas residências e nas roças durante a época da seca, bem como para levar os estudantes para a escola no período letivo, e um trator com arado, sulcador e discos em 1995, além de formar parcerias governamentais e não-governamentais, visando à criação de uma melhor estrutura no processo de desenvolvimento local.

1.2 - O projeto de criação de um centro de formação rural em Massaroca

Em 1990, com a continuidade da cooperação internacional Brasil-França, através da Associação Serra Serrane⁵, surge um segundo intercâmbio que leva ao Sul da França, região de Languedoc Roussillon, 2 técnicos (1 da Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária - ADAC e 1 da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - Centro de Pesquisa Agropecuária para o Trópico Semi-Árido – EMBRAPA/CPATSA, 2 agricultores de Massaroca e 1 professora, que na época também era coordenadora das escolas isoladas de 1º grau menor na região⁶. Dentre os objetivos do intercâmbio, dois estavam bem claros: a) buscar conhecer os sistemas produtivos da região de Hautes Garrigues e b) conhecer o

⁵ Associação criada por agricultores, técnicos e professores do sul da França com o intuito de promoverem intercâmbios de experiências e atividades que visem o desenvolvimento de Massaroca e da própria região do sul da França. A palavra Serra-serrane foi uma maneira de unir a palavra serra (português) e em francês (serrane), já que possuem o mesmo significado.

⁶ O antigo 1º grau menor, hoje equivale as séries iniciais (de 1ª a 4ª) do ensino fundamental, pois a educação escolar no Brasil compõe-se de -I - Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e II - Educação Superior.

funcionamento do sistema educacional rural da França.

De volta ao Brasil, a professora começa a introduzir nas discussões da organização dos agricultores a necessidade de se priorizar um pouco mais a educação, pois na compreensão da mesma, um projeto de desenvolvimento não poderia deixar de lado a importância da educação, enquanto elemento socializador, de construção e difusão de conhecimentos e saberes.

Essa discussão surge não por não existirem escolas no Distrito de Massaroca, mas por se buscar construir uma escola sem os vícios da pedagogia tradicional da qual discute Freire (1993), que não fala a língua do educando, não considera a sua cultura, os seus costumes e suas tradições e vocações econômicas, que tem como o centro do saber o professor, que cheio de conhecimentos alheios e distantes da realidade dos seus alunos e alunas, tenta embuti-los nas suas cabeças.

A discussão de pensarmos a educação como um dos elementos chave do projeto de desenvolvimento local das comunidades rurais de Massaroca, surge como um grito dos oprimidos, que, já não agüentando mais a tortura da escola tradicional e distante da realidade rural, clama por uma nova educação para o campo, que seja centrada no aluno e na sua realidade. A intenção era de que, a partir dessa, os jovens alunos possam melhor conhecer o seu mundo e extrapolar as relações com o mundo que o cercam.

Esta preocupação com uma nova educação para aquela realidade foi encaminhada pelo Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca - CAAM a Unidade de Planejamento Agropecuário do Município de Juazeiro -BA - UPAGRO, que, em seguida, constituiu uma comissão com diversas instituições que de uma maneira ou de outra estavam ligadas a problemática do desenvolvimento no meio rural, congregando, assim as seguintes instituições: Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária -ADAC, Empresa Baiana de Desenvolvimento Agropecuário - EBDA, Secretaria de Educação e Cultura /

Prefeitura Municipal de Juazeiro - SEC/PMJ, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Juazeiro -FFCLJ/UNEB, Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco - FAMESF/UNEB, Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco-CODEVASF, Centro de Pesquisa Agropecuária Para o Trópico Semi-Árido - CPATSA e o próprio Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca -CAAM.

Nesse momento, houve também a contribuição de uma missão francesa de apoio, enviada pela Associação Serra Serrane - ASS, composta por técnicos do Lycée Professionel Agricole La Frondaie - LPA, do Institut de Recherche, Formation et Education pour le Developpement- IRFED, do Centre Internationale de Cooperation en recherche Agronomique pour le Developpement - CIRAD e da própria ASS.

Com a soma destes esforços, surge o projeto, elaborado com a participação efetiva das comunidades no final de 1992, contando com o apoio do Communauté Economique Européenne -CEE e do Comité Catholique Contre la Faim et pour le Developpement - CCFD.

Em 1993, o projeto foi aprovado tendo como objetivo geral "o desenvolvimento do conjunto dos recursos humanos da região de Massaroca pela melhoria de seu nível educacional, de modo a provocar a elevação de suas capacidades produtivas, a transformação das relações sociais e o melhoramento de suas condições de vida" (Projeto de Desenvolvimento Global de Massaroca - 1993:06).

Para atender a esse objetivo, o Centro de Formação Rural de Massaroca foi idealizado levando em consideração o desenvolvimento de 04 programas básicos, a saber: o Programa de Apoio à Organização Rural, Programa de Capacitação em Unidades Produtivas, Programa de Educação Permanente e o Programa Escolar.

O Programa de Apoio à Organização Rural, buscava, através de uma formação

continua e dentro de um processo participativo, apoiar às organizações rurais existentes e emergentes e suas lideranças, sobre os papéis, funções, responsabilidades e temas relacionados à realidade social, econômica e política, possibilitando aos atores sociais locais uma melhor compreensão de práticas associativas, um conhecimento sólido do meio político, social e econômico, um domínio dos meios de expressão e comunicação e uma melhor gestão de equipamentos coletivos.

O Programa de Capacitação em Unidades Produtivas, tinha como intuito, promover cursos que apoiassem a diversificação da produção e as unidades produtivas através da formação técnica orientada para novas produções agrícolas e para novas atividades de transformação de produtos e serviços rurais, bem como para a preparação e organização da empresa, na gestão, na contabilidade e na comercialização dos produtos locais.

O Programa de Educação Permanente, deveria caminhar objetivando promover formações sobre temas da cultura geral e de nivelamento do conhecimento, o que, de certa forma, estaria elevando o nível geral de instrução; o nível de vida pelo aprendizado prático de atividades do dia-a-dia no domínio social, de saúde, de alimentação etc., além de se preparar para o exercício da cidadania, dos conhecimentos sobre a realidade social, e direitos e deveres de cada um.

O Programa Escolar, visava à criação da Escola Rural de Massaroca - ERUM (5ª a 8ª séries)⁷, adaptada ao mundo rural, como uma experimentação pedagógica, buscando levar aos jovens rurais um modelo de educação que os prepare para enfrentar os desafios das transformações tecnológicas da agricultura e os riscos do mercado agrícola, abrindo a esses um caminho para novos horizontes (técnicos e profissionais) e em outros níveis (segundo grau e universitário) da educação nacional.

⁷ O ensino fundamental no Brasil equivale a oito anos de estudo, que vai da 1ª a 4ª série e da 5ª a 8ª série, chamado há alguns anos de 1º grau, que se dividia em: 1º grau menor (1ª a 4ª série) e 1º grau maior (5ª a 8ª série), denominado hoje pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9394/96, de Ensino Fundamental.

A Escola também deveria funcionar como uma experimentação pedagógica, através de novos métodos, de um novo caminho didático de integração entre a realidade ambiental e o tratamento científico e uma maior inserção na vida comunitária, preparando os jovens de acordo com suas metas, direitos e deveres de cidadãos e em particular para sua responsabilidade e solidariedade em face ao meio social e físico do qual fazem parte. Para melhor compreensão, detalharemos a seguir a proposta pedagógica da escola.

1.3 - A Escola Rural de Massaroca - ERUM e o Seu Modelo de Educação Para o Meio Rural

Dentro desta realidade, nasce a Escola Rural de Massaroca (ERUM) em 1995, após um longo processo de idealização, construção e elaboração da proposta pedagógica e do regimento interno da mesma, seleção e apoio à formação do quadro de professores, definição da entidade mantenedora para a devida legalização junto ao sistema formal de ensino, o que ficou a cargo da Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Juazeiro - SEC/PMJ. Depois de resolvidas tais preocupações, a Escola começa a funcionar em um prédio localizado na comunidade de Lagoinha, no Distrito de Massaroca, construído pelo CAAM em parceria com a Prefeitura Municipal.

A idéia nunca foi a de substituir o papel do Estado enquanto responsável pela promoção da educação de qualidade, mas provocar mudanças, que constituíssem, no futuro, referências para gerar as políticas públicas. A partir daí, foi constituído um termo de compromisso entre as parcerias e a entidade mantenedora (Secretaria Municipal de Educação e Cultura/Prefeitura Municipal de Juazeiro), tendo a colaboração efetiva do Comitê das Associações agropecuárias de Massaroca -CAAM, que criou a Comissão de Capacitação, composta por membros das comunidades locais, com intuito de formular, executar, acompanhar e avaliar as ações do Centro de Formação Rural de Massaroca e conseqüentemente da ERUM.

A proposta filosófica e pedagógica da ERUM tem como referencial principal a realidade social, política, econômica, cultural, ambiental e geográfica das 9 (nove) comunidades rurais de Massaroca (Caldeirão do Tibério, Lagoinha, Cachoeirinha, Curral Novo/Jacaré, Lagoa do Meio, Canoa, Juá/Saquinho dos Bispos, Lagoa do Angico e Lagoinha), das quais se origina o seu corpo discente, como já foi mencionado anteriormente.

Nos seus conteúdos e métodos é enfocada principalmente a necessidade de se trabalhar dentro do Projeto Global de Desenvolvimento Local das Comunidades Rurais de Massaroca, de maneira que lhes assegure a convivência com o semi-árido, transformando o campo num lugar bom de viver, como diz Sena (1995), *“o compromisso da nossa escola é trabalhar para os interesses de uma comunidade camponesa concreta, a comunidade de Massaroca, que há anos vem se organizando para sair de uma situação de carência e de ameaça de miséria, assim como se livrar do abandono em que foi deixada há muitas dezenas de anos”*. (p.5)

Para cumprir com esse compromisso, ela está permeada pelos princípios de valorização e revitalização das manifestações culturais e regionais, preservação das formações vegetais, fauna e demais elementos do meio ambiente, valorização dos recursos humanos, difusão de tecnologias apropriadas e desenvolvidas por instituições que atuam nessa área, busca de sustentabilidade econômica para o semi-árido nordestino, formação política dos estudantes e das lideranças locais, participação efetiva na organização dos produtores e busca da melhoria do acesso à educação, à saúde e à cidadania.

Este trabalho tem sido desenvolvido levando em conta o itinerário pedagógico da escola, que é baseado em estudos de realidade, estudo de meio e visitas de campo, levando-a para as comunidades e trazendo a realidade destas para dentro dela. Este itinerário respeita a seguinte sequência pedagógica:

IR – Ida à Realidade (a observação); também chamado de estudo de meio corresponde ao contato com o assunto dentro do tema a ser estudado, através do exame ou do

levantamento de dados sobre o objeto e o fenômeno, permitindo assim, dar início ao processo de abstração e conceitualização. Nesse estudo, o saber popular é revitalizado e introduzido no ensino. A visão é interdisciplinar, e trabalho fica sendo percebido na intersecção das relações homem-sociedade e homem-natureza. Como explica Sena (1996) *"A preocupação é de fazer ver a realidade como um todo coerente, cheio de implicações mútuas e interdependências. Daí, partir para compreender cada elemento e depois deste trabalho analítico, reconstituir o real como um todo em que se manifesta"*. (p.19)

As formas e os instrumentos deste estudo são variados e muito dependentes do conteúdo, do objetivo e do local onde são efetuados. Pode-se utilizar o estudo de paisagem, o mapa mental, a reunião, visitas às comunidades, roças, riachos, fundo de pasto, outros locais e outras comunidades. Os alunos, sob orientação de um ou mais educador, observam, entrevistam, conversam, recolhem dados e materiais.

Na sala de aula, podemos também observar objetos e fenômenos, entrevistar pessoas das comunidades que podem falar sobre determinado assunto e/ou demonstrar práticas utilizadas no dia-a-dia etc. Os dados e informações coletadas nesta etapa são identificados, classificados, sistematizados e restituídos ao final de cada estudo. Esta etapa também permite a formação de um "banco de dados", que pode ser estruturado na biblioteca escolar.

TC – Tratamento Científico (a busca da compreensão) - É o momento específico do ensino formal, em que se adquirem as informações necessárias para compreender a realidade do objeto e fenômeno estudado. *"É a hora de trazer a contribuição das ciências e melhor do que explicar, algumas vezes, é ensinar a procurar a explicação. Daí, o hábito de discutir com o grupo, buscando soluções, fazendo pesquisas nos livros, etc."* (Sena:1996:19)

VR – Volta à Realidade (Busca de transformação). Cada vez que for possível, deve-se voltar para verificar como "funciona a realidade". A reprodução do fenômeno é um bom instrumento de aprendizagem científica. É nesse momento que se dá a ligação teoria-prática, escola-trabalho e escola-comunidade, através:

a) da experimentação de técnicas que preparem os alunos para transformar a realidade, a partir dos conhecimentos adquiridos nos dois primeiros momentos;

b) da realização de um trabalho que ofereça um produto acabado, a nível da própria família, em benefício da comunidade e/ou da própria escola.

Os objetivos que se pretendem alcançar com este momento pedagógico, segundo Sena(1996) são: pôr em prática o estudo teórico; educar para e pelo trabalho; produzir coisas úteis para a escola e para a comunidade; e ensinar a comunidade com exemplos concretos.

O referido itinerário está intrinsecamente ligado aos Blocos Temáticos trabalhados na proposta pedagógica, sendo eles: a) Bloco Espaço; b) Bloco Necessidades de Vida; c) Bloco Organização Social; d) Bloco Processo Produtivo.

Dentro do conjunto destes blocos temáticos, trabalha-se de forma interdisciplinar com as disciplinas do currículo comum (Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso), sendo que algumas disciplinas apresentam peso maior dentro do bloco, por serem estas disciplinas-chave que puxam a realidade local para dentro da sala de aula, dando sentido aos blocos temáticos e extrapolando os conteúdos didáticos, transformando a vida local (espaço geográfico, organização social, necessidades de vida e o processo produtivo) em campo vivo de estudos, pesquisa e construção de novos conhecimentos.

A proposta pedagógica da ERUM, foi concebida a partir do pensamento de uma comunidade que, mobilizada e organizada, busca na educação mais um meio para romper com os ciclos viciosos de analfabetismo, ameaça de miséria, abandono e “alienação” em que tem vivido boa parte da população do meio rural e em particular de algumas regiões do Nordeste Brasileiro, como é o caso de Massaroca.

A escola, que tem como marco para a construção do conhecimento, a própria realidade local, foi nesse sentido, o caminho seguido pelos agricultores dessa região, que buscaram na escola, a estratégia para a conquista da cidadania camponesa, algo que se mostra tão distante de muitos que habitam a região rural do Brasil

Vale ressaltar que a dicotomia no que diz respeito à educação rural e urbana já foi e continua sendo preocupação de diversos autores e pesquisadores, como Arroyo (1999), Abramovay (1998), entre outros, que despertam sempre a discussão de se pensar a educação rural sempre ligada a um projeto de desenvolvimento rural que leve em consideração as especificidades da cultura local, deixando de lado o parâmetro urbano, que sempre foi a base para se pensar a escola do meio rural.

Trilhar na busca da construção de um novo pensar a Educação e o campo, voltado para o revisar da velha concepção presente ainda nos nossos dias, que continua compreendendo o meio rural como o lugar do atraso e do abandono, parece-nos ser um dos caminhos a ser seguido. Essa nova visão deve ser um dos primeiros passos para se conceber uma nova escola do campo, que contribuirá, sem dúvidas, para a formação de novos valores e de novas possibilidades, preparando os atores locais para o exercício de fato e de direito da cidadania.

Considerando os objetivos traçados e as iniciativas colocadas em prática pela ERUM, torna-se necessário avaliar a proposta pedagógica implantada em Massaroca, buscando compreender: *de que maneira a proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca contribuiu ou não para o desenvolvimento local das comunidades rurais, na ótica dos atores sociais internos e externos que moram e atuam naquela região?*

A resposta a tais questões faz-se necessária, objetivando compreender, de forma transparente, a avaliação da experiência no que se refere ao próprio processo educacional ali desenvolvido, como também levantar elementos para se repensar a própria maneira de se

compreender a educação do campo.

Sena (1995), ao se referir a Escola Rural de Massaroca, compreende que, buscando escapar a uniformidade defendida pelos sistemas urbanos, que muitas vezes, são completamente estranhos à realidade rural, e para poder melhor cumprir com esta missão, é que a Escola se propõe de levar adiante a concretização de uma proposta pedagógica que atenda a este ideal, voltando os seus princípios para a realidade rural, de maneira que não se isole nessa realidade, mas que possibilite também ao aluno uma compreensão global do mundo que o cerca.

Baseado no exposto, percebemos no campo da Educação e especificamente na educação rural, uma necessidade urgente e demais tardia de construirmos um modelo de educação básica, que seja pautado e referenciado na realidade social, econômica, política e cultural de cada comunidade na qual a escola está inserida. Isso se torna mais necessário ainda, quando buscamos a concretização de uma educação voltada para a construção de um projeto próprio de desenvolvimento local, que, mobilizando e envolvendo a comunidade através de uma gestão participativa, busque diminuir a distância vivenciada entre escola e comunidade.

Dentro desta compreensão, pretendemos olhar para a Escola Rural de Massaroca, buscando compreender a relação existente entre os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola com a percepção dos atores sociais locais e técnicos que atuam na região no que se refere ao desenvolvimento daquelas comunidades rurais, buscando compreender de que maneira a educação contextualizada na realidade pode contribuir para uma nova concepção de desenvolvimento local sustentável.

É importante frisar que, salvo algumas experiências de iniciativas de entidades não governamentais, quase não existem, dentro do sistema educacional formal brasileiro, investimentos para se pensar a educação rural voltada para os ideais, sonhos, culturas,

costumes, tradições, economia, características e diversidades próprias do mundo rural.

Brandão(1989), discutindo os saberes dos trabalhadores rurais, dá a palavra ao agricultor que fala da escola rural da seguinte maneira: *“Então, “Educação”: é por isso que eu lhe digo que a sua é a sua e a minha é a sua. só que a sua lhe fez. E a minha? O que a gente aprende mesmo, pros usos da roça, é na roça. É ali mesmo: um filho com o pai, uma filha com a mãe, com uma avó. Os meninos vendo os mais velhos trabalhando.” (p.89)*

Nesse caso, fica bastante claro o quanto a Educação tem sido considerada como uma prática igual, num país tão diverso, o que passa a não ter muito sentido para o homem que vive no campo.

Se a diversidade e pluralidade culturais, tão notáveis no nosso país podem ser percebidas com tanta facilidade, não podemos mais insistir em pensarmos a educação como igual num país de tantas diferenças.

Considerar essas diferenças e investir esforços pensarmos um parâmetro mínimo de conhecimentos, mas que dê possibilidades à extrapolação, ao sonho, à utopia, ao contexto, à vida concreta que define a vida e a subjetividade das pessoas que vivem nesta realidade, o que de certa forma, estaríamos dando condições para pensarmos a construção de uma escola pública rural e/ou urbana que considerassem as suas diversidades e a pluralidade cultural que compõem o país, mas sem deixar de levar aos dois públicos distintos a possibilidade de conhecerem as suas origens, as suas organizações, os seus costumes, as bases de sustentação da sua economia, a importância da cooperação e da solidariedade e assim construir uma escola voltada para a vida concreta e real do público a que esta escola atende.

Quando pensamos a educação rural nesta lógica, voltamos para a Escola Rural de Massaroca e percebemos, o quanto dentro desta lógica, pelo menos enquanto proposta ela mostra-se como uma alternativa neste caminhar.

1.4- Pertinência Científica e Social

É pretensão que os resultados a serem levantados por esta investigação científica, tornem-se de extrema importância para a comunidade de Massaroca, uma vez que a mesma estará, de fato, mostrando os retornos de um investimento realizado pela referida comunidade, buscando uma melhoria no sistema de educação dos seus filhos, servindo então de resposta para estes que, muitas vezes, deixaram de investir em outros setores também importantes para as suas vidas e que poderiam trazer resultados mais rápidos, como o combate aos efeitos da seca, através da construção de aguadas, melhoramento dos rebanhos, compra de rações, melhoria das suas propriedades etc., mas deram prioridade à educação dos filhos, como um investimento que os mesmos não tiveram a oportunidade de possuir no passado.

Para os professores, alunos e técnicos que atuam na região, a pesquisa deverá servir como um referencial para se pensar em novos parâmetros, novas intervenções, bem como uma melhor condução e avaliação do trabalho desenvolvido através da ação pedagógica enquanto caminho para se tornar cada vez mais reais os objetivos para os quais a ERUM foi criada, assim como para um repensar ou redefinir do papel das instituições que atuam no campo, para melhor atenderem a estas comunidades com políticas públicas mais adequadas às suas realidades.

Aos órgãos públicos ligados à Educação como as secretarias municipais de Educação, universidades e comunidade científica, a concretização de um trabalho de pesquisa como este, pretende fornecer elementos que favoreçam um novo caminhar e um novo olhar ao se tratar a educação rural, já, que muitas vezes, essa tem sido discriminada e urbanizada, sem levarem em conta as diversidades e especificidades que separam a realidade urbana da rural.

Sabemos que é comum, nas universidades e nas escolas de formação de professores, uma tendência de formação a partir de um currículo urbanizado que considera a educação voltada apenas para a cidade, como se esse fosse o único parâmetro que contribuiria diretamente na futura atuação do professor, que, pela insensibilidade dos órgãos de educação, ao ser admitido em algum concurso para exercer a sua profissão, é designado para trabalhar na zona rural, levando consigo todos os resquícios, metodologias e demais práticas de uma educação urbana.

1.5- Efeitos que a Pesquisa Avaliativa poderá trazer

Pesquisar a experiência pedagógica desenvolvida na Escola Rural de Massaroca – (ERUM) é buscar compreender os avanços e limites, bem como os pontos de estrangulamento do processo pedagógico, no que se refere a colocar em prática o que foi idealizado pelos produtores para a educação dos seus filhos, enquanto um modelo novo de Educação para o campo, e então, fornecer elementos indicativos que possam ser considerados no repensar da escola voltada para o campo, ou mesmo de uma educação básica do campo.

Se a experiência de Educação desenvolvida na Escola Rural de Massaroca tem possibilitado a oportunidade de favorecer a participação e um constante questionamento do como se buscar viver uma qualidade de vida que respeite os costumes, tradições, vocação econômica, e meio ambiente local, podemos compreender esta intervenção como um caminho para pensarmos a educação rural voltada para a possibilidade do desenvolvimento local, já que esses são pilares mínimos para que possamos trilhar no caminho da busca da sustentabilidade.

1.6 -Limites de uma Pesquisa Avaliativa

Desenvolver um trabalho de uma pesquisa avaliativa, como o proposto, não é fácil, pois os limites a que estamos submetidos para obter um resultado que possa ser um caminho para repensarmos a função da Educação não é uma missão fácil, exigindo compromisso e comprometimento por parte não só do pesquisador, mas, sobretudo, dos poderes públicos constituídos e responsáveis pela promoção da Educação em todos os níveis.

As políticas educacionais no nosso país se tornam um limite, uma vez que seguem sempre uma lógica que se estabelece a partir do que pensa o governo que comanda a nação naquele momento; da lei que rege; das medidas provisórias e das decisões do Conselho Nacional de Educação (CNE), que pode definir algo hoje e no futuro, voltar atrás lá na frente, mas quase sempre seguindo aquele que consiga mostrar mais força política durante as decisões.

Um outro desafio (entenda-se limite) está relacionado à atuação pedagógica dos professores, que terão de abdicar de velhas práticas e construir um novo caminhar na Educação, por se exigir uma nova postura, uma nova abertura e um novo compreender do processo educacional, o que se torna difícil, por se encontrarem arraigadas, na educação brasileira, as práticas pedagógicas autoritárias e reacionárias, não sendo fácil se abrir para o novo.

Sendo assim, com o intuito de levantar elementos que possam subsidiar e redimensionar a visão da Educação no meio rural, propomos a realização dessa investigação avaliativa, para compreendermos a experiência educacional desenvolvida na ERUM, dando a palavra aos atores sociais locais e aos técnicos que atuam na região para que estes possam avaliar os limites e avanços da proposta pedagógica idealizada para a escola, a prática pedagógica que lá vem sendo desenvolvida e a relação da mesma com o

desenvolvimento local, buscando assim contribuir com o processo de redefinição da escola voltada para o campo, o que justifica assim a realização dessa investigação.

Enfim, propomo-nos a responder a questão geral: como os atores sociais internos e externos que atuam nas comunidades rurais de Massaroca avaliam a proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca (ERUM) e a sua contribuição para o desenvolvimento local sustentável?

Especificamente, pretendemos atingir três objetivos:

- a) analisar, com os atores locais, a relação entre a proposta pedagógica da escola e o desenvolvimento local;
- b) levantar, junto aos atores sociais internos e externos, as estratégias que a escola tem buscado para que não se torne apenas um espaço de aulas, mas também um espaço onde as pessoas sintam prazer em estar e fazer parte da mesma;
- c) avaliar como se têm dado na ERUM as relações escola-comunidade e comunidade-escola.

Ao direcionar este trabalho para a concretização destes objetivos, compreendemos que, ao alcançá-los, estaremos com uma grande quantidade de respostas a muitas questões que hoje buscamos entende-las, sendo necessária uma cuidadosa coleta e análise dos dados, para que busquemos, assim de fato, uma nova compressão da experiência de Educação da Escola Rural de Massaroca e a sua relação com o desenvolvimento local sob a ótica dos atores locais e dos técnicos que atuam nessa região.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Impregnar-se no trabalho de pesquisar a experiência da Escola Rural de Massaroca, numa perspectiva avaliativa é mais que necessária a busca de suportes teóricos que possam fundamentar e nortear as discussões que, a partir de agora, pretendemos iniciar neste trabalho.

Neste sentido, a nossa problemática e nossos objetivos permitiram a escolha dos seguintes conceitos-chave da fundamentação teórica: educação brasileira, educação rural e desenvolvimento sustentável.

2.1 - Educação Brasileira

A educação brasileira deverá ser conceituada aqui, com a definição contida na LDB⁸(1996), que no seu Artigo 1º defini-a como: *"aquela que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e na manifestações culturais". (art. 1)*

Dentro dessa maneira legal de compreender a Educação, dá pra entender que a Educação brasileira apenas considera *'os processos formativos'* acima citados como

⁸ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

educação, mas não se refere aos métodos de ensino que deveriam levá-los em consideração dentro da Escola, o que coloca uma distância muito grande entre o que se estabelece enquanto lei e o que de fato se desenvolve em sala de aula.

Compreender e considerar que o cidadão não se forma sozinho é entendê-lo como fruto de um processo formativo que começa desde cedo, ainda enquanto embrião no útero da mãe, e que esse processo tem continuidade no convívio familiar, no meio social, na rua, nas relações com a natureza, com o trabalho, com a cultura, com os movimentos sociais e com a própria Escola, que, ao invés de dar continuidade a esse desenvolvimento, coloca-lhe as barreiras, pois o seu espaço apenas será o lugar responsável pela formação do cidadão para o mundo do trabalho e adequando-o à sociedade.

Nesse entendimento, a função da Escola passa a ser apenas a de fornecer o ensino, e não a de continuação da formação do indivíduo, transformando-se numa instituição sem vida e bastante fora da realidade do aluno, pois a sua preocupação central é o cumprimento das horas-aulas exigidas pelo Ministério da Educação e transmissão dos conteúdos programáticos.

Nessa lógica, a escola deixa de lado toda a riqueza que seria trabalhar os diversos conhecimentos e processos vividos e experienciados pelos alunos, preferindo deixar de lado toda essa riqueza distante e fora das práticas pedagógicas de formação, o que auxiliaria bastante na sua formação e deve fazer parte da tarefa da escola, a trabalhar um conteúdo sem vida e descontextualizado.

É dessa maneira que se pode então perceber a escola como um espaço privilegiado de troca de saberes e significações humanas que se determinam na construção histórica, tendo as suas bases no seio da cultura, e em seu caráter dinâmico, as práticas educativas do ensino formal e não formal, oferecendo aos sujeitos a descoberta de novos lugares e sentidos para as suas vidas.

Nessa ótica, a Educação estará sempre buscando e propondo o novo, mais sempre considerando o processo vivido, como bem colocado por Araújo (sl, sd), ao afirmar que, *"das raízes do mundo existente, a educação estará sempre propondo a utopia - a construção do que ainda não existe, com a sensibilidade de consciência crítico-criadora dos seus atores, no estofo de um corpo senciente e pensante, como diria Merleau-Ponty."* (p.2)

Essa compreensão de Educação nos remete à origem do vocábulo *"educação"*, que etimologicamente vem do latim *"educere"*, que significará "conduzir", levar as pessoas para fora de onde estão.

"Nesse sentido, a educação nasce nos espaços histórico-culturais em que estamos existindo na tessitura do cotidiano, sendo um processo de apropriação e compreensão desse mundo próprio, denso de significados e que vai nos possibilitando alargar fronteiras na descoberta de novos lugares e mundos que farão despontar novos sentidos para a nossa existência individual e coletiva". Araújo (p.3)

Porém, ao buscarmos ações concretas do governo brasileiro no que se refere o pensar a Educação enquanto universalização e consideração dos saberes, abrangendo os processos formativos, percebemos uma grande contradição: basta percebermos as etapas de elaboração, divulgação e implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), já que o "parâmetro", como o próprio nome sugere, deveria ser um referencial para pensarmos e desenvolvermos a prática pedagógica, e na verdade, eles se constituem no "currículo mínimo" a ser adotado nacionalmente, (de norte a sul e de leste a oeste do país) por um ato oficial, como se fosse possível a homogeneização da Educação num país tão imenso e tão cheio de contradições e diversidades como o nosso.

Os PCN's também possuem uma postura por demais autoritária, imposta verticalmente, pois não levam em conta as práticas educacionais desenvolvidas pelos professores que, de fato, são os agentes que estão no dia-a-dia das escolas e conhecem as facilidades e dificuldades de aprendizagem dos seus alunos no que diz respeito à vida

concreta e aos conhecimentos necessários para uma melhor socialização, nem se quer foram ouvidos na produção dos parâmetros.

Então, ao pensarmos a fundamentação da LDB no seu Artigo 1º, no cotidiano das escolas do nosso país, o que se constata é que isso se torna falso na prática concreta das mesmas, já que pouco se deixa para o professor a possibilidade de extrapolar os conteúdos, as metodologias, etc., uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais já traçam objetivos, conteúdos e sugerem metodologias, como se a realidade fosse uniforme, invariável.

Por isso, não mais concebemos a Educação enquanto algo que esteja distante da vida concreta da comunidade na qual esta esteja inserida, o que não significa ter a realidade como o início e o fim da busca do conhecimento, mas como o ponto de partida para desenvolvermos e levantarmos novas relações e correlações com o mundo, possibilitando aos sujeitos da mesma a capacidade de transcendência (a partir do mundo concreto que vivem alargar os seus significados), desenvolvendo uma consciência crítica e convivência coletiva, em que cada um seja responsável pela manutenção da vida, da justiça da igualdade, da dignidade, da solidariedade entre as pessoas e da cidadania.

No que se refere ao que consideraremos como métodos pedagógicos, vamos buscar defini-los a partir do que hoje vem sendo desenvolvido na prática pedagógica dos professores da ERUM, como sendo uma trajetória que o professor utiliza para alcançar os objetivos da sua aula, que foram estipulados em um planejamento de ensino. Ou seja, são os instrumentos que serão utilizados pelo professor para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, que se constitui em três momentos: planejamento, execução e avaliação.

Como para se trabalharem conteúdos e torná-los práticos em sala de aula, o professor utiliza diversos métodos e técnicas, que serão o suporte para a construção e

ensino de saberes diversos. É necessário que o mesmo possua uma capacidade intelectual para que possa articular o saber com o saber-fazer, o que se caracterizará como o fazer pedagógico, ou prática pedagógica docente, que é o resultado da postura e compreensão que o professor tem frente à sociedade e a Educação e do que seja ensinar e aprender, nascendo assim a sua prática pedagógica.

Prática pedagógica será aqui entendida, como toda a articulação realizada pelo professor entre o saber, o saber-fazer e a realidade local, como meio ou caminho para se cumprir, ou fazer prática uma proposta pedagógica. Essa definição não está baseada em nenhum autor, pois é apenas a sistematização da prática pedagógica que hoje se desenvolve na ERUM.

Para dar conta da função da Escola na sociedade, os professores devem, a todo momento, está repensando as suas próprias práticas, principalmente quando nos deparamos com as especificidades que são a escola do campo e a escola urbana, compreendida nesta pesquisa, como a educação que é oferecida na cidade, que possui características muito próprias, já que os seus conteúdos refletem mais o que acontece no mundo urbanizado. Essa tem sido a escola utilizada para pensar a educação rural.

2.2 - Educação Rural ou Educação Básica do Campo

No que se refere à conceituação de Educação Rural ou “*Educação Básica do Campo*”⁹, deve ser compreendida, neste trabalho, como sendo aquela que está defendida por Kolling et alli (1999),

Voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para

⁹ Tema da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia – GO, em julho de 1998, organizada pelo O UNICEF, UNESCO, MST, CNBB e UnB, que sugerem se utilizar a denominação de Educação Básica do Campo ao referir-se à educação rural.

que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, (...) este 'do campo' tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas; diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme artigos 206 e 216 da Constituição Federal). Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (p.10)

Nessa lógica, não mais se admite uma educação gestada em gabinetes, por mentes tidas como que iluminadas, que pensem e idealizem o que é bom para uma sociedade tal, sem que leve em conta as próprias aspirações e interesses dos atores e atrizes que compõem esta sociedade, impondo, de cima para baixo, um modelo de escola, muitas vezes totalmente fora da realidade em que vivem, com currículos e programas que não levam em conta as diversidades pelas quais cada sociedade é permeada.

Sair desta lógica por demais ultrapassada e dar oportunidades à própria sociedade civil para determinar o que é importante para os seus filhos estudarem, buscando assim um melhor aproveitamento e maiores possibilidades de interferência no "*apartheid social*" em que estamos submetidos, visando a diminuir as desigualdades sociais parece ser um dos caminhos a trilharmos no repensar da construção de uma nova escola.

As diferenças e imposições colocadas de cima para baixo, fazem-se presentes principalmente quando observamos a escola rural; esta que, ao longo dos anos, tem sido alvo de uma série de programas que dizem visar a uma educação para o desenvolvimento, mas que, na verdade, nada trouxe de mudanças reais, já que os objetivos não claros desses projetos e programas interessavam nada mais e nada menos do que a atender a fins políticos e a interesses de organizações internacionais que buscavam colocar em prática ou testar suas metodologias na área de extensão rural, do que promover de fato o desenvolvimento rural das comunidades envolvidas.

Nesse sentido, cada vez mais torna-se necessária uma rápida e inadiável contextualização das escolas rurais. Contextualizar no sentido de "desalienação, isto é,

estabelecimento de relações orgânicas entre a instituição escolar e o contexto no qual funciona, no caso em questão, no interior de comunidades camponesas” como abordam Rabelo & Gomes (1986:77), com características, potencialidades e problemáticas totalmente diversificadas da realidade urbana.

Brandão (1989) transcreve parte de uma conversa com o agricultor Antonio Cícero, do Estado de Minas Gerais, em que o mesmo coloca sua visão acerca da escola no meio rural, quando diz:

O senhor faz pergunta com um jeito de quem sabe já a resposta. Mas eu explico assim. A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente, é pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ele serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente até uma irmã, não pode? Agora, e a dos meus meninos? Porque mesmo nossas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles, mesmo quando a professorinha é uma gente daqui, o saber dela, o saberzinho dos meninos, não é? Os livros eu digo, as idéias que tem ali. Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas caba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém vai dizer que não é bom, vai? Mas para nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve.(p.90)

Portanto, como defendem Therrién e Damasceno (1993:92) *...redimensionar a educação do camponês torna-se necessário privilegiar o próprio campesinato como entidade coletiva na sua atividade real e nas suas lutas, como sujeito no processo de recriação da educação e da escola,*, proporcionando assim, uma educação com bases e aspirações da própria sociedade rural. Isso não é tão fácil, pois implica a adoção de uma nova postura por parte dos educadores, para entender que para recriar a cara e a maneira do se fazer a escola, passa pela possibilidade de conciliar os conhecimentos sociais e científicos acumulados pela humanidade, que podem ser úteis para a vida, favorecendo a capacidade de se questionar a razão da própria existência e das condições da realidade concreta da sociedade em que vivemos, com os conhecimentos acumulados pela própria gente local das comunidades, já que a escola com os seus conhecimentos descontextualizados e distantes da realidade, parece mais um alienígena. Essa maneira parece ser uma das saídas para esse grande paradoxo existente entre a escola rural e a

urbana.

Nesse sentido, mais uma vez a dica vem do próprio ator local, citado por Brandão (1989), que dentro da sua pensada “ignorância” por parte de alguns, fala do tipo de escola que deveria ser para o seu povo, demonstrando assim uma grande sabedoria, colocando-se da seguinte maneira:

Agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele cnsininho apressado, pra vcr se velho aprende o que menino aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. Isso?(...) Quer dizer, eu entendo, assim: fazer dum jeito que ajuda o peão pensar como anda a vida por aqui, porque que é assim, assim. Dum jeito que o povo se une numa espécie de mutirão – o senhor sabe como é? – pra um outro uso. Pra lutar pelo direito deles – trabalhador. Digo, de um tipo de reunir, pensar juntos, defender o que é seu, pelo que devia ser. Exemplo: assim, como a gente falava, de começar pelas coisas que o povo já sabe, já sabe, já faz de seu, as idéias, os assuntos. (p. 91)

Therrien e Damasceno (1993), analisando as contradições sociais e o papel da educação diante dessa realidade, dão-nos uma contribuição para pensarmos um pouco sobre estas questões ao perceber,

... que a ação educativa numa sociedade marcadamente desigual como a nossa é visceralmente perpassada pelas contradições sociais, apresentando uma dupla perspectiva. Por um lado, a educação funciona como importante instrumento de fortalecimento do poder dos grupos dominantes, e, por outro a transformação radical da sociedade não se produz espontaneamente, exigindo-se a participação da educação nas lutas diárias dos trabalhadores, daí o papel da educação como arma na luta contra todas as formas de opressão, como instrumento moral e intelectual das classes dominadas.(p.35)

Essa colocação só reforça o que estamos defendendo que a escola tem que refletir o meio em que está inserida, a cultura do povo que está à sua volta, os costumes, as tradições, e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos, buscando formar sujeitos que se preocupem com a melhoria cada vez mais das condições de vida e o desenvolvimento da sua comunidade.

Nesse sentido, a Educação para o desenvolvimento devia propor elementos para que o homem ao invés de se tornar submisso, pudesse sentir-se cidadão, atuando no mundo

como um agente de transformação, conseguindo sobressair-se nele e definindo o papel que a ele compete, dando-lhe assim "uma compreensão de si mesmo, do seu mundo de relações e das coisas"¹⁰.

2.3 - O Desenvolvimento Sustentável

Se a intenção desse trabalho perpassa por compreender a relação educação e desenvolvimento local é mister, que se defina o que vem sendo compreendido como sustentabilidade ou Desenvolvimento Sustentável, que aqui nos referenciamos na definição base para este conceito criado pelo *Relatório Brundtland (1987)*, que estabelece o desenvolvimento sustentável como "*aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades*"(p.15). É bom frisar que, a partir desse conceito básico, outras definições foram elaboradas por outros autores e pesquisadores diversos, como Constanza (1991:85), citada por Sachs (1992)¹¹, que define a *sustentabilidade*, como

Um relacionamento entre sistemas econômicos dinâmicos, embora de mudança mais lenta, em que: a) a vida humana pode continuar indefinidamente; b) os indivíduos podem prosperar; c) as culturas humanas podem desenvolver-se; mas em que d) os resultados das atividades humanas obedecem a limites para não destruir a diversidade, a complexidade e a função do sistema ecológico de apoio à vida.(p.24)

Outra face que estamos levando em conta ao pensarmos o desenvolvimento sustentável diz respeito à formulação mais recente da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais – IUC (1991), que considera desenvolvimento sustentável como "*o processo que melhora as condições de vida das comunidades humanas e, ao mesmo tempo, respeita os limites da capacidade de carga dos ecossistemas*".(p.10)

¹⁰ Seminário de Educação e Desenvolvimento – Educação de Adultos. Documento básico, Recife, Sudene, 1966, p.14.

¹¹ Autor de diversas publicações nesta área e Conselheiro especial da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento, realizada no Rio de Janeiro em 1992, conhecida como a ECO-92.

O que percebemos nestes conceitos é que o limite da sustentabilidade, em todos eles, parece estar justamente na carga de capacidade dos ecossistemas, o que exige um respeito muito grande por parte da humanidade para saber conciliar muito bem as atividades econômicas com o meio ambiente, para que, dessa relação, possa se garantir a qualidade de vida e o bem estar da sociedade, tanto no presente, quanto no futuro, pois só assim, a idéia de desenvolvimento sustentável estará apoiada na atividade econômica, no meio ambiente e no bem-estar social.

Nesse sentido, cultivar a idéia de desenvolvimento sustentável exige a responsabilidade da sociedade civil, dos governantes e empresários, unindo esforços para acabar com a miséria, a pobreza e a exclusão social que hoje existem no mundo, e que são necessidades do presente que precisam ser encaradas, satisfeitas e não acobertadas ou ampliadas para explodir nas mãos das gerações futuras; mas, esse tem que ser um compromisso das gerações presentes, para que possamos no futuro garantir a existência de sociedades de fato sustentáveis.

Ao pensarmos o desenvolvimento com base na sustentabilidade, é importante que compreendamos, até que ponto a educação pode contribuir com a formação de uma nova mentalidade no que diz respeito à mudança de atitudes frente ao uso racional e responsável dos recursos naturais disponíveis, para que se possa pensar um desenvolvimento sustentável dentro do que é defendido pelo *Relatório Brundtland (1987)*, já que, o que percebemos é que a maioria dos textos e conceitos que se referem ao desenvolvimento sustentável, apenas dão as suas definições, mas não mostram caminhos práticos a serem seguidos de fato para a concretização do mesmo, como também não discutem o papel da Educação nesse processo.

Portanto, uma das ferramentas que devemos, a todo momento, incluir num projeto que se busca a construção de uma nova consciência por parte da população é a Educação, num conceito bem amplo, não significando aqui apenas a escola, mas aquela que acontece

na família, nas rodas de amigos, nas associações, sindicatos etc., pois, se pensamos um projeto de desenvolvimento sem considerarmos a educação como um dos pilares fundamentais desse processo é o mesmo que investir esforços para se fazer jorrar água de uma fonte que já esgotou.

Ainda refletindo sobre o desenvolvimento sustentável, vale lembrar que no ano de 1992, ao completar 20 anos de existência, o Programa das Nações Unidas Para o Meio Ambiente - PNUMA, lança um novo relatório no qual nos chama atenção através de um alerta onde afirma que,

Não podemos continuar a fazer nos próximos vinte anos o que fizemos nos últimos vinte anos, sob pena de abreviarmos perigosamente a vida na biosfera. Para vencer o desafio à nossa frente, será necessário que todos os setores da nossa sociedade estejam conscientes e dispostos a procurar com todo empenho possível, os caminhos para o desenvolvimento sustentável. (p. 12)

Seguindo esta linha de pensamento e buscando tornar real esta possibilidade, é mais que importante o papel desempenhado pela escola, para se definir um plano de metas que leve em consideração toda esta problemática para trabalhá-lo com seus alunos e a comunidade local na qual está inserida, já que os principais agentes desse processo são os atores sociais locais. Estes estão no dia-a-dia nas relações diretas com a natureza e com outras pessoas, tornando-se imprescindível a tomada de consciência e de ação, visando a preservar, conservar e usar, de forma racional, os recursos naturais sem prejudicar as gerações advindas, pois só assim estaremos cumprindo com este intuito.

O desenvolvimento sustentável não pode e nem deve ser uma ação isolada apenas de alguns, já que a vida e a possibilidade de sua continuação com qualidade, dignidade e igualdade, depende da cooperação de todos, pois romper com o velho paradigma do desenvolvimento agressor do meio ambiente que tem como premissa principal apenas o lucro a qualquer custo e o benefício apenas para alguns, mas comprometendo os recursos naturais, bases para a manutenção da vida, exige-se um novo pensar e uma nova

significação para as ações e atitudes humanas, o que mexe com valores, costumes e tradições que, muitas vezes, eram e são sustentáculos da velha idéia de progresso como sinônimo de desenvolvimento.

Nesse sentido, mais do que nunca, é predisposição o primeiro passo para encarar e se buscar o desenvolvimento sustentável.

No caso específico da escola rural, quando recorremos a autores estudiosos desse campo, como Azevedo & Gomes (1986), Freire (1996) e Sena (1996), principalmente no que defende este último, quando afirma que

A escola se distanciou tanto da vida que acabou se entrincheirando contra ela. Na distância da realidade, os alunos podem ouvir sonolentos, o discurso magistral que eles terão de "vomitar de volta", tendo compreendido ou não. Por favor, hoje já não se faz mais isso. Não é pondo os alunos numa sala como numa chocadeira que se ensina. Uma vez que a natureza pode ensinar, porque não vamos a ela. (p.6)

Percebemos aí, a necessidade de um repensar na função da escola e principalmente da escola rural, não transformando-a em um alienígena para os filhos dos camponeses e nem estes em alienígenas para a escola, como discute Silva (1995). Um dos caminhos será fazer dessa, um espaço, onde o conhecimento a ser trabalhado consiga ter início nas coisas simples que os alunos já conhecem, até chegar aos conhecimentos mais complexos que também serão importante para as suas vidas, dando sentido real ao que estudam.

A realidade concreta, o cotidiano, o meio e todas as relações pessoais, interpessoais, subjetivas, sociais, culturais, produtivas, necessidades e condições de vida, devem servir e funcionar como um campo de oxigênio necessário à manutenção da vida da própria Escola, o que lhe garantirá a existência e, de certa forma, o compromisso com a educação voltada para a vida e para o desenvolvimento integrado e sustentável das comunidades atendidas pela mesma, já que a Educação deve ser a razão das comunidades.

Dentro desta ótica, é mais que evidente a noção de se partir do elemento concreto de estudo, que é o próprio meio, até chegarmos aos conceitos e interpretações mais abstratas, buscando, no decorrer desse percurso, o levantamento de questionamentos, análises e avaliações, traçando um plano de ação e atuação sobre ele, baseado no uso moderado dos recursos naturais do meio, cumprindo assim com as metas para a realização de um projeto de desenvolvimento sustentável para as comunidades rurais.

Um projeto de desenvolvimento, nesse caso, deve ser pautado na valorização das atividades rurais locais e que essas possam garantir a possibilidade de melhores condições de vida para as populações envolvidas, estabilizando a atividade agropecuária e procurando outras atividades para gerar renda ou emprego, melhorando o acesso à Educação, saúde, lazer, conquista da cidadania e valorizando com dignidade as tradições culturais local etc., pois somente assim, estaremos construindo uma sociedade realmente alicerçada em base sustentável, possibilitando uma ação verdadeiramente concretizada no presente para, de fato, garantirmos o futuro das gerações que ainda estão por vir.

Nesse sentido, mais do que nunca, o compromisso com a informação, com a educação e a troca de experiências entre as pessoas de todos os níveis e de todas as idades devem ser uma constante, o que possibilitará a reflexão e ação como prática de cada indivíduo, não como um esforço a favor de programas ou sistemas econômicos internacionais, mas a favor e a benefício de toda a coletividade.

O desenvolvimento sustentável não pode ser uma promessa, nem uma proposta que possa ser pensada e administrada apenas por alguns membros da comunidade, mas por todos, já que a lógica da sustentabilidade deve ser a de uma compreensão de sistema, em que todos devem estar comprometidos com os fins a que este servirá, que é a própria comunidade local e numa escala maior a própria vida e garantia da existência da humanidade.

CAPÍTULO III

QUADRO METODOLÓGICO

Partimos do pressuposto defendido por Therrién & Damasceno (1993:7), na apresentação do trabalho coordenado por estes, intitulado Educação e Escola no Campo, de que é preciso se fazer "... o reconhecimento de que a educação constitui uma prática social e histórica que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos na referida prática", para assim compreender que somente dando a palavra aos atores sociais internos e externos que atuam nas comunidades rurais de Massaroca, será possível elaborarmos um referencial para pensarmos, analisarmos e constituirmos uma nova visão acerca da função, do papel e da contribuição da Escola Rural de Massaroca para o desenvolvimento local.

Sem uma postura deste nível, qualquer que seja a interpretação pode parecer e se concretizar como apenas uma visão superficial do que pode ser de fato o todo que se constitui a experiência lá desenvolvida, o que não é intenção deste trabalho.

Uma investigação nessa dimensão de caráter avaliativo exige muita sensibilidade por parte do pesquisador, para compreender a importância da participação dos atores sociais locais das comunidades rurais de Massaroca e dos técnicos que atuam naquela região será possível atingir os objetivos já apresentados no capítulo anterior deste trabalho, pois como bem coloca Demo (1995),

Avaliação qualitativa em sentido pleno, não avalia a participação dos outros, colocando-se como instância de avaliação externa. Isto seria avaliação clássica, por mais cuidadosa que fosse. Implica participar, entrar no processo, adquirir familiaridade pelo menos, chegar a ser ator para poder sentir a empreitada comunitária como sua também somente assim emerge o dado curtido, que não é dado, é depoimento, é proposta, é reivindicação. (p.245,246)

Nesse sentido, referencial metodológico para realização deste trabalho de investigação científica esta embasado nos princípios da pesquisa participante e da etnografia, segundo os escritos de Ezpeleta & Rockwell (1989), uma vez que, como pesquisador, estou imbricado na pesquisa, apesar de afastado por uma ano da Escola Rural de Massaroca, onde sou professor e faço parte deste processo que agora se busca avaliar e analisar com um olhar científico.

Para tanto, este trabalho deverá ser desenvolvido através do contato direto com os atores sociais locais e técnicos que atuam naquela região, através da realização de entrevistas (abertas e semi-abertas) individuais e coletivas, o que possibilita ao pesquisador um contato direto com os sujeito sociais do processo de investigação, buscando, a partir da ótica dos atores sociais locais e dos técnicos que atuam na região, avaliar como a proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca tem contribuído ou não para o desenvolvimento local sustentável dessas comunidades, pois como defende Ezpeleta (1989:93), ao ser referir à pesquisa participante, "entre muitas construções que a pesquisa participante reclama, a que aborda o sujeito e os processos parece-me uma das prioritárias. Penso que muitos problemas poderiam ser esclarecidos se usássemos mais precisão com relação a eles".

Em outros momentos, para conseguirmos compreender a aplicabilidade da proposta pedagógica da escola no processo que, em outras palavras, poderíamos chamar de teoria e prática; ou de como, o que foi idealizado enquanto proposta pedagógica se faz prática na ação pedagógica dos professores, utilizaremos alguns instrumentos da pesquisa etnográfica educacional, como a observação participante, referenciando-nos no que vai escrever Rockwell (1989), ao afirmar que "na etnografia, sem dúvida, se o trabalho teórico não

atenta para as categorias sociais, fecha-se um dos caminhos mais ricos de construção do conhecimento e corre-se o risco de reproduzir o senso comum acadêmico invés de transformá-lo." (p.51)

Nessa perspectiva, a responsabilidade está colocada no pesquisador de estar muito sensível ao que é dito pelos participantes da pesquisa, anotando e registrando tudo o que lhe parece importante e até mesmo o que, às vezes, possa parecer dispensável, até porque estas informações poderão nos servir quando da sistematização dos dados, pois como ainda reflete Rockwell (1989:51), "as categorias sociais se misturam com o processo etnográfico não apenas como parte do objeto de estudo, mas também como esquemas alternativos que confrontam, abrem, matizam e contradizem os esquemas teóricos e o senso comum dos pesquisadores", possibilitando assim um diálogo entre estas categorias e os suportes teóricos que embasam o nosso trabalho.

A metodologia a ser utilizada para a realização desta investigação estará respaldada no *Itinerário de Desenvolvimento*¹², que, a partir de um objeto de pesquisa e um roteiro de entrevista, buscam-se compreender, em um determinado campo de pesquisa, as principais mudanças, fatores que ocasionaram as mesmas e os reflexos desta em um determinado campo de pesquisa, bem como traçar as tendências de evoluções do campo estudado a partir da ótica dos atores locais e dos técnicos que atuam nas comunidades rurais o que realizaremos em Massaroca.

3.1 - Etapas percorridas durante a investigação

Seguiremos em nossa pesquisa diversas etapas, a saber:

I- Definição dos atores e atrizes que participaram da pesquisa;

¹² Metodologia utilizada para o levantamento de informações, desenvolvido e aplicado por algumas instituições de pesquisa da França, como o CIRAD-SAR, e brasileiras como a URCA - Unidade Regional de Capacitação Agropecuária, UFPB - Universidade Federal da Paraíba, Embrapa Semi-Árido e ADAC - Associação de desenvolvimento e Ação Comunitária.

- II- Contato com os atores sociais da pesquisa com o objetivo de apresentar o projeto e solicitar a devida participação;
- III- Realização de um encontro coletivo de caráter avaliativo e de levantamento de informações, com a participação dos atores sociais locais e técnicos que atuam na região, buscando desenvolver um diagnóstico interno e outro externo, com vistas a perceber as suas óticas acerca da relação educação e desenvolvimento local;
- IV- Sistematização dos dados do encontro e triangulação com os demais métodos de levantamento de informações (entrevistas, observações e diário de bordo);
- V- Análise dos dados à luz dos referenciais teóricos;
- VI- Conclusão do relatório de pesquisa (Dissertação);
- VII- Restituição dos Dados para as comunidades rurais de Massaroca e para os técnicos que atuam naquela região.

3.2 - Detalhamento das etapas da Metodologia de Levantamento de Dados

A princípio, partir da idéia de que numa pesquisa participativa de caráter avaliativo, não podemos deixar de considerar a importância fundamental da participação dos atores sociais locais das comunidades rurais de Massaroca e dos técnicos que atuam nesse processo, por serem de fato as peças fundamentais de todo o processo educacional e da própria existência da Escola Rrural de Massaroca - ERUM.

Brandão (1983), discutindo acerca da avaliação de experiências ou projetos educacionais especiais, vai dizer o seguinte:

... Avaliações podem ser feitas para ampliar o poder de justificação legitimadora do programa especial, quando há evidências de que a distância entre as metas estabelecidas, o dinheiro gasto e os resultados obtidos, não é pequena. Este é o momento em que a principal função de uma avaliação pode ser a articulação inteligente de dados e razões que, associados a uma retórica profissional, tudo explicam e tudo justificam. (p.61)

Nesse caminho, buscamos de certa forma, compreender através da avaliação participante, as possíveis contradições do que ali se faz, do que ali se diz que se faz, ou do que ali se pensa que se faz.

Para melhor entendimento das etapas a serem desenvolvidas, pretendemos detalhar melhor cada uma delas.

3.2.1 - Definição dos atores sociais que participaram da pesquisa

Buscando desenvolver uma investigação em que os resultados da mesma possam refletir a credibilidade e a cientificidade, por se tratar de uma pesquisa avaliativa, necessário se fazia definir o público que participaria da pesquisa, de maneira que as informações fornecidas pelo mesmo refletissem a concepção da comunidade.

Sendo assim, a definição dos atores sociais que deverão participar dos momentos de levantamento de dados como o encontro avaliativo e aplicação de entrevistas serão pessoas-chaves¹³ e pré-determinadas, que possuem credibilidade e confiança dentro de cada segmento que representará que são os seguintes:

A) Atores Locais

Os atores locais foram selecionados, totalizando um número de 23 pessoas, membros das comunidades rurais de Massaroca, representativos dos diversos seguimentos a saber: 6 alunos da Escola, 5 ex alunos, 4 não alunos, 4 representantes do CAAM e 4 pais de alunos.

B) Atores sociais externos

O Grupo de atores sociais externos foi selecionado dentre aqueles que trabalham e

¹³ São aquelas que são relevantes no segmento que representam e na comunidade rural.

já trabalharam na região de Massaroca, perfazendo um total de 10 Técnicos, subdivididos em 7 Professores da ERUM e 3 técnicos extensionistas.

Para melhor compreensão, no Capítulo IV apresentaremos o caminho percorrido na pesquisa e a análise dos dados. Poderemos, nos casos em que se julgar necessário, utilizar fragmentos de entrevistas e das falas realizadas durante o encontro avaliativo, motivo pelo qual estaremos utilizando os seguintes códigos:

QUADRO 3.1
Códigos de Identificação dos Atores Sociais da Pesquisa

| ATORES SOCIAIS LOCAIS | | | | |
|--------------------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------------|-----------------|
| Alunos | Ex-alunos | Jovens Não-alunos | Representantes do CAAM | Pais |
| Aluno 1 - A-1 | Ex-aluno 1 - E-A-1 | Jovem 1 - J-1 | Representante 1 - R-1 | Pai 1 - P-1 |
| Aluno 2 - A-2 | Ex-aluno 2 - E-A-2 | Jovem 2 - J-2 | Representante 2 - R-2 | Pai 2 - P-2 |
| Aluno 3 - A-3 | Ex-aluno 3 - E-A-3 | Jovem 3 - J-3 | Representante 3 - R-3 | Pai 3 - P-3 |
| Aluno 4 - A-4 | Ex-aluno 4 - E-A-4 | Jovem 4 - J-4 | Representante 4 - R-4 | Pai 4 - P-4 |
| Aluno 5 - A-5 | | | | |
| Aluno 6 - A-6 | | | | |
| ATORES SOCIAIS EXTERNOS | | | | |
| | PROFESSORES | | | TÉCNICOS |
| | Professor 1 - P-1 | Professor 4 - P-4 | Professor 7 - P-7 | Técnico 1 - T-1 |
| | Professor 2 - P-2 | Professor 5 - P-5 | | Técnico 2 - T-2 |
| | Professor 3 - P-3 | Professor 6 - P-6 | | Técnico 3 - T-3 |

3.2.2 - Justificando a escolha dos atores sociais da pesquisa

No que se refere a quantidade de pais é importante porque são eles quem de fato

estão no dia-a-dia com os filhos e podem perceber as mudanças que podem ocorrer com os mesmos em relação ao comportamento, aos estudos, relacionamento e atividades junto à família, à comunidade etc.

O critério que se coloca para a escolha dos mesmos está diretamente ligado à participação em eventos e reuniões de pais e mestres realizadas pela escola, sendo que os que apresentarem uma maior frequência foram os escolhidos para participar da pesquisa. Esse dado deverá ser fornecido pela direção da Escola Rural de Massaroca, por possuir as listas de frequências às reuniões.

Quanto à escolha dos alunos, deu-se por serem um público de maior parte do processo educacional, não podendo os mesmos serem colocados à parte, ou fora dessa investigação. Por esse motivo, eles foram convocados a participar do encontro, dentro do critério de representatividade que já existe na escola em que cada sala de aula possui uma representação que foi eleita pelos próprios alunos. Como a escola possui 5 turmas, a divisão dos alunos será a seguinte: a) 5ª Série :01 aluno; b) 5ª Série A: 1 aluno; c) 6ª Série: 1 aluno; d) 7ª Série: 1 aluno; e) 8ª série: 2 alunos (que por ser a serie que possui mais tempo na escola, terá a participação de 2 alunos).

Com esse número e essa divisão, poderemos perceber as variadas posições dos alunos, pois teremos, com essa amostra, a representatividade das posições dos alunos que chegam à escola, dos que já estão no segundo ano, dos que já estão no terceiro ano e dos que já estão no último ano de vivência na escola, possibilitando uma boa avaliação por parte dos mesmo, com base na experiência vivida na escola.

No tocante à escolha dos técnicos, a participação deles se deu justamente pela importância dos mesmos em todo o processo de idealização, implantação e acompanhamento da proposta pedagógica da escola, em que cada segmento da escola tem significado especial no processo escolar.

O que denominamos aqui de técnicos são os representantes das seguintes instituições: ADAC - Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (1 representante); DCH-III - Departamento de Ciências Humanas III/UNEB - Universidade do Estado da Bahia (1 representante); Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Educação (1 representante).

Os ex-alunos são um público importante, por terem passado pelo processo de implantação e vivido todas as suas contradições, pois fazem parte da primeira turma da escola, ou seja é o primeiro grupo de alunos que de fato participaram como fundadores da experiência pedagógica. No critério da escolha dos mesmos levamos em conta principalmente a disponibilidade. Sendo: 3 alunos concluintes da 8ª série em 1998 (primeira turma) e 2 da segunda turma que concluíram 1999, sendo que dentro da disponibilidade de tempo dos mesmos escolhemos os que participaram da pesquisa.

Todos os professores foram convocados a participar da pesquisa, uma vez que são os agentes responsáveis pelo fazer pedagógico e estão no dia-a-dia da escola, nos conflitos de sala de aula, nas relações com a comunidade e nas discussões pedagógicas que definem ao pensar e repensar das ações didáticas. Sendo assim, são parte importante desse processo, podendo então dar uma grande contribuição para a pesquisa.

Julgamos também importante ouvir os jovens não-alunos. Como não poderíamos deixar de considerar, existem jovens na comunidade que, mesmo sem estarem ligados à escola enquanto alunos, estão sempre presentes nas mais diversas atividades e eventos promovidos por ela, dando as suas contribuições para concretização do bom relacionamento escola e comunidade.

O critério para a escolha dos mesmos será a participação na Comissão de Capacitação do Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca (CAAM), que é o

fórum de discussões em que a escola é sempre uma das pautas principais.

Sendo assim, os dois jovens mais assíduos a reuniões, que não são alunos da escola, mas que estão sempre presentes em seus eventos, serão convocados para participarem da pesquisa.

Justifica-se a escolha dos representantes do CAAM por ser o Comitê, a organização que congrega os produtores rurais de Massaroca e responsável direto pela idealização, implantação e co-responsável pela manutenção da escola, os representantes dessa instituição não poderiam ficar fora de tão importante investigação. A mesma terá um número de até 04 participantes que deverão ser escolhidos entre eles, desde que reservem a vaga do presidente e do vice-presidente por serem representantes legais.

Como o CAAM possui a Comissão de capacitação, um dos critérios de participação consiste em o convidado ser membro da comissão ficando a decisão do outro membro a cargo CAAM.

As escolhas e os números de representantes de cada um desses segmentos podem ser alterados a depender da disponibilidade das pessoas, desde que o número de participantes por cada segmento não ultrapassem a 5 pessoas, exceto o dos professores, que se compõe de 7 (sete), pois, como são 7 (sete) os segmentos, pode comprometer a qualidade do evento de avaliação.

Apesar da representação se mostrar como um processo vertical, a relação pesquisador-atores sociais e o desenvolvimento da pesquisa dar-se-á de maneira aberta, participativa, numa perspectiva horizontal.

3.2.3 - Contato com os atores sociais da pesquisa

Esse momento se caracteriza pela etapa em que o projeto será explicitado para os atores sociais da pesquisa e demais colaboradores, para solicitar a contribuição dos mesmos e, ao mesmo tempo com estes, estabelecer que tipo de contribuição cada um poderá dar para pesquisa, além de convidá-los a sentirem-se parte da mesma.

3.2.4 - Realização de um encontro coletivo de caráter avaliativo

O encontro foi realizado no Centro de Formação Rural de Massaroca, prédio da Escola Rural de Massaroca, localizado na comunidade de Lagoinha, Distrito de Massaroca em Juazeiro - Bahia, e contou com a participação dos atores sociais definidos anteriormente.

O encontro seguiu uma dinâmica de animação baseada no Diagnóstico Rural Participativo, em que os participantes foram responsáveis pela produção de todos os dados, uma vez que, enquanto pesquisador, estarei levando apenas os instrumentos instigadores de questionamentos que possam vir, de fato, a possibilitar a avaliação da experiência pedagógica desenvolvida na escola e da sua importância para o desenvolvimento local.

O encontro teve início com uma explanação da proposta de trabalho do dia, das atividades a serem desenvolvidas e de um relato histórico da proposta pedagógica da Escola Rural de Massaroca, seus objetivos, sua metodologia, e os seus pressupostos teóricos, como forma de relembrar para os presentes o caminho seguido pela mesma desde a sua idealização e implantação, já que o objetivo era avaliar o processo que ali se desenvolveu.

Durante a realização do encontro, utilizamos como recursos, cartazes, fotografias, músicas, vídeos etc., buscamos essa estratégia para melhor dinamizar as atividades. O

mesmo teve uma duração de 8 horas, acontecendo durante o ano letivo no mês de novembro de 2000.

Como estratégia para melhor agrupar os atores da pesquisa, os mesmos foram subdivididos da seguinte maneira: Grupo dos Alunos, Grupo dos ex-alunos, Grupo da comunidade (composto de pais, representantes do CAAM e dos jovens), Grupo dos técnicos (técnicos e professores).

Com a formação dos grupos, a próxima atividade foi o repasse de alguns questionamentos que deveriam ser respondidos pelos mesmos, levando em consideração as mudanças ocorridas, a partir da implantação da escola, os fatores que ocasionaram as mudanças e os reflexos dessas na Escola e na comunidade.

Depois de cada grupo responder aos questionamentos, voltaram ao grupo inicial, em que foram explicitadas as suas respostas, o que possibilitou perceber os vários olhares de cada grupo acerca do questionamento dado inicialmente.

Esse foi o momento de explicações e de debates por parte dos que apresentaram e dos que ouviram, em que foram acrescentados novos dados e prestados novos esclarecimentos. A sequência de apresentação, inicialmente, começou com os atores sociais locais, seguidos dos agentes externos e sempre mediada pelo pesquisador. A cada início de questionamento, foi executada uma música que possibilitava aos participantes, uma melhor reflexão acerca do que era solicitado, bem como ao final das apresentações, e assim sucessivamente.

As sessões de questionamentos foram 3 (três), composta cada uma de três perguntas, versando sobre educação e desenvolvimento, escola e prazer e relações escola e comunidade. (Ver anexo 2).

Em cada uma dessas sessões, era realizada a restituição coletiva e o debate de aprofundamento das questões. Para cada questionamento, as respostas eram escritas em tarjetas que iam sendo expostas no quadro. Na conclusão do encontro, todas seriam reorganizadas em um painel. Ao final do encontro cada participante, fez uma avaliação do encontro, sendo que, para isso, também seguiram uma dinâmica própria, que será melhor analisada no capítulo seguinte.

Todos os momentos do encontro foram gravados em fitas cassete e VHS, além de registradas as observações necessárias no diário de bordo, a fim de que se possam resgatá-los no momento da sistematização.

3.2.5 - Sistematização dos dados coletados no encontro e das demais informações levantadas nas entrevistas e diário de bordo

Na realização da sistematização, deveremos desenvolver a triangulação das informações colhidas pelos diversos instrumentos que se complementam no levantamento dos dados (a entrevista e o diário de bordo), como estratégia de validar os dados colhidos ao longo da pesquisa.

3.2.6 - Análise dos dados levantados em campo à luz das categorias que destes emergem

Nesse momento, pretendemos fazer uma leitura dos dados levantados, levando em consideração os referenciais teóricos defendidos no início do trabalho, no que se refere à educação brasileira, educação rural e desenvolvimento sustentável local, possibilitando assim, um redimensionamento dos dados brutos, empíricos, pretendendo-se fazer as devidas correlações entre a prática pedagógica desenvolvida na Escola Rural de Massaroca,

as percepções dos atores sociais locais e dos técnicos que atuam na região de Massaroca e a relação da educação ali desenvolvida com o desenvolvimento local, buscando, enfim, compreender de que maneira o modelo de educação rural desenvolvido na ERUM tem contribuído para o desenvolvimento daquelas comunidades.

Para compreender a relação entre a proposta pedagógica e a prática dos professores, foram realizadas entrevistas semi-abertas individuais com os mesmos e a observação participante nas suas aulas.

3.2.8 - Restituição dos resultados da pesquisa para as comunidades rurais de Massaroca e técnicos que atuam naquela região.

Como esta investigação tratava-se de uma pesquisa avaliativa participante, era nossa pretensão, que, depois do cumprimento de todas as exigências do curso de mestrado, o trabalho produzido pudesse ser devolvido através de uma apresentação dos dados junto aos atores sociais locais das comunidades rurais de Massaroca e aos técnicos que atuam naquela região, em reunião do CAAM - Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca, como também no Departamento de Ciências Humanas - DCH-II, da Universidade do Estado da Bahia em reunião pública com a participação dos seus professores, estudantes e comunidade em geral.

3.3 - A Escolha dos Instrumentos de Coleta de Dados

Como já relatado em alguns momentos deste trabalho, os instrumentos de coleta de dados que foram escolhidos para utilização nessa pesquisa avaliativa podem ser classificados da seguinte maneira:

a) Instrumentos embasados na pesquisa participativa:

- Encontro de caráter avaliativo (entrevistas coletivas);
- Entrevistas dirigidas e semi-estruturadas, individuais e coletivas (no próprio encontro).

A escolha desses instrumentos se deu principalmente pela maneira como a pesquisa foi conduzida e pelo próprio caráter do trabalho avaliativo, onde existe uma necessidade muito grande buscarmos ouvir os, que de fato, estão envolvidos na experiência, além desses instrumentos possibilitarem a extrapolação do que poderia ser o uso apenas de questionários fechados, em que buscamos uma resposta seca e sem muita reflexão.

Sendo assim, estas e outras são as justificativas que nos fizeram optar por esses instrumentos, possibilitando-nos então, caminhar nas bases da pesquisa participante.

b) Instrumentos baseados na etnografia educacional:

- diário de bordo (ou diário de campo);

Como pesquisador, não podemos perder a oportunidade de estarmos a todo momento da pesquisa, registrando aquilo que poderá ser útil e servir de base para que se possam complementar as informações que serão fornecidas por outros instrumentos que são utilizados na coleta de dados. No caso específico do diário de bordo, o mesmo nos serviu como um companheiro inseparável no registro das minúcias, detalhes, expressões e subjetividade afloradas que não aparecem na entrevista, nem nas apresentações, mas que foram fruto das nossas observações no campo da pesquisa e que muito nos ajudou a melhor compreender os dados no momento em que realizávamos a análise dos mesmos, justificando assim a sua utilização.

3.4 - Entrevistas a serem utilizadas

Alguns modelos de entrevistas foram elaborados para que diante de uma necessidade, em explorar com minúcias um dado, os mesmos serão utilizados junto ao público alvo da pesquisa. Essa estratégia foi utilizada, pois nem sempre, o trabalho de campo corresponde ao que enquanto pesquisador planejamos, o que nos faz precaver-se e pensar antecipadamente outras saídas na ocorrência de quaisquer surpreendências. Então, a menção a entrevista é apenas como mais um instrumento que poderemos fazer uso ou não. (Ver anexo 3)

As entrevistas elaboradas, para utilização, neste trabalho foram dirigidas e semi-estruturadas, possibilitando aos participantes da pesquisa uma maior liberdade para responder livremente, a sua maneira, às questões propostas.

O roteiro de questões foi elaborado, levando-se em consideração a problemática e os objetivos definidos no Capítulo I.

No que se refere aos dados levantados, foram analisados, comparando as diferentes respostas, as idéias que apareceram, o que puderam confirmar ou rejeitar os pressupostos iniciais, buscando, com isso, a abertura de novos conhecimentos e novas situações e problemas acerca da temática pesquisada.

CAPÍTULO IV

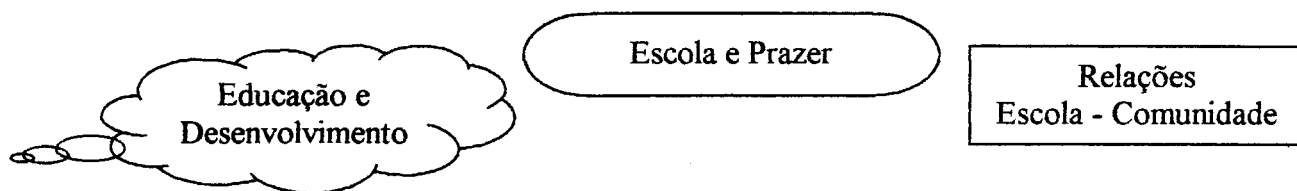
O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA - DO CONFRONTO DOS OLHARES PARA A CONSTRUÇÃO DAS CONSTATAÇÕES

O caminhar, durante a coleta de dados deu-se de maneira bastante participativa, uma vez que a própria metodologia utilizada foi o elemento facilitador da participação dos atores e atrizes sujeitos da pesquisa.

Como a intenção era a de realizar a avaliação sob a ótica dos atores sociais locais e dos técnicos que atuam nas comunidades rurais de Massaroca, da contribuição da Proposta Pedagógica da Escola Rural de Massaroca sobre o desenvolvimento local daquelas comunidades, buscamos partir de uma metodologia, definindo que segmentos participariam do processo avaliativo, dando-se em um encontro a realizado na própria comunidade.

Durante a realização do encontro, os grupos foram formados levando em consideração a participação direta ou indireta dos participantes no processo de construção e concretização da escola ao longo dos seus 5 anos de existência. Os grupos formados foram os seguintes: a) Grupo dos Técnicos, Grupo da Comunidade, Grupo dos Alunos e Grupo dos Ex-Alunos. A cada um desses grupos foi atribuída uma cor a saber: verde, vermelho, azul e cinza, respectivamente.

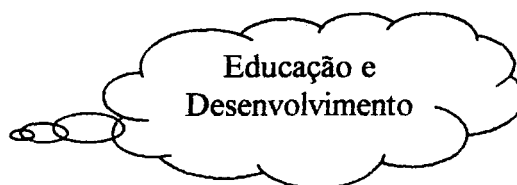
Para nortear o processo de avaliação, definimos, enquanto pesquisador, os aspectos que seriam avaliados, pois dentro da metodologia, cada um estaria representado com uma forma, a saber: nuvem, elipse e retângulo.



A forma de nuvem foi definida para representar a relação educação e desenvolvimento local; a forma de elipse, representava a relação escola e prazer e a forma retangular representou as relações escola e comunidade.

Dentro de cada uma dessas temáticas, buscamos desenvolver três questões que melhor explorariam as visões e compreensões dos diversos segmentos, a respeito da contribuição que a escola exerce ou não sobre o desenvolvimento local da comunidade de Massaroca.

No que se refere à relação educação e desenvolvimento, a compreensão desses temas está relacionada ao que já foi explicitado no referencial teórico deste trabalho, sendo que aqui, objetivávamos levantar a compreensão dos diversos grupos sobre as seguintes questões:



1ª Questão: A escola contribuiu ou não para o desenvolvimento das comunidades rurais de Massaroca nesses 06 anos de existência? De que maneira? (escola e desenvolvimento local)

2ª Questão : De que maneira o aprendizado da escola é utilizado no cotidiano dos alunos? (escola - família e produção)

3ª Questão - Que modificações relevantes são possíveis ser percebidas na vida dos alunos? (escola, sujeito e aprendizagem)

No que se refere ao aspecto escola e prazer, buscamos compreender junto aos grupos, de que maneira a escola tem buscado estratégias para que não se torne apenas um espaço de aulas, mas também um espaço onde as pessoas sintam prazer em estar e fazer parte da mesma, sendo que para tal foram levantados nesse item os seguintes questionamentos:

Escola e Prazer

- 1ª Questão: O que vocês gostam na escola?
- 2ª Questão - O que vocês consideram ruim na escola?
- 3ª Questão: O que precisa melhorar na escola?

Na definição da relação escola e comunidade, buscamos compreender, de que maneira a escola tem contribuído para se transformar em um espaço privilegiado de trocas de experiências e de resignificação de saberes e conhecimentos, dando uma abertura para a participação da comunidade, que, de certa forma, estaria contribuindo para o seu desenvolvimento local. Nessa sessão, as questões a serem levantadas junto aos grupos foram as seguintes:

Relações: Escola -
Comunidade

- 1ª Questão: Como a comunidade faz-se presente na escola?
- 2ª Questão: Como a escola faz-se presente na vida das comunidades?
- 3ª Questão: O que precisa melhorar nessa relação?

A dinâmica do trabalho da pesquisa avaliativa da relação escola-comunidade, foi a seguinte:

1º Momento - os objetivos, a proposta e a metodologia da escola, já citadas no Capítulo I desse trabalho, eram expostas pelo pesquisador, para que o grupo relembresse o processo histórico de implantação da Escola Rural de Massaroca, seus objetivos, dificuldades etc., já que, em seguida, dar-se-iam as sessões de avaliação dos aspectos considerados na avaliação já mencionada.

Nesse momento, o pesquisador mostrou a primeira temática "Educação e Desenvolvimento" e a forma que a mesma receberia, distribuindo as tarjetas em formas geométricas idênticas para os grupos, diferenciadas apenas pela cor de cada segmento, sendo que nessas, os grupos deveriam responder às questões que iam sendo colocadas para avaliação pelo grupo.

Após a apresentação das temática e das questões, os grupos saíram para salas diferenciadas, onde entre os membros discutiram e chegaram à conclusão das respostas que deram para a avaliação que era solicitada. Cada sessão dessa demorava em torno de 100 minutos.

Depois da discussão nos grupos, os mesmos deveriam ir para a sala inicial, onde cada grupo apresentaria a sua avaliação e promover-se-ia uma discussão sobre os aspectos avaliados na temática em questão, a partir da ótica dos diversos segmentos. Essa estratégia foi a mesma até o final da avaliação do último aspecto.

Finalizando a avaliação das temáticas pelos grupos, era o momento de fato de entendermos, de todo o trabalho construído, o que de bom se possui na escola, o que precisa ser melhorado e o que precisava ser cada vez mais ser repensado como forma de resignificar as práticas desenvolvidas na escola para que a mesma não viesse a se distanciar tanto da função para a qual foi criada - Ajudar no processo de construção do desenvolvimento local.

Nesse sentido, buscamos aqui a idealização de um processo metodológico que envolvesse os participantes da pesquisa de maneira lúdica e participativa. Para isso, buscamos trabalhar com simbologias representadas nos seguintes desenhos: 1- flores, 2- lixo e 3- elementos do lixo em decomposição, em que a partir da relação entre esses três elementos, buscássemos compreender a escola e todas as suas potencialidades e fragilidades e os caminhos para se trilharmos na melhoria e aperfeiçoamento do fazer pedagógico.

A idéia era não parar ou estacionar a avaliação em pontos positivos ou negativos, como normalmente é comum fazer em um processo avaliativo. Com essa metodologia, era importante se buscarem os diversos olhares dos atores que estavam participando do processo avaliativo, para que pudessem refletir sobre a própria prática de cada um dentro do processo educativo que é a escola, onde cada um está e tem um papel a desempenhar.

Sendo assim, as simbologias do lixo, do jardim em flores e dos elementos do lixo em decomposição tinham a seguinte simbologia:

- a) Lixo - representava, dentre as avaliações que os diversos grupos fizeram durante o dia, o que eles jogariam no lixo, mas, este elemento significaria dentro da escola ou dentro da avaliação realizada algo que fosse possível de se reaproveitar, pois nem tudo que está no lixo podemos classificar como algo que não pode ser reutilizado, e no que se refere à escola, redirecionado, resignificado. Um exemplo que podemos ilustrar foi quanto à "abordagem conteudista"¹⁴ na escola que, durante a avaliação, todos colocaram no lixo, como algo possível de transformação.
- b) Elemento do Lixo em Decomposição - Deveria ser entendido como aquilo que estava na escola e que começava a ser dada-lhe uma nova forma, que é possível de

¹⁴ Corrente pedagógica onde o professor centra todo o processo educacional apenas na transmissão de conteúdos didáticos, sendo nesse processo o livro didático o principal e quase o único instrumento condutor do professor.

transformação para trazer uma nova contribuição no processo educativo, ou seja, de tudo o que foi avaliado, o que classificaríamos como algo que precisaria ser transformado e aperfeiçoado. Como exemplo do que ocorreu durante o encontro de avaliação, temos a metodologia aplicada e a busca da realidade, que os grupos assim classificaram, por compreenderem como possível de aperfeiçoamento.

- c) Flores - Essa simbologia deveria ser percebida como aquilo que vem acontecendo de bom e que precisa ser cultivado, pois pode correr o risco de perecer. Nesse sentido, deveriam ser colocados todos os elementos que têm dado certo na escola apontados na avaliação. A transposição dos limites pode ser considerado um dos exemplos que os grupos colocaram na simbologia das flores, por apresentar-se como algo que vem dando certo.

A intenção era de que a lógica das simbologias fossem percebidas como uma nova maneira de avaliar, em que não condenaríamos todos os elementos que não estivessem acontecendo a contento dentro da escola e comunidade no que se refere ao desenvolvimento local.

Nesse sentido, buscaríamos nestes elementos, as saídas para melhorar as ações práticas dentro da escola, pois assim, estaríamos dando sentido ao processo idealizado na simbologia, onde do lixo, poderíamos aproveitar muitos dos seus elementos, que deveriam se transformar através da decomposição, contribuindo para a redefinição ou surgimento da vida representados pelas flores.

Na investigação avaliativa e participativa, quando existe a disposição dos participantes em mudar os rumos do processo, tudo pode acontecer, até mesmo o que pode parecer insignificante pode ter uma significação bastante importante para o ressurgimento de uma nova vida, de uma nova prática, exigindo aqui uma maior atenção por parte do

pesquisador para captar até mesmo o que, a princípio, pode não parecer importante, mas que no montar das peças da pesquisa, achar-se-á o seu lugar.

Após as colocações dos pesquisados, todos os grupos iam colocando, junto das simbologias (cultivar = Flores, Transformar = Lixo e Adubar = elementos do lixo em decomposição), as tarjetas antes utilizadas pelos mesmos para fazer a avaliação. Nesse momento, as pessoas explicavam por que cada elemento da avaliação era colocado junto à simbologia, surgindo daí uma discussão, em que após a mesma, poderíamos inclusive reclassificar cada colocação junto a uma outra simbologia.

Como finalização, enquanto pesquisador, concluímos o evento, fazendo uma avaliação do trabalho realizado, fazendo uma leitura de cenário e das prováveis tendências de evolução, agradecendo aos participantes pela presença e pela contribuição que tal evento daria para a pesquisa ali realizada, devido à riqueza das informações levantadas.

4.1- Os Dados Levantados no Caminhar da Pesquisa - Avaliando a Escola Para Compreender a sua Contribuição no Desenvolvimento Local

Durante a avaliação do primeiro aspecto (Educação e Desenvolvimento), os diversos grupos se posicionaram da seguinte forma: ao serem perguntados se a "A escola contribuiu ou não para o desenvolvimento das comunidades rurais de Massaroca nesses 06 anos de existência ? De que maneira?:

QUADRO 4.1

Contribuição da Escola Para o Desenvolvimento Local na Ótica dos Atores Sociais Internos e Externos

| Atores Locais | Atores sociais externos |
|--|--|
| Comunidade - Sim. A criança na maneira que vem para a escola ela se desenvolve pessoalmente e contribui na comunidade. Diminuiu o êxodo rural. As pessoas perderam o medo de falar nas reuniões, em público, no geral. Os pais aprenderam com seus filhos, que passaram a se reunir mais e a conhecer os filhos que tem (os de bom comportamento e os que não querem nada. | Técnicos - Sim. Mexe nas estruturas... |
| Alunos - Sim Gerando emprego, desenvolvimento e conhecimento. | |
| Ex-alunos - Contribui. Desenvolvendo as comunidades que formam o CAAM, em vários sentidos. Trouxe a integração de jovens e adultos para a escola e para a comunidade através do resgate da cultura. | |

Fonte: Registros do Encontro

Aqui, percebemos que para todos os grupos a compreensão de desenvolvimento perpassa pela questão do desenvolvimento intelectual das pessoas que, conseqüentemente, estarão interferindo no processo de desenvolvimento da comunidade, através da interferência na vida comunitária, na organização dos produtores, nos valores cultivados na família (de respeito, solidariedade, ajuda-mútua), na produção e na vida produtiva do cotidiano dessas comunidades rurais. Isso fica evidente nas gravações realizadas nas apresentações dos alunos no seminário de avaliação que se colocam da seguinte maneira:

"Dentro da escola a gente vai perdendo a vergonha de falar e aprendendo os conhecimentos de como conviver melhor na nossa terra, dentro da agricultura, pecuária. A gente passa a não ter vergonha da gente.aprendemos a dar valor o que temos , diante do conhecimento da gente, agente arruma outras maneiras de como agir diante dos problemas. Se não sei sozinho busco a ajuda do colega, do professor ou de outra pessoa".(seminário,2000).

Percebemos que essas opiniões convergem com as opiniões dos pais e dos professores e técnicos aqui, são como agentes externos à comunidade, mesmo fazendo parte da construção do trabalho de intervenção, mas que não são próprios da comunidade, normalmente moram na cidade e as comunidades são apenas as localidades onde desenvolvem as suas atividades profissionais.

Outro aspecto presente nesta resposta diz respeito aos elementos de infraestrutura, em que aqui a escola é percebida como um elemento que foi o tempo todo utilizado pelos agricultores, como estratégia para que os benefícios pudessem chegar à comunidade, uma vez que a proposta pedagógica voltada para a realidade do meio rural, numa cidade onde as escolas não possuíam propostas próprias, servia como trunfo de negociação junto ao poder público, dos benefícios comunitários (água, energia, cursos de capacitação, reforma de estradas, etc.).

Nesse aspecto, outro fato que foi percebido nas observações, ao longo dos anos, diz respeito à redefinição do espaço físico da comunidade, que buscou construir novas residências e outros espaços sempre ao lado da escola, como se esta representasse um **status** para os proprietários, pois estar próximo da escola é estar próximo do desenvolvimento. A escola é aqui, mais uma vez utilizada como refém dos próprios anseios da comunidade, em que o que se busca em nome da escola termina por beneficiar em uma escala maior toda a comunidade.

Essa percepção esteve sempre presente também nas ações dos técnicos que atuam ou atuaram nas comunidades rurais de Massaroca, ao perceberem que no oferecimento e realizações de cursos, eventos, atividades e projetos idealizados, a escola sempre foi um item a ser considerado como essencial nas negociações, devido à sua importância como uma experiência concreta de educação rural que vinha dando certo.

Nessa lógica, percebemos que ao atingir a escola, conseqüentemente se atingiriam as comunidades. Isso também valia para o poder público municipal local que, em muitas questões agiu dessa forma, pois antes da implantação da escola, no período de eleições para os cargos públicos de prefeito, vereadores, deputados, governadores, etc., os habitantes das comunidades rurais de Massaroca votavam na sede do Distrito, onde era impossível se descobrir quem votou em quem.

Depois da implantação da escola, os políticos resolveram colocar uma urna na localidade de Lagoinha, onde funciona a escola. Fato esse acontecido em 1998, quando foi instituída uma seção eleitoral na escola. Essa ação poderia modificar a rotina da comunidade, que mais uma vez, com vistas a buscar agradar os dois lados políticos, usou como estratégia a divisão dos votos nas famílias, mostrando nas urnas, que, mesmo não se dando no real, a comunidade estaria votando em candidatos de ambos os partidos políticos - direita e esquerda, o que lhe daria argumentos para dizer que o respaldo político continuava existindo com quaisquer dos lados com quem fosse negociar.

Para os políticos, a implantação da seção refletia assim, a idéia de que, atingindo a escola, atinge-se a comunidades, pois com esta atitude seria possível, se medir a influência do voto nos candidatos dos partidos ligados ao governo do PFL (Partido da Frente Liberal) e outros coligados, dando para verificar até que ponto a escola vinha interferindo na mudança de concepção política da comunidade.

Outro fato que merece destaque e que segue esta mesma prática eram as ações da Secretaria de Educação do Município, que não possuindo na rede de ensino, nenhuma outra experiência que pudesse mostrar para os órgãos nacionais e internacionais ligados à Educação que visitavam a cidade (UNICEF, UNDIME, Universidades, ONG's, pesquisadores, etc.), recorria a experiência da escola para apresentá-la, enquanto que, por outro lado, a comunidade conseguia outros benefícios que garantiriam a concretização da compreensão de desenvolvimento local dos seus moradores - infra-estrutura e desenvolvimento intelectual das pessoas.

Aqui, percebemos a definição de uma estratégia para ter poder de contrapor quem quer que fosse ocupante do poder político, pois como lembra André (1988),

O processo de dominação não é coeso, unitário e intrinsecamente coerente; ao contrário, é um processo marcado pela existência de contradições reais e objetivas,

contradições essas que são inerentes ao sistema social global e que se manifestam na escola sob a forma de desagregação e descontinuidade da prática pedagógica é essencial então, detectar as diversas formas de resistências no espaço social escolar, para que se possa compreender o que ela realmente é. Além disso, é também importante reconhecer os aspectos positivos e negativos da resistência, especialmente aquelas formas que podem se traduzir em práticas viáveis no contexto de sala de aula. (p.30-31).

Nessa lógica, a escola foi para os agricultores, a sua maior estratégia, na qual eles poderiam até votar contra a sua vontade, mas estavam buscando uma forma de garantir a existência do que até então para eles foi o sentido da busca da melhoria da qualidade de vida da população, representado pela Escola. Ao levar isso para a avaliação dos grupos, novamente podemos perceber o quanto, na sala de aula, *o processo educacional*¹⁵ tem contribuído na formação das pessoas, como bem colocou o grupo dos técnicos nas apresentações durante o seminário de avaliação (2000):

"E as pessoas? O conhecimento que elas adquirem (tanto os alunos como as pessoas que não são alunos) no Centro de Formação Rural de Massaroca"¹⁶, fortalecem essa organização, mesmo com esses conflitos, com essas turbulências; Para mim isso é o que fortalece mais ainda a organização; é esse caos, é esse conflito, é esse movimento de ordem e desordem; é isso que eu quero, é isso que não está tão visivelmente claro".(T.1)

Num outro sentido, em alguns momentos, a Escola faz-se ameaça ao desenvolvimento, se considerarmos também como desenvolvimento a organização dos produtores, pois nem mesmo os agricultores sabiam aonde poderia chegar essa escola geradora de movimentos, já que a mesma se constituía numa série de redes em articulações institucionais internas e externas.

Por se tratar de uma proposta pedagógica diferente, a Escola saiu do modelo de escola convencional que predomina na região, o que pode ter causado o primeiro choque, porque aí, os agricultores teriam que se posicionar diante dos poderes públicos pela

¹⁵ Processo educacional refere-se a todo o movimento desenvolvido nas comunidades rurais de Massaroca, seja pela escola, ONG's, Igreja, instituições de pesquisa e extensão rural e demais agentes externos que atuam naquele espaço rural.

¹⁶ Local ou espaço físico onde também funciona a Escola Rural de Massaroca -ERUM.

primeira vez, para garantir a implantação da proposta pedagógica, já que até então, eles realizavam apenas pedidos (de um poço artesiano, de limpeza de aguadas, etc.). A partir daí, os agricultores começam a negociar. Assim, podemos dizer que houve um fortalecimento da organização, pois internamente parecia fragilizada.

Durante os embates de negociação entre organização e poder público, os agricultores tiveram que abrir mão de alguns benefícios, mas asseguraram a postura de resistência, de querer uma educação diferenciada para aquela região rural, o que externamente dava um fortalecimento à organização, já que eles se encontravam no momento na contra-mão de tudo o que até então vinha sendo realizado na educação rural do município, o que podemos comprovar na fala da Técnica 2, que sempre acompanhou os agricultores nas suas lutas e que no grupo dos técnicos faz as seguintes declarações,

"... ao mesmo tempo que eles iam para os embates políticos, mesmo da própria escola (exigência de mudança de professor ou diretor), com tudo isso eles iam provocando mudanças nisso aí; então, ora era uma ameaça, ora era um avanço para a organização, pois para manter a escola dentro da proposta original significava ceder poços artesianos, perder outros benefícios". (Seminário/2000/T-2)

Quer dizer, para a organização toda, cedia-se para realizar um ideal. Já no que se refere ao desenvolvimento econômico, às vezes, a escola era uma ameaça, pois os agricultores estavam deixando de ganhar bens, porque, na medida em que eles pegavam ou tinham acesso a algum recurso financeiro junto ao poder público ou outra instituição, esse recurso era investido na escola (melhoria das instalações, complementação salarial, equipamentos e materiais didáticos, etc.) e não em outras necessidades comunitárias.

Nesse sentido, a Escola mexeu com as estruturas, conseguindo cristalizar a luta dos agricultores, pois a mesma era o palco privilegiado onde refletiam, surgiam e aconteciam os novos impactos e conflitos, e nesse, movimento toda a comunidade se desenvolvia.

Outra questão bem frisada, durante a avaliação, foi a contribuição dada pela escola à

diminuição do êxodo rural, pois desde a sua implantação diminuiu bastante a ida dos jovens para os grandes centros, valorizando as comunidades e compreendendo que é possível se viver bem e com dignidade na região, integrando-se mais à família, transmitindo e socializando os conhecimentos que podem melhor ajudar no trabalho, na agricultura e na pecuária.

No que se refere à geração de emprego, que aparece nas respostas ligadas ao desenvolvimento, diz respeito aos empregos de motoristas, merendeiras, maior circulação de pequenas mercadorias, o que, de certa forma, contribuiu para que fossem abertas novas possibilidades para as pessoas do local começarem a perceber que, somente através da organização, do conhecimento e da participação, será possível se mexer nas estruturas e se buscar o desenvolvimento local.

4.2- Escola, Família e Produção - A Contribuição da Escola na Formação para a Vida

Ao abordar essa temática, buscamos compreender, como a aprendizagem proporcionada na escola era utilizada no cotidiano dos alunos.

Na compreensão dos atores internos (alunos, ex-alunos e comunidade), o que se constata é que a maior contribuição se deu no que se refere à valorização e reconhecimento das potencialidades locais, citado anteriormente, pois, a partir daí, passam a dividir com os pais os novos conhecimentos e aperfeiçoar os antigos, sendo agentes participativos nas comunidades e nas atividades que dizem respeito ao desenvolvimento local. Isso também foi constatado também na realização do *Diagnóstico Rural Participativo nas comunidades rurais de Massaroca*¹⁷, onde o maior destaque das participações e contribuições foram dos alunos e ex-alunos da Escola Rural de Massaroca ou das pessoas ligadas ao Comitê das Associações Agropecuárias de Massaroca - CAAM.

¹⁷ Trabalho desenvolvido pela Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária - ADAC, em convênio com a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, realizado no ano de 1999.

Com o acompanhamento das ações, atividades e desenvolvimento dos filhos, nas reuniões, encontros e eventos realizados pela escola, tornou mais freqüente a presença dos pais na escola e da escola nas comunidades.

Outro fato percebido na avaliação dos atores sociais locais é o desenvolvimento no campo das idéias, onde os alunos se posicionam e discutem, sem timidez, os problemas da realidade, buscando coletivamente, através da escola e da organização dos produtores, as possíveis soluções.

Para os técnicos - agentes externos -, a maior contribuição nesses aspectos se deu na possibilidade de provocar mudanças, sejam elas, ameaças ou desafios, como colocaram durante o encontro avaliativo (2000):

"Eu não sei se seria um fortalecimento ou se ela criou espaços para que as pessoas redimensionassem suas práticas. Eu acho que o grande exemplo da questão da escola é isso. Ela mexe para que as pessoas criem novas práticas em cima dos conflitos que começam a existir, porque o grande ideal da escola é que ela enfatiza o que é visível. Nesse sentido eu não vou dizer que a escola surgiu pra fortalecer as organizações (não estou dizendo que surgiu, mas o que contribuiu)".(T-4)

Aqui, podemos perceber, que a escola, enquanto espaço de desafios, assume um papel de mexer nas estruturas de conhecimento ou saberes locais e na organização comunitária, para, se for o caso até desorganizar, buscar redimensionar as práticas, o que vai além do simples conteúdo formalizado, gerando assim um entrelaçar de informações que vão desde a família à organização e à produção, já que é o processo produtivo que move essa sociedade rural.

Sendo assim, podemos evidenciar, de fato, que a escola, através dos conhecimentos trabalhados, tem propiciado a utilização dos mesmos no cotidiano dos seus alunos, buscando aprender nessas inter-relações, a melhor conviver com o e no ambiente em que vivem; sendo este o grande ideal da escola, enfatizar o que é visível e real, o cotidiano, a

realidade, com toda a subjetividade que compõe o ideário de vida daquelas pessoas. Negar esses aspectos, ao pensarmos a educação, tem sido um dos grandes equívocos do sistemas educacionais, pois como afirma Sena (1995) reportando à Escola Rural de Massaroca,

Se a Escola Rural de Massaroca procura escapar a uniformidade definida em função dos sistemas urbanos, que muitas vezes são completamente estranhos à nossa região, é para poder melhor cumprir com esta missão que ela se propõe de levar adiante em concertação com a comunidade rural. Os sistemas totalitários são pobres de imaginação, por isso eles não querem perceber as diversidades. Eles decretam que a realidade é uniforme, o que é mal...e depois decretam que tudo que é diverso é delinqüente, e isto é muito mal. (p.3).

Foi nesse sentido que buscamos compreender a Educação desenvolvida na Escola Rural de Massaroca, *"enraizada na cultura, nas relações intersubjetivas das trocas de saberes através dos sujeitos"* que atuam naquela comunidade, mas sempre se buscando a conquista de novos horizontes, novos sentido para a vida e para o desenvolvimento daquelas comunidades.

4.3- Relevância da Aprendizagem

Ao levantarmos o questionamento para os grupos, buscando saber "que modificações relevantes são possíveis se perceber na vida dos alunos?", obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 4.2

Escola e Modificação na Vida dos Alunos

| Atores Locais | Atores Sociais Externos |
|---|---|
| Comunidade - O comportamento dos alunos está bem melhor do que o comportamento de casa. O aprendizado é de acordo com o interesse de cada aluno. | Técnicos - Melhoramento das habilidades e das competências... |
| Alunos O que nós conseguimos perceber nos próprios alunos foi o desenvolvimento, organização, modo de agir através dos problemas e dar mais valor ao que é da gente. | |
| Ex-alunos -. O comportamento de como expressar com as pessoas, a perca da timidez (medo). Percebe-se ainda que com o conhecimento adquirido na mesma aprendeu a conviver melhor com o meio em que vive. | |

Fonte: Registros do encontro Avaliativo

Percebemos, a quase unanimidade nas respostas dos diversos grupos, com referência à mudança de hábitos, melhoramento de competências (intervenção social e criticidade) e habilidades (expressividade e oralidade), sendo possível de se constatar na participação na organização dos produtores, que até então distanciados, na busca da resolução dos problemas locais, comportamento relacional com os pais, comunidades, escola e o vencimento da timidez, sendo que hoje, os alunos se posicionam, seja em sala de aula, numa reunião formal ou em quaisquer eventos em que estejam participando e que lhes sejam dada a oportunidade.

4.4- A Relação Escola e Prazer Numa Proposta de Educação para o Desenvolvimento Local

Ao buscarmos compreender a relação da Educação com o desenvolvimento local na Escola Rural de Massaroca, levantamos também, durante a avaliação, a relação escola e prazer, para compreendermos, em nível das relações e da satisfação das pessoas em estarem

e se fazerem presentes no ambiente da escola, ou seja, sabermos até que ponto, dentro dessa proposta pedagógica¹⁸ é levado em conta a satisfação das pessoas que dela participam.

Na primeira questão, "O que vocês gostam na escola?", as respostas foram as seguintes:

QUADRO 4.3

Elementos mais Apreciados Pelas Pessoas que Frequentam a Erum em Relação à Escola

| Atores Sociais Locais | Atores Sociais Externos |
|---|---|
| Comunidade - União, Aprendizagem e a Cultura | Técnicos - Relações interpessoais; alegria das pessoas; acreditar das pessoas; mudanças no dia-a-dia; transformação pessoal; transposição dos limites; aconchego dos professores mais velhos com os novatos; Liberdade e Igualdade; Dias de convívio Social (animação); Café da manhã e as discussões constantes. |
| Alunos - Dos conteúdos e do desempenho dos professores e de alguns alunos. | |
| Ex-alunos - Ensino pedagógico, a metodologia aplicada, a busca da realidade; rever os professores e colegas; das reuniões para resolver os problemas. | |

Fonte: Registros do Encontro Avaliativo

Podemos perceber que, mais uma vez, a comunidade local centra mais as suas respostas na metodologia, conteúdos¹⁹, busca da realidade, o que nos mostram que nessa situação, o estudo que parte do conhecimento do real, de fato, torna-se um elemento facilitador da aprendizagem, pois privilegia a união, a abordagem da cultura e a possibilidade de abrir o leque das discussões dos problemas comunitários com todos. A lógica é não centrar, em um único local ou em uma única pessoa, o porta-voz da verdade, mas buscá-la a partir da contribuição de todos. Isso é um fato considerado de grande relevância na avaliação dos grupos presentes ao seminário.

¹⁸Proposta pedagógica, deve ser compreendida como o conjunto de todas as práticas, métodos e estudos desenvolvidos pela escola, bem como, as relações existentes e estabelecidas entre escola, comunidade, professores, alunos, pais, funcionários e técnicos que atuam nas comunidades rurais de Massaroca.

¹⁹ Como em toda escola existe o momento em que se trabalha o conteúdo através da utilização de diversos métodos, na Escola Rural de Massaroca - ERUM, também esse momento acontece, sendo que aqui cabe uma explanação do que deve-se ser entendido por conteúdo nessa pesquisa, já que são várias as correntes e definições para esse termo. No caso particular dessa investigação, conteúdos será entendido como o conjunto de conceitos, procedimentos, atitudes, valores e conhecimentos (científicos e/ou populares) a serem ensinados e aprendidos na escola, a partir da sua proposta pedagógica.

No que se refere às respostas dos técnicos, podemos perceber que o que se levantam como elementos mais significativos diz respeito às relações interpessoais, a força de vontade em tentar fazer o novo, de conviver, buscar mudanças do dia-a-dia e a transformação pessoal, que vai se processando aí e que de fato é reveladora do prazer que move e mexe com as estruturas locais, transformando esse espaço do saber em um local privilegiado de discussões que estão voltados para a busca de um desenvolvimento e aprimoramento do fazer pedagógico e do fortalecimento das relações do acesso ao conhecimento com a possibilidade de melhor conviver nessa região semi-árida, que é a característica mais destacável dessas comunidades.

Nesse sentido, apesar de todas as dificuldades, percebemos que a Escola ainda se revela como um espaço bom de se estar, de se encontrar e de se fazer presente.

Ao questionarmos os atores locais acerca dos aspectos negativos da escola, obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 4.4
Elementos menos Apreciados pelas Pessoas que Frequentam
a Erum em Relação à Escola

| Atores Sociais Locais | Atores Sociais Externos |
|---|--|
| Comunidade - Crítica, construção paralisada, desunião entre algumas pessoas. | Técnicos - Institucionalização da escola; programa conteudista; falta de apoio ao projeto; Jogos de interesses (conveniências); A comunidade acreditar que está tudo pronto. |
| Alunos - Alguns moradores não tem a boa vontade de servir aos alunos; Alguns alunos que vem para a escola atrapalhar a quem quer aprender. | |
| Ex-alunos - A desunião entre colegas; o egoísmo de alguns; a expressão de alguns funcionários para com os alunos. | |

Fonte: Registros do Encontro Avaliativo

O que podemos perceber na avaliação dos atores sociais locais é que aquilo que consideram como ruim está mais no campo material (paralisação da construção), que acaba

por prejudicar a comodidade dos alunos, que, às vezes, *"tem que ficar no salão polivalente, espaço onde são realizadas as reuniões da escola e da comunidade, sendo que quando tem que acontecer algum evento em dia letivo, necessário se faz o deslocamento dos alunos, atrapalhando o processo educacional"*. (A-6-1)

Outro aspecto, considerado como ruim pela comunidade, diz respeito às relações comportamentais de alguns alunos e funcionários no tratamento com as demais pessoas, o que percebemos que, nesta avaliação é algo pequeno, mas que merece toda a consideração de ser revisto e redirecionado como estratégia para redimensionar e transformar o que é negativo num ambiente mais prazeroso.

Outros pontos citados pelos demais participantes estão relacionados ao transporte escolar, que, devido à falta de segurança e manutenção, pode comprometer a vida de muitos que se arriscam para freqüentar a escola, bem como a manutenção da limpeza do ambiente escolar, já que nem todos colaboram, a falta de um professor formado na área de Educação Física, pois, muitas vezes, as aulas se resumem a gincanas e jogos, que na opinião dos alunos, educam, ensinam, mas as atividades inerentes a área precisavam ser desenvolvidas por alguém da própria área, com formação específica para tal.

Nessas opiniões, percebemos que a avaliação não tomou um tom de negativo e positivo, mas assumiu e assume uma postura que mostra onde existem erros possíveis de serem solucionados para que se tenha de fato um ambiente com relações externas e internas melhores e com segurança, mostrando que nem tudo é perfeito, acabado e ótimo.

No que se refere à opinião dos técnicos (agentes externos), percebemos uma grande preocupação dos mesmos com o relação à institucionalização²⁰ da escola. Isso foi possível se perceber nas posições levantadas durante o encontro, em que os agentes externos problematizam, *"eu vejo um grande risco também porque a escola caminha para a*

²⁰ Maior preocupação com os conteúdos, com a farda escolar, com o enquadramento da escola nos padrões normais das outras escolas.

institucionalização. Ela caminha para o fechamento. Vocês, nós, estamos caminhando para isso, pro fechamento, pra institucionalização; e quando a escola chegar nisso, ela vai deixar de mexer nas estruturas".(P-2)

Nesse posicionamento, podemos constatar que a escola, quando se enquadra nos padrões, deixa de extrapolar a sua função de formar pessoas críticas, de aprofundar o estudo da realidade e de buscar compreender as diversas conexões a que está ligada e que compõe o todo.

Percebemos que, nesse caso, a escola tem cumprido muito bem o papel de trabalhar os conteúdos exigidos, de dar conta da realidade e de formar sujeitos solucionadores de problemas e críticos, sendo que isso só acontece quando na escola é praticada a proposta pedagógica idealizada para a mesma. Mas, quando desvirtua e deixa-se de cumprir com essa tarefa, institucionalizando-se, terá que se redefinir e mudar a sua ação pedagógica, pois a sua preocupação maior deixa de ser a formação do sujeito, para assumir o simples papel de escola repassadora de conteúdos, deixando nesse caso de mexer nas estruturas, uma vez que não desenvolverá a crítica e a contextualização dos conhecimentos que são ensinados.

Outra preocupação levantada na avaliação dos agentes externos está ligada à falta de apoio do pessoal do projeto de desenvolvimento local, o que não se pode conceber numa proposta de educação em que o objetivo maior está voltado e contemplado dentro do projeto global de desenvolvimento das comunidades, que não compreende o desenvolvimento como algo isolado e sem a participação dos diversos segmentos que compõem o emaranhado social que se tece cotidianamente nas práticas dos diversos atores sociais que convivem neste contexto.

Nesse caso, é importante colocar que, acima dos interesses e das conveniências pessoais, está a busca do desenvolvimento das comunidades rurais, não sendo permitida a posição passiva da comunidade, como atores e atrizes espectadores, mas que assumam uma

posição ativa, manifestando-se solidariamente na construção do desenvolvimento local. Essa constatação também se faz presente nas percepções dos atores sociais locais, ao levantarem a desunião e a falta de participação de alguns atores (motoristas, funcionários e alunos) que se isolam do processo de organização comunitária, como se fossem apenas fins do processo e não meios e agentes que também devem dar a sua devida colaboração, já que, de uma maneira ou de outra, são também beneficiados nessa estrutura.

Quando solicitamos aos grupos presentes que avaliassem o que precisava melhorar na escola, obtivemos as seguintes respostas:

QUADRO 4.5
Melhorias Desejadas na Escola

| Atores Sociais Locais | Atores Sociais Externos |
|--|--|
| Comunidade - Comportamento. Mais participação dos motoristas nas reuniões; Planejar o futuro da ERUM para o próximo ano. | Técnicos - Coordenação pedagógica; estímulo aos professores; estrutura física e recursos; reaproximar as ligações entre Projeto e a ERUM; discutir melhor as questões metodológicas e retomar as discussões com as comissões internas do CAAM. |
| Alunos - No transporte, na limpeza das salas, no comportamento dos alunos e na aula de Educação Física. | |
| Ex-alunos - Comportamento de alguns alunos com os professores e de alguns funcionários com alunos; As festividades. | |

Fonte: Registros do Encontro Avaliativo

As posições dos atores sociais externos e internos entram em acordo, ao desenvolverem suas análises voltadas mais para o futuro, que depende de um pensar e refazer no presente. Para os dois grupos, há uma necessidade urgente de se rever a metodologia da escola para que esta não caia na institucionalização, já que reclamam que antes era melhor e que existe uma necessidade de se buscar, junto ao poder público, uma coordenação pedagógica, que estaria voltada para dar maior apoio aos professores e técnicos que atuam na escola; melhoria das instalações físicas, das relações interpessoais, estímulo aos professores, pois, nesse processo, financeiramente, foram bastante sacrificados, o que pode ter refletido no caminho da institucionalização.

Percebemos uma extrema necessidade de se reverem as relações com o projeto de desenvolvimento, discutindo e questionando acerca do papel da escola rural dentro mesmo, e em uma comunidade rural, fortalecendo assim a participação e as discussões com a organização dos agricultores, já que foi deles que surgiu a necessidade de se pensar uma escola diferenciada para aquela região quase ameaçada, na época, de miséria.

4.5- Relações Escola - Comunidade

Para compreender e avaliar como se dá a relação escola e comunidade na Escola Rural de Massaroca, durante o encontro avaliativo/2000, nessa temática, iniciamos buscando saber "como a comunidade faz-se presente na escola?" e, como resposta, obtivemos o seguinte:

QUADRO 4.6
A Presença da Comunidade na Escola

| Atores Sociais Locais | Atores Sociais Externos |
|--|---|
| Comunidade - As pessoas estão presentes no dia-a-dia da escola (nas reuniões, no lazer e na busca de solução dos problemas). | Técnicos - Expectadora; fonte (discussão); ausente (posições e atitudes). |
| Alunos - Através das reuniões entre alguns pais, professores e técnicos. | |
| Ex-alunos - Participando das reuniões, na resolução dos problemas de seus filhos e da escola; participando dos eventos e dos mutirões para o desenvolvimento da mesma. | |

Fonte: Registros do Encontro Avaliativo

Nas respostas dos atores locais, observamos que existe uma unanimidade em reforçar a participação da comunidade nos eventos, reuniões, mutirões e na busca de solução dos problemas da escola e dos filhos, o que mostra uma relação bastante aberta, em que os pais tem livre acesso e fazem parte de fato das discussões que são travadas na escola, onde se percebe existir um ambiente participativo, no qual o direito de voz e vez é permitido a cada um, seja aluno, professor, técnico, agricultor, pais, professores etc., fortalecendo assim tal relação, dando oportunidade, de fato, à comunidade fazer parte da vida da escola.

Quanto à posição dos agentes externos, percebemos que, para eles, a comunidade tem toda essa presença nos eventos já citados, mas a mesma exerce uma posição de espectadora dos fatos, fomentando a discussão, pois esta é considerada a fonte, a origem das discussões. Mesmo assim, constatamos que apesar de fazer-se presente, em alguns momentos torna-se ausente, já que as posições e atitudes que deveriam ser tomadas e assumidas, em muitos casos são apenas transferidas para outros, esperando que outros se posicionem para a partir de então se posicionar.

Isso parece-nos contraditório, ao voltarmos para a história de luta dos agricultores de Massaroca, tanto na fase de constituição das suas associações comunitárias e consolidação do CAAM, bem como da concretização da ERUM, onde todo um processo de

luta se estabeleceu até a conquista dos seus objetivos.

Isso nos leva a pensar nas colocações de André (1987), ao discutir o cotidiano escolar afirma que,

A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais.(p.40)

Em Massaroca, na ERUM, essa prática tem sido uma realidade, em que a escola vai surgir justamente do embate de forças e pressões da comunidade local (pais, lideranças e associações comunitárias) que voltados para a concretização do sonho de uma escola voltada para os interesses do mundo rural, confrontam os seus ideais com os do sistema educacional municipal que sempre pensou e de todas as formas tentou dar um tratamento à experiência pedagógica como se esta fosse uma escola comum, ou mais uma escola do município, não conseguindo sequer perceber a riqueza do que ali dentro se produz nos embates de forças políticas e de ideais, nas trocas e construções de saberes e fazeres dos atores e atrizes do processo educacional local.

Nesse sentido, podemos afirmar e concordar com a escola enquanto fruto e resultante de um processo de embates de forças entre a práxis dos próprios atores sociais locais com a práxis social mais ampla, já que até a prática pedagógica do como abordar determinadas temáticas em sala de aula pelos professores, em muitos casos a práxis social mais ampla (no caso a Secretaria Municipal de Educação através dos seus agentes) tentou interferir ou impedir, pois, nestas abordagens, se questionavam bastante as raízes do poder, o que podemos caracterizar como um conflito, pois a escola, através dos pais, alunos e professores que se posicionaram e se colocaram como defensores destas práticas que garantiam a autonomia da própria escola, possibilitou uma nova maneira de se olhar para o mundo e para as políticas públicas.

Portanto, pensar e afirmar como André, (1987:40) de que “*A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais*”, é necessário primeiro considerarmos o processo e a situação na qual a escola surge, pois o que percebemos na prática é que, na maioria das vezes, o embate acontece apenas no sentido de se buscar a construção do prédio para se oferecer a Educação.

Nem sempre este embate se dá no sentido de se buscar uma escola como realização de uma nova proposta pedagógica e de uma nova concepção voltada para as necessidades e interesses da comunidade na qual a mesma estará inserida, pois o sistema tem sido o dono e detentor de todo o poder do pensar, construir e implantar a escola, sem se mostrar muito compromissado com a realidade local.

É importante levarmos em consideração que o posicionamento dos agentes externos não pode ser o parâmetro para medir o nível e o tipo de posição e atitude assumidos pela comunidade, já que esta não possui os mesmos referenciais, as mesmas informações e a mesma capacidade de rapidamente fazer leitura de cenários, o que, muitas vezes, pode parecer justificar a posição assumida pela mesma.

Vale ressaltar ainda que, por trás das posições dos agricultores, tem todo um jogo de interesse que justifica a posição política assumida pelos mesmos. Também é bom lembrar que os agricultores são assessorados e que, muitas vezes, essa assessoria também pode fortalecer ou redirecionar as posições a serem assumidas pelos agricultores.

Os atores sociais da pesquisa, ao serem solicitados para avaliarem a maneira como a escola faz-se presente na comunidade, deram as seguintes respostas:

QUADRO 4.7
A Presença da Escola na Comunidade

| Atores Sociais Locais | Atores Sociais Externos |
|---|---|
| Comunidade - Conscientizando os alunos; Aproximando alunos, pais, professores e comunidades. | Técnicos - Conflitos, produção e reprodução de saberes. |
| Alunos - no dia-a-dia entre alunos, professores e comunidades. | |
| Ex-alunos - Quando a escola faz seus estudos de meio e volta as comunidades para apresentação; Quando a direção juntamente com os professores estão presentes nos debates com os pais. | |

Fonte: Registros do Encontro Avaliativo

Aqui, podemos perceber bem claro, nas posições dos atores sociais locais, o quanto eles percebem o papel da escola na função de mobilização e conscientização da comunidade e dos alunos; e no momento em que a escola busca desenvolver os seus estudos de realidade, aparecem como a maior riqueza da metodologia da escola, pois para todos, é o momento em que a mesma busca compreender a realidade e ao mesmo tempo, juntamente com os alunos, pais, agricultores e professores, levantar explicações para os fenômenos sociais, culturais, econômicos, políticos, ambientais, físicos e químicos ocorridos nas localidades.

A intenção dos estudos de realidade é de buscarmos os caminhos para a transformação deste mundo real e concreto, que é o cotidiano das comunidades rurais de Massaroca, incentivando assim, a geração de "conflitos", produção e reprodução de saberes, valores e novas atitudes frente ao mundo em que vivemos, como bem colocaram os atores sociais externos.

Nesse caso, a presença da Escola na comunidade é o fato mais importante, pois aí sim, a comunidade é a fonte e a possibilidade de oxigenação da escola, ao possibilitar dar vida aos conteúdos, contextualizando e valorizando os saberes locais, possibilitando, assim o acesso aos novos conhecimentos até então não conhecidos .

Na terceira questão dessa temática, buscamos avaliar com os atores sociais internos e externos o que precisava melhorar na relação escola e comunidade, quando obtivemos as posições abaixo relacionadas:

QUADRO 4.8
Melhorias Desejadas na Relação Escola - Comunidade

| Atores Sociais Locais | Atores Sociais Externos |
|--|---|
| Comunidade - Uma presença maior das pessoas no dia-a-dia da escola. | Técnicos - ter clareza de papéis; participação efetiva dos segmentos; traçar diretrizes; definir estratégias (orçamento); diálogo e ampliação dos espaços de convivência. |
| Alunos - Participação nas reuniões; aprender a ouvir, para escola e comunidade serem mais unidas | |
| Ex-alunos - Precisa a comunidade deixar de ser (ficar) acomodada esperando que 03 ou 04 coloquem as coisas pra frente e ir em busca do mesmo objetivo; Precisa ainda que os alunos se dediquem mais para o seu desenvolvimento comunitário; As comunidades precisam ainda lembrarem que as coisas não acontecem como pensamos e sim, como devemos planejar para o futuro, ou seja, pensar no amanhã. | |

Fonte: Registros do encontro Avaliativo

Nesse ponto, podemos perceber mais uma vez, que os dois grupos, atores sociais internos e externos, fortalecem e apontam como o que precisa melhorar na relação escola-comunidade, a necessidade da ampliação dos momentos de convivência, da maior efetividade dos atores e atrizes no processo de desenvolvimento local, da busca da união, na clareza e definição dos papéis e a necessidade de se traçarem diretrizes e estratégias para se alcançarem os objetivos a que se propõem escola e comunidade.

Constatamos que a fonte que alimenta todo o processo de educação informal dentro do formal em que está inserida a Escola Rural de Massaroca (ERUM), é a comunidade que, mesmo com todas as dificuldades já citadas no decorrer desses capítulos, tem sido a geradora de todo o processo de educação e desenvolvimento das pessoas e conseqüentemente daquelas comunidades. Basta lembrarmos, que, em cinco anos de existência, chegou energia, água encanada, recursos diversos de diversas instituições

governamentais e não-governamentais, que apoiavam os projetos comunitários. Foram realizados vários estudos monográficos, teses de doutorado, e dissertações de mestrado sobre essa realidade que vivem as comunidades rurais de Massaroca, houve um aumento do número de agentes de saúde servindo às comunidades, ampliação do prédio escolar, geração de alguns empregos ligados à escola etc., mostrando assim, que, quando a organização dos agricultores passou a compreender que o desenvolvimento não pode andar distanciado da Educação, as coisas começam a acontecer.

É claro e evidente que, nesse processo, muitos dos envolvidos se capitalizam-se melhor que outros, até porque nem todos têm a mesma capacidade de perceber e colocar em prática todo o conhecimento que é processado nesse ambiente. Mas podemos constatar que tanto para os agricultores, como para os técnicos, a experiência de educação rural voltada para o desenvolvimento contribuiu muito para o crescimento profissional e em outros aspectos, como a própria qualidade de vida dos habitantes dessas comunidades rurais.

Finalizando o encontro de avaliação, foram apresentados aos presentes três cartazes: um de flores que significava o cultivo; um de um lixo que significava a possibilidade de transformação; e um terceiro com um composto orgânico que significava a possibilidade de adubar.

A idéia agora era que os grupos fossem capazes de realizar uma avaliação geral, em que deveriam classificar tudo o que foi produzido escrito nas tarjetas durante o encontro, dentro dessas simbologias, apregoando-as junto à simbologia que mais se adequassem, levando assim a compreender o que, de fato, estava indo bem na escola, que precisava ser cultivado, sendo as flores; o que estava acontecendo na escola e não satisfazia a todos, que precisava ser transformado, representando o lixo; e as boas iniciativas que começavam a ser pensadas que precisavam ser fomentadas, adubadas, para que pudessem produzir novas relações e novos significados dentro do ambiente escolar, o que aqui era o composto orgânico. O resultado disso tudo foi o que mostra a figura 4.1:

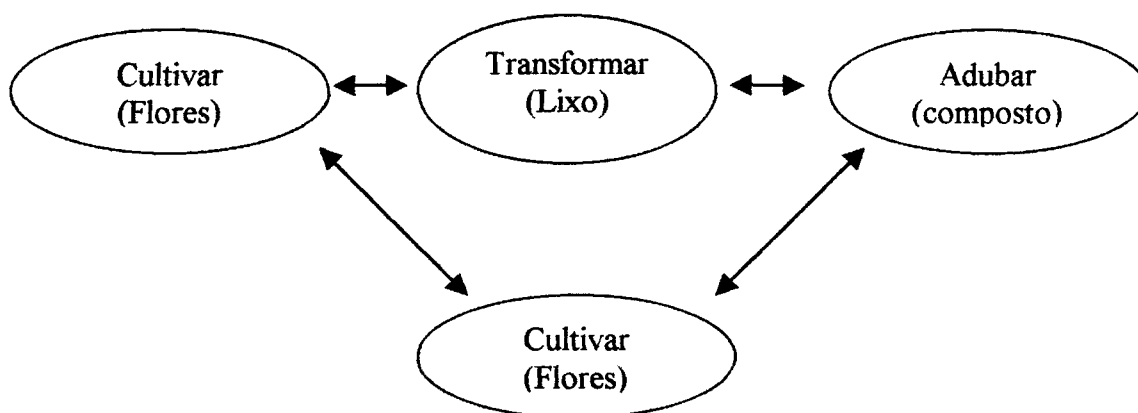
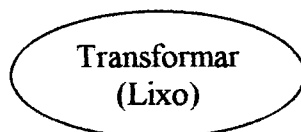


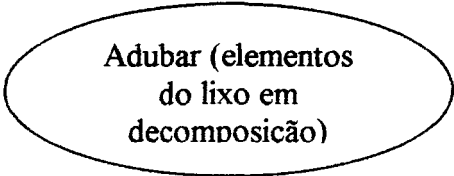
Figura 4.1 - Simbologias usadas para avaliar

Mudanças no dia-a-dia, transformação pessoal, discutir melhor as questões metodológicas, relações interpessoais, alegria nas pessoas, liberdade e igualdade, dias de convívio social (animação), transposição dos limites, aconchego com os novatos estudos de meio, voltando às comunidades para apresentar, participação dos professores, direção, pais e alunos nos debates no dia-a-dia da escola e nas relações escola e comunidade, a comunidade está atenta em planejar o futuro, ou seja, pensar no amanhã.



Mudanças no dia-a-dia, transformação pessoal, discutir melhor as questões pedagógicas e metodológicas; retomar as discussões com as comissões; necessidade de uma coordenação pedagógica; estímulo aos profissionais; melhoria das estruturas físicas (ampliação da estrutura) e recursos, transporte; limpeza das salas; comportamento dos alunos; aulas de Educação Física; comportamento de alguns alunos com professores e de alguns funcionários para com alunos; as festividades; Institucionalização da escola; crítica exacerbada; desunião; a comunidade deixa de acreditar que tudo está pronto; má vontade alguns motoristas em servir aos alunos; comportamento de alguns alunos que terminam

atrapalhando aos que querem aprender; a desunião entre os colegas; egoísmo de alguns; os jogos de interesses (conveniências); programa conteudista; falta de apoio do projeto; comodismo de algumas pessoas que fazem a comunidade que deveriam também se engajar na luta pelos objetivos; mais participação dos motoristas nas reuniões da escola; planejamento da escola para o futuro; comunidade apenas como espectadora; fonte de discussão e ausente em posições e atitudes; ouvir mais para a escola e a comunidade serem mais unidas.



Adubar (elementos
do lixo em
decomposição)

Trato dos conteúdos e do desempenho dos professores e de alguns alunos; maior interferência dos alunos na busca do desenvolvimento comunitário; diálogo (pais, escola, aluno, professores e comunidade e CAAM); ampliação dos espaços de convivência; clareza nos papéis; participação efetiva dos segmentos; traçar diretrizes; definir estratégias dentro de um orçamento; decidir conjuntamente nas reuniões, nos problemas e no lazer; maior presença dos pais na resolução dos problemas dos filhos; participação nos eventos (mutirões para o desenvolvimento da escola); café da manhã coletivo dos professores; discussões constantes; conflitos; produção e reprodução de saberes; crença das pessoas na proposta de escola; união, aprendizado e a cultura; conscientização dos alunos; aproximação dos alunos, pais, professores e comunidades; o ensino pedagógico; a metodologia aplicada; a busca da realidade, a escola como espaço para rever os professores e colegas.

Percebemos que a avaliação, por se constituir uma forma participativa, já foi uma oportunidade de se repensarem as práticas dos diversos atores sociais que atuam nesse espaço, para não somente classificar o que era bom e ruim, mas possibilitar a todos a capacidade de perceberem-se como agentes de transformação, interferência e responsáveis pela concretização do movimento de uma educação voltada para desenvolvimento local, em

que cada um exerce um papel diferente, complementar e super importante na possibilidade de ser e ver acontecer.

Ao definirmos esta metodologia participativa da pesquisa avaliativa, a idéia foi de organizar, juntamente, com os atores sociais internos e externos que atuam naquelas comunidades, o verdadeiro diagnóstico da Escola, levantando os pontos a serem trabalhados para que a experiência pudesse se transformar em algo mais duradouro, já que, a depender das ações do presente, da tomada de decisões e atitudes, poderíamos estar contribuindo para que todo o processo viesse a ruir.

4.6 - Síntese do Confronto dos Olhares

A metodologia utilizada para captar a ótica dos atores sociais da pesquisa (internos e externos), possibilitou-nos imergir nos problemas e nas potencialidades da experiência pedagógica desenvolvida na ERUM, levando-nos a perceber não apenas o alvo do nosso objeto de pesquisa, mas a própria lógica de funcionamento de toda a organização social na qual se insere a escola.

A participação de todos os segmentos no encontro avaliativo, foi fundamental, já que possibilitou aos participantes o confronto das idéias diversas das gerações presentes (jovens, adultos e idosos), bem como dos diversos níveis de segmentos sociais (técnicos de nível superior, professores, agricultores e agricultoras analfabetos e semi-analfabetos, jovens escolarizados, alunos, ex-alunos e jovens não-alunos da escola), prevalecendo no âmago das discussões, uma riqueza de colocações por onde perpassavam as mais variadas noções de ética, valores, compromissos, solidariedade, participação, organização comunitária e informações diversas.

O que mais nos chamou atenção foi a participação dos alunos que, em muitos momentos, colocaram as suas angústias diante das informações que vão adquirindo na busca de conhecimentos na escola, na comunidade e que, devido ao nível de informação

dos pais, às vezes, surge o confronto no campo das idéias, mas que, com o diálogo, aos poucos as gerações vão se entendendo e buscando o que é bom para a comunidade e para todos.

Dessa mesma maneira se deu o encontro, no qual as contribuições dos diversos grupos iam aos poucos entrando em conflito, mas sempre buscando ao final a compreensão geral do processo de avaliação em que cada um cumpria o seu papel e dava a devida colaboração para que melhor pudéssemos compreendendo o nosso objeto de pesquisa e cumprindo os nossos objetivos.

Foi assim, com a participação dos mais variados atores sociais, locais e externos, que fomos constatando como acontece a relação educação e desenvolvimento rural; escola e prazer e as relações escola e comunidade na ERUM e nas comunidades rurais de Massaroca, onde, para a comunidade, a escola representa o seu próprio projeto de desenvolvimento, enquanto que, para os atores externos, a escola é percebida como um meio utilizado pelos agricultores, para mostrar que é possível desenvolvermos uma educação de qualidade no meio rural, pois a proposta em curso tem demonstrado isso, só que com esse instrumento (escola), os mesmos barganham os elementos que podem trazer a melhoria da qualidade de vida dos habitantes das comunidades rurais.

CONCLUSÃO

Estudar a experiência da Escola Rural de Massaroca, focando o objeto da pesquisa na busca da compreensão do processo educativo ali desempenhado, buscando compreender de que forma essa experiência contribuiu ou não com o processo de desenvolvimento local, foi uma oportunidade bastante significativa, uma vez que veio possibilitar-nos, melhor compreender essa realidade, já que somos parte também dessa experiência.

A nossa intenção foi a de, a partir da pesquisa da experiência em estudo, levantar elementos que pudessem contribuir com o debate acerca do repensar das propostas de educação elaboradas em gabinetes, que não levam em consideração a participação dos atores para os quais essas se direcionam.

A pesquisa aqui em foco, apesar de se tratar do estudo de uma experiência isolada, podemos afirmar que, se não levarmos em consideração os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, as tradições e os costumes oferecidos pelo contexto na definição dos projetos educacionais e pedagógicos, estaremos fazendo apenas uma educação para a reprodução, em que, segundo André (1988), a escola assume apenas um papel mediador da cultura, como reprodutora das classes sociais.

O que percebemos, no caso da Escola Rural de Massaroca, é que a Escola está a serviço de um desenvolvimento local que tem como base toda a organização do tecido social que compõe aquelas comunidades rurais, buscando inclusive a transformação local, assumindo uma pedagogia de intervenção social, como colocou Paulo Freire em suas diversas obras.

Nesse sentido, a Escola de fato assume o papel de fortalecedor do desenvolvimento dos recursos humanos e das próprias comunidades, como foi colocado em diversas passagens deste trabalho, ao analisarmos como a escola contribui para o desenvolvimento das comunidades locais.

Durante a realização desta investigação, foi de fundamental importância a pesquisa bibliográfica e a fundamentação teórica, como fontes de informações importantes na concretização e definição do caminhar e trilhar na busca de dar conta de um campo tão vasto do conhecimento, como é o caso da educação, e tão escasso ao mesmo tempo, como é caso das publicações que tratam das especificidades das escolas rurais.

No processo de produção desta pesquisa, a metodologia foi bastante satisfatória, já que propiciou e fomentou o debate das idéias e a construção de uma avaliação participativa, em que todos puderam exercer voz e vez, ouvindo, discordando, colocando-se e produzindo a informação necessária para que chegássemos às devidas constatações.

No que se refere à Escola e à sua contribuição pedagógica no desenvolvimento local, podemos perceber que houve uma desvirtuação dos seus objetivos, mas que isso reflete a própria fragilização do movimento organizativo dos agricultores e do acompanhamento mais próximo da equipe técnica da Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC), que realiza a assessoria para o CAAM no Projeto de Desenvolvimento.

Com isso, constatamos que todas as vezes em que a Escola esteve mais próxima dos agricultores e contava com a intervenção dos técnicos que atuam no projeto, havia o debate das idéias e a experiência andava muito melhor, o que nos mostra que é urgente a volta dessa unidade, mesmo que, às vezes, conflituosa, mas essencial para o redirecionamento

dos rumos da Escola e das próprias comunidades, o que ficou bem evidente durante as discussões no seminário de avaliação.

Outra constatação é a necessidade de re-avaliarmos todo o fazer pedagógico dos profissionais que hoje atuam na escola, como forma de se buscar uma melhor compreensão do ato de educar no campo, para o campo e a partir da realidade do campo, pois é perceptível que nem todos os profissionais possuem os mesmos ideais, ou a mesma idéia do que é e de qual é a função da escola no campo, o que termina comprometendo a qualidade do trabalho.

Quanto às relações escola e comunidade, percebemos uma via de mão dupla, em que a comunidade se faz presente na escola, e a escola, na comunidade, porém a comunidade precisa estar mais presente no campo da tomada de atitudes e não apenas de ser parte, mas tomar parte e fazer-se parte em todas as etapas, do planejamento à execução do projeto político-pedagógico da escola, como forma de fortalecer cada vez mais esta relação e buscar acompanhar mais de perto a concretização dos objetivos para os quais foi pensada a escola.

No mais, apesar das dificuldades que aparecem na avaliação, a escola ainda é um referencial importante a considerarmos ao pensarmos e ao propusermos políticas de Educação para o meio rural, pela riqueza que se constitui a proposta pedagógica e por toda experiência acumulada nessa busca de concretização de uma nova educação para o campo e do campo, tanto por parte dos profissionais, como por parte da caminhada já desenvolvida pelos alunos, agricultores, técnicos em geral e comunidades rurais locais.

No momento de concretização deste trabalho, ficamos bastante contente em saber que diversas instituições, como a Organização da Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CNDRS), Conselho Nacional de Educação (CNE) e as

organizações educacionais que atuam no campo começam a buscar e pensar referenciais e diretrizes para a educação rural na América Latina e no Brasil especificamente, o que reforça a posição de que é mais que urgente o redefinir das políticas públicas para este setor.

Não gostaríamos que corressem os mesmos erros de sempre, de pensarem estas diretrizes sem se levar em consideração as diversas experiências que já vêm acontecendo no campo da educação rural, para que não tenhamos, mais uma vez, um documento extenso, feito por técnicos, distante da realidade e que, muitas vezes, jamais será lido pelos nossos professores que, se forem ouvidos, muito poderão contribuir com a socialização das suas experiências concretas, desenvolvidas no dia-a-dia das suas escolas.

Não podemos mais, nos dias de hoje, ignorar a especificidade do rural, mesmo quando muitos apologistas da urbanização dizem que já não existe mais esse marco divisor do rural e urbano, que continua evidente no que se refere aos aspectos culturais, sociais, econômicos, políticos, ambientais e na própria relação estabelecida entre homens e mulheres entre eles e com a natureza. Outro exemplo seria a própria diversidade que é o Brasil.

Essa posição foi assumida por muitos que pregaram o fim do rural, e o que temos percebido é que, cada vez mais, o rural se estabelece com os seus valores, as suas culturas e as suas características próprias. Não podemos mais perceber o rural como apenas o lugar bucólico onde é bom ir passear, mas como um espaço dinâmico, onde a vida está presente e que precisa ser considerada .

O urbano não mais pode sobrepor-se ao rural, como se esse fosse único e o determinante de tudo, quando na verdade, se fôssemos atrás, veríamos que é o rural que garante a existência do urbano.

Na atual conjuntura, é mais que necessário repensarmos essas concepções, buscando possibilitar ao meio rural os mecanismos necessários para que aí, as pessoas possam viver bem e com a devida qualidade de vida, o que poderá contribuir inclusive para a diminuição do inchaço das grandes cidades.

No momento em que forem possibilitados ao campo os bens e as condições necessárias para que se viva dignamente nesse espaço, os moradores não terão mais que se deslocar para as grandes cidades em busca de serviços essenciais à população, como a saúde, a educação, o lazer, o comércio e o tão sonhado exercício da cidadania, que, na maioria das vezes, nessas aventuras do deslocamento, vivem apenas o pesadelo da cidade grande.

Precisamos urgentemente repensar as noções de desenvolvimento, unindo a estas a compreensão da carga que suporta a natureza, para que possamos garantir assim a possibilidade das próximas gerações também poderem usufruir, de forma racional, dos benefícios do meio ambiente.

A maior contribuição que a Escola Rural de Massaroca tem dado às pessoas que habitam naquelas comunidades rurais é fomentar junto a estas a capacidade de perceberem o ambiente e reconhecerem-se enquanto elemento-chave de todo esse sistema, onde as redes de relações estão intrinsecamente ligadas e que qualquer ato que possa agredir ou desarmonizar esse movimento comprometerá significativamente as possibilidades de conviver com dignidade e com qualidade de vida na região semi-árida do Nordeste do Brasil.

É preciso uma nova compreensão de educação e desenvolvimento para o meio rural e em especial para essa região semi-árida brasileira, onde o segredo está em descobrirmos a maneira adequada para convivermos com o clima, certezas e incertezas da região, descobrindo as suas potencialidades e transformando as suas problemáticas em alternativas

reais de possibilidade, o que também deve ser um debate presente dentro da escola dessa região.

Antes de concluirmos esta dissertação, fruto da pesquisa realizada junto à Escola Rural de Massaroca, buscando compreender de que maneira a sua proposta pedagógica contribui com o desenvolvimento local, necessário se faz dizer que não foi fácil a realização desta empreitada, uma vez que a prática pedagógica da ERUM, assim como a própria vida daquelas comunidades que estão por trás de todo o trabalho desenvolvido pela escola, constitui-se em uma dinâmica incrível, fazendo com que, muitas vezes, o que se faz hoje, amanhã já seja necessário se fazer diferente em virtude de qualquer surpreendência que, por acaso, venha a acontecer e que esta escola busca compreender.

Portanto, os registros aqui escritos representam uma versão do estudo daquela realidade, pois sabemos que são constantes os processos de avaliações realizados pelos membros da equipe que compõe este projeto e a própria dinâmica social das comunidades rurais e da escola.

A opção metodológica utilizada para dar conta da pesquisa foi, por demais, significativa, pois nos possibilitou compreender diversas outras vertentes que poderiam ser trabalhadas em outros momentos, com outras pesquisas, sendo que para mim, no papel de pesquisador, não foi em nenhum momento um limite, mas uma riqueza pela capacidade de problematização com os atores sociais da pesquisa, acerca da realidade estudada.

Muitas outros aspectos poderiam ter sido trabalhados como resultado dessa pesquisa, mas a própria delimitação da nossa problemática foi um limite para que pudéssemos abordar aspectos como as relações de gênero no processo de desenvolvimento local e o papel da escola frente a essa questão, a luta dos jovens e a sua inserção na organização dos agricultores, a escola como um elemento de absorção e construção de novos valores na cultura camponesa, entre outros aspectos, que foram aparecendo ao longo

da pesquisa avaliativa, mas que não direcionamos o nosso olhar para estes, pois teríamos que dar conta da nossa temática maior que era a de compreender a relação entre desenvolvimento local e educação rural na ótica dos atores sociais locais e externos, dentro da realidade das comunidades rurais de Massaroca.

Nesse sentido, a força maior dessa pesquisa é a centralização do seu objeto numa experiência concreta de educação rural que vem acontecendo em uma das regiões mais sofridas e desamparadas do país, o semi-árido do Nordeste brasileiro, onde todas as nuances da vida social, política, ambiental, cultural e econômica, com todas as suas limitações e dificuldades tornam-se um contraste, ao serem comparadas com outros aspectos da qualidade de vida de outros habitantes de outras regiões do mundo que possuem as mesmas limitações que as nossas, mas que aprenderam a lidar de fato com os limites e potencialidades locais.

Desenvolver a pesquisa nesse contexto foi importante por dar visibilidade ao que vem se processando, pois, apesar de todas as dificuldades, conseguimos perceber que, no que se refere à educação rural, podemos fornecer pistas para que, dentro de um contexto tão diverso como o Brasil, possamos tirar elementos importantes para repensar o lugar da educação no campo ou do campo (como alguns gostam de se referir), devido à riqueza das várias experiências que vêm sendo gestadas nessa região, das quais, a ERUM é uma delas..

Um outro dado que nos parece importante é justamente a atenção que hoje começa a ser dispensada à Educação rural dentro da possibilidade de compreensão da mesma para o desenvolvimento local, sendo essa uma das lutas das organizações da sociedade civil que atuam no campo e que só agora começa a ser entendida pelos órgãos governamentais.

Outra dimensão é o fato de se pesquisar e se voltar a dar uma atenção maior à escola do campo, o que foi mais comum encontrarmos nos anos 40, 50 e 60, o que nos deixou quase sem fontes bibliográficas atuais que tratassem dessa temática e que, com a

concretização desse trabalho, passamos a fornecer mais um referencial para os que desejarem enveredar nessa linha de pesquisa.

Um elemento também referencial que trás essa pesquisa é o caminho metodológico, que poderá servir de instrumento para outros pesquisadores que buscam desenvolver seus trabalhos com objetivos parecidos com os desta pesquisa, pois a opção metodológica e os instrumentos aqui utilizados foram de fundamental importância para a concretização desse trabalho.

No que se refere a limites da pesquisa, acreditamos que o principal foi a falta de bibliografia, especializada na área. Isso demonstra que, ao longo dos anos, poucos foram os educadores que se detiveram a investigar o papel da educação no meio rural, dificultando assim, a busca de outros referenciais, para subsidiarem as nossas discussões.

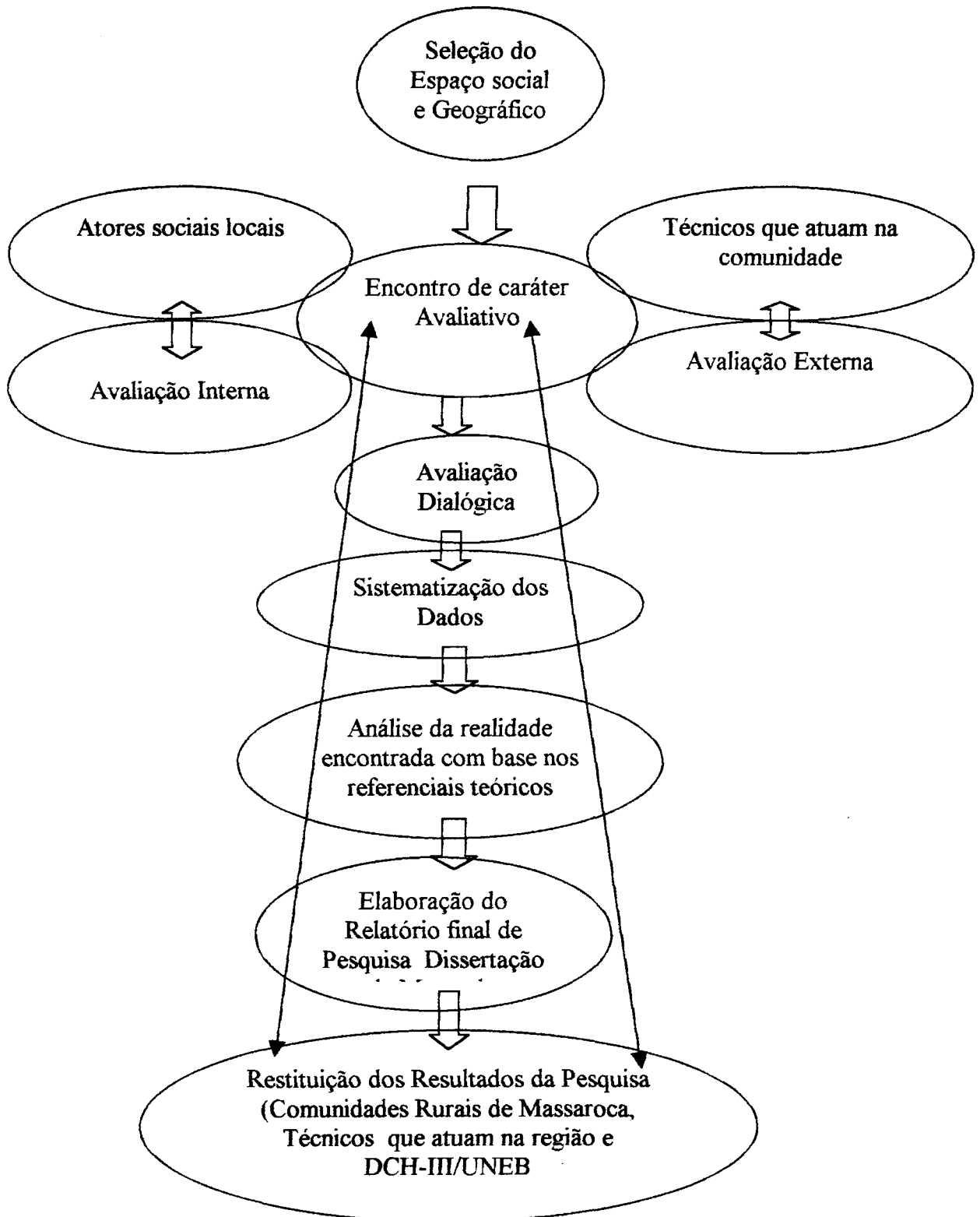
Uma outra questão relacionada aos resultados desta pesquisa diz respeito à especificidade do objeto de estudo, a ERUM, que não permite maiores generalizações com outras realidades, mas que pode servir de parâmetro para buscarmos o pensar de novas experiências voltadas para a educação do meio rural, já que os seus elementos metodológicos podem ser considerados em qualquer realidade, dando conta de estudar o real, bem como da possibilidade de extrapolar para os outros níveis do conhecimento.

Nesse sentido, reforçamos aqui a eficácia, quando da utilização na prática dos instrumentos pedagógicos, dos princípios da proposta pedagógica e da importância que é dada aos saberes locais, como ponto de partida para a construção e aquisição de novos conhecimentos. Essa é a maior riqueza da ERUM, o que coloca a experiência como um referencial, ao pensarmos abordagens desta envergadura, já que, ainda prevalece, no campo, a preponderância de escolas que possuem apenas de rural o nome, o que também têm sido, em muitos casos, respaldadas pelos órgãos responsáveis pela Educação.

Mudar essa lógica e tentar furar este cerco parece ser um dos maiores desafios, pois o que percebemos, apesar das aberturas deixadas pelas mudanças recentes nas leis e nos parâmetros que norteiam a Educação no nosso país, é, até então, uma letargia por parte do poder público no que se refere ao redefinir da política educacional para o campo.

Fazer uma Educação com a cara do Brasil e voltada para a realidade local, mas embasada na pluralidade cultural, social, geográfica, econômica, ambiental, parece ser o grande desafio, não só para os poderes públicos, mas também para os próprios educadores que, na maioria das vezes, não se sentem preparados para tal. Mudar essa história parece ser um compromisso de todos os educadores brasileiros e dos povos que moram e vivem no/do campo.

ANEXO I
REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO CAMINHAR NA PESQUISA



ANEXO II
QUESTÕES LEVANTADAS NO ENCONTRO DE AVALIAÇÃO

1ª Sessão

- a) A Escola contribuiu para o desenvolvimento das comunidades nesses 06 anos?
Se sim, de que maneira?
- b) Em que proporção o aprendizado da escola é transferido para a vida diária dos alunos?
- c) Que modificações relevantes são possíveis se perceberem na vida dos alunos?

2ª Sessão

- a) O que é que vocês consideram de melhor na escola?
- b) O que pode ser considerado como algo negativo na escola?
- c) O que precisa melhorar na escola?

3ª Sessão

- a) Como a comunidade se faz presente na escola?
- b) Como a escola se faz presente na vida das comunidades?
- c) O que é negativo e o que precisa ser melhorar nessa relação?

Obs.: Se, por acaso, no grupo dos pais e lideranças locais só existirem analfabetos, pedirei que uma pessoa alfabetizada da localidade possa ajudá-los na escrita das suas respostas.

ANEXO III
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PREPARADAS PARA A COLETA DE DADOS

Das entrevistas abaixo listadas, algumas questões foram abordadas no encontro, enquanto que outras foram utilizadas apenas para aprofundamento das temáticas que não foram possíveis serem percebidas no encontro.

1.1- Entrevista dos Professores

1- Nome: _____

2- Idade _____ 3- Tempo de ERUM: _____

4- Como você entrou na ERUM?

5- Como se dá a formação dos professores que atuam nesta escola?

4- Qual o nível educacional dos profissionais que atuam na escola?

5- Qual a função de uma escola como esta no meio rural?

6- Pra você, a ERUM tem cumprido a função para a qual foi criada?

7- Você consegue perceber mudanças ocorridas junto aos alunos, agricultores, jovens e comunidade, que possam ser atribuídos à atividade presencial desta escola?

8- Como se dá a prática pedagógica desta escola?

9- Fazer os filhos dos camponeses compreender melhor os mecanismos da economia rural contribui com o desenvolvimento ? Como?

10- Contribui com uma mentalidade favorável (contribuição indireta) ou diretamente com efeitos constatados?

11- Vocês conseguem ver frutos deste trabalho? (enumere).

12- Você considera a ERUM boa para o desenvolvimento de Massaroca?

13- Que contribuições teria a ERUM a dar para um repensar da função e da escola no campo? Que elementos poderia oferecer?

14- Você acha que está nascendo um modelo novo de educação?

15- O que faz a diferença entre a ERUM e as outras escolas? Como se dá esta diferença?

- 16- Que elementos indicadores norteiam esta escola que não são facilmente percebidos?
- 17- Como o tipo de educação desenvolvido na ERUM tem fomentado ou favorecido a busca da sustentabilidade local?
- 18- Como o externo vê a escola ? Os parceiros, as instituições, os curiosos?
- 19- Se você pudesse voltar ao primeiro dia de aula na ERUM, modificaria as suas estratégias e trajetória até os dias de hoje? Se mudasse, Por que? Que implicaria esta mudança?
- 20-Voltando um olhar para o 1º dia de aula e trazendo-o para os dias de hoje, quais as mudanças que ocorreram na comunidade e que você faz ligação com a presença desta escola? Por que?
- 21-Na sua opinião, como a Escola é vista pela comunidade?
- 22- Como a escola trabalha a cultura local, os valores e a política local, já que ela parte da realidade da comunidade?
- 23- Como profissional, o que você tem de sentimentos em relação à escola, aos alunos, à comunidade e ao seu trabalho neste contexto?
- 24- Vale apenas trabalhar numa escola como a ERUM?
- 25- Como a ERUM tem reagido aos problemas com a incorporação de novos professores que não passaram pelos cursos de formação específica que os professores mais antigos possuem?

1.2- Entrevista dos Técnicos que atuam na região

- 1- Nome: _____ 2- Idade _____
- 3- Tempo de Atuação em Massaroca: _____
- 4- O que foi o PGD?
- 5- Quanto tempo durou este projeto?
- 6- Quais os principais frutos do projeto?
- 7- Como surgiu a ERUM neste contexto?
- 8- A ERUM é um bom fruto para Massaroca?

- 9- Você vê alguma relação entre o trabalho desenvolvido pela escola e o desenvolvimento local?
- 10- Que sentimento você percebe nos agricultores em relação à escola? Explique-os.
- 11- Quais os principais conflitos existentes dentro deste projeto, já que a escola, como parte dele, mexe muito com as estruturas de poder? Existe esta percepção?
- 12- Que função teria esta escola no meio rural?
- 13- O modelo de Educação desenvolvido na ERUM é bom para Massaroca e para a região?
- 14- Se você voltasse aos 05 anos de existência da ERUM e comparasse este tempo com os dias atuais, observando a comunidade e as pessoas ligadas à escola o que enumeraria de mudanças que direta ou indiretamente estejam ligadas a presença da escola e da organização dos produtores?
- 15- Que sentimentos você carrega em relação à escola, alunos, agricultores e comunidade em geral e ao seu trabalho?
- 16- Valeu apenas ter participado até hoje deste trabalho?
- 17- Se pudesse voltar ao seu primeiro dia de trabalho neste projeto, teria a mesma postura, os mesmos sonhos, ou seguiria outra trajetória em relação ao mesmo?

1.3- Entrevista de Alunos e Ex-alunos

- 1- Nome: _____ 2- Idade: _____
- 2- Tempo na ERUM: _____
- 3- Em que esta escola se diferencia das outras?
- 4- O que você acha mais interessante no tipo de educação desenvolvido na ERUM, ou não tem nada de interessante?
- 5- A ERUM ajuda o aluno a compreender melhor o mundo e meio em que ele vive?
- 6- Como é hoje a sua relação com a ERUM?
- 7- O que você acha que mudou em você e na sua vida depois de entrar na ERUM?
- 8- Como se dá a relação professor aluno na ERUM?
- 9- Como o que você aprende na escola tenta usar na sua vida diária?

- 10- O que seus pais falam a respeito da ERUM?
- 11- O que você ouve dos jovens que não estudam na ERUM a respeito dela?
- 12- Quais as principais dificuldades que você sentiu na ERUM?
- 13- Como é sair da ERUM e ir estudar em outra escola? Tem dificuldades? É mais fácil?
Por quê?
- 14- Se você pudesse modificar alguma coisa na ERUM, mudava o quê?
- 15- Você acha que, depois da criação da escola, a vida na comunidade melhorou ? Como?
Em que sentido?
- 16- Você aconselharia algum jovem que sai da 4ª. série a estudar na ERUM? O que argumentaria?

1.4- Entrevista dos Jovens não-alunos da Escola

- 1- Nome: _____ 2- Idade: _____
- 2- Há quanto tempo participa das atividades sócio-culturais da comunidade?
- 3- Você não está na escola como aluno, mas, na sua visão, esta escola é boa para a sua comunidade? Por quê?
- 4- O que ela tem provocado de bom nestas comunidades?
- 5- Você participa dos eventos da escola? Como se dá esta participação?
- 6- A ERUM tem contribuído para que benefícios cheguem a sua comunidade? Como?
- 7- Se você olhasse para sua comunidade, organização dos produtores jovens, espaço geográfico, benefícios, o que modificou desde o ano de 1995 (implantação da escola) até os dias de hoje?

1.5- Entrevista dos Pais

- 1- Nome: _____ 2-Idade: _____
- 2- Tem filhos na ERUM? _____
- 3- Como o (a) Sr.(a), vê a ERUM? O que ela representa para o (a) Sr (a)?

- 4- Por que os seus filhos estudam na ERUM?
- 5- Como se dá o acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos na escola?
- 6- O que os seus filhos falam de bom e de ruim da escola?
- 7- Quando a escola tem problemas os pais são convidados a participarem da resolução dos mesmos?
- 8- A comunidade sempre participa dos eventos realizados pela escola?
- 9- O que o (a) Sr (a) acha dos eventos promovidos pela Escola?e na Escola?
- 10- O que o (a) Sr (a) vê de diferente entre a ERUM e as demais escolas que o seu filho já estudou?
- 11- Dá para perceber algumas mudanças em relação ao aprendizado e desenvolvimento do seu filho?
- 12- Como o (a) Sr (a) avalia o trabalho desenvolvido pelos professores desta escola?

1.6- Entrevista aos membros da Organização dos Agricultores (CAAM)

- 1- Associação: _____
- 2- Presidente: _____
- 3- Como o CAAM se relaciona com a ERUM?
- 4- Como o CAAM se relaciona com os agricultores?
- 5- Quem decide os caminhos da escola? Professores? Alunos? SEC? agricultores?
- 6- O que mudou na comunidade que teve influência da ERUM?
- 7- Na preservação do meio ambiente, valorização da produção e da organização dos produtores, como a ERUM e o CAAM têm caminhado?
- 8- Para os agricultores, a ERUM é importante? Por quê?
- 9- Qual a importância da educação para o (a) Sr (a) ?
- 10- O que diferencia a ERUM das demais escolas?
- 11- Quais os principais conflitos enfrentados pelo CAAM em relação à ERUM?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. Fortaleza, CE: Seminário sobre reforma agrária e desenvolvimento sustentável, 1998.

ALBUQUERQUE, Carlos. Método soma: capacitação de agricultores, educação sanitária e educação ambiental.. 1ª. ed. Goiânia: Goiás: Bandeirante, 2000.

ALVES, Nilda (Org.). Formação de Professores: Pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Educação e enraizamento – A fecundidade das raízes culturais na educação. sl e sd.(mimeo).

ARROYO, M. Educação Básica, cultura do campo, movimentos sociais e formação de sujeitos sociais. IN: Caderno de Textos do 1º Encontro Estadual Minas Gerais: Por uma educação básica do campo. Belo Horizonte/MG. 1999.

ASSARÉ, Patativa. Cante lá que eu canto cá. Petrópolis, RJ: Vozes, 91p.

AVANCINI, Marta. Analfabetismo atinge 13,3% dos brasileiros maiores de 15 anos : até o MEC admite que a situação é crítica.. In: Jornal da ciência nº 1623 (Jc e-mail), 11 de setembro de 2000.

AZEVEDO, Ederlinda Pimenta de & GOMES, Nilcéia Maraleida. A Instituição escolar na área rural em Minas Gerais: Elementos para se pensar uma proposta de escola. Cadernos CEDES, nº 11, editora Cortez, Campinas: São Paulo, 1986.

BARBOSA, Joaquim (Org.). 1ª. ed. Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: São Paulo: Editora da UFSCar, 1998.

BARROS, Edonilce da R. et alli. Desenvolvimento local e associações de pequenos agricultores – O caso de Massaroca (Juazeiro-BA). Petrolina – PE: Documentos da Embrapa Semi-Árido, nº 127, 1999.

BINS, Milton. Curso de sociologia. 2ª. ed. Porto Alegre: edições emejota, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Questão política da educação popular. São Paulo:

Brasiliense, 1989

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação popular. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Saber e ensinar. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

BRANDÃO, Zaia (Org.). A crise dos paradigmas e a educação. 6ª. ed. São Paulo: Cortez: Coleção Questões da nossa época, vol. 35; 2000.

BRASIL, SUDENE. Anais da reunião de trabalho sobre política de desenvolvimento rural do nordeste. Recife: Pernambuco: volume 1; Série Projeto Nordeste, 1984.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUARQUE, Cristovam. O colapso da modernidade brasileira e uma proposta alternativa. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

Cadernos CEDES. Educação: a encruzilhada do ensino rural. Campinas - SP, Cortez Editora, 81 pg., 1986.

DELORS, Jacques (Org.). Educação: Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 4ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: MEC: UNESCO, 2000.

DESTÁCIO, Mauro Celso. O conceito de desenvolvimento sustentável. (mimeo) (sl e sd).

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante (traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

FONSECA, E. Gianetti. "O Que é desenvolvimento sustentável". In: Folha de São Paulo, Caderno de Finanças, 2 jan. 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura)

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. Na escola que fazemos...uma reflexão interdisciplinar em educação popular. 2ª. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

FURTADO, Ribamar & FURTADO, Eliane. A intervenção participativa dos atores -IMPA: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável. Brasília: Distrito Federal: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura - IICA/ACT/BR, 2000.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo. Cortez, 1992.

GOLDENBERG, Mírian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES NETO, J.B.F. et alli. Educação rural – Lições do edurural. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

GUARECSCHI, Pedrinho. Sociologia crítica: alternativas de mudança. 43 ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, (revisada e ampliada), 1998.

IRFED - Former à la gestion participative et démocratique du développement - Manuel de formation destiné à développer la capacité d'intervenants en Afrique subsaharienne à mettre en œuvre un processus de participation active et responsable des différents acteurs concernés par les projets de développement. Paris: France, IRFED: octobre 1995, 228 p.

IRFED - Former les élus et responsables locaux au développement local dans le contexte des décentralisations africaines - Manuel de formation destiné à développer la capacité des élus et leaders locaux à assumer leurs responsabilités en tant que promoteurs du développement local de leur territoire dans le contexte des réformes de décentralisations. Paris:France, octobre 1996, 269 p.

JÚNIOR, Afrânio Raul Garcia. O sul: caminho do roçado: estratégias de reprodução camponesa e transformação social. São Paulo, Marco Zero; Brasília, DF, Editora de Brasília: MCT - CNPq, 1989.

KOLLING, Edgar Jorge et alli. Por uma educação básica do campo. Brasília - DF, Peres Gráfica e Editora, 1999.

LEMOES, Haroldo Matos. Desenvolvimento sustentável. Brasília, IBAMA, 1995.

MATOS, Fernando Lincoln. Breve histórico da educação brasileira. Fortaleza, CE: UFCE, 1997.

NÉRECI, Emídio Giuseppe. Metodologia de ensino: uma introdução. 4ª. ed. São Paulo: Altas, 1992.

OLIVEIRA, Jussara de Souza et alli. Escola e desenvolvimento rural - A experiência de formação rural em Massaroca (artigo para UNDIME), 1998, 13 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PENTEADO, Heloísa Dumas. Meio ambiente e formação de professores. São Paulo, Cortez, 1994.

PENTEADO, Heloísa Dumas. Metodologia do ensino de história e geografia. São Paulo. Cortez, 1992.

Proposta Pedagógica da Escola Rural de Massaroca. Juazeiro - BA, 1995.

RABELO, Maria Aurora de Meireles & GOMES, Nilcéia Maraleida Gomes. Trabalho, conhecimento e escola em regiões de pequena produção rural em Minas Gerais. Cadernos CEDES, , nº 11, editora Cortez, Campinas-SP, 1986.

REIS, Edmerson dos Santos. A educação rural pode dar certo. Jornal Mundo Jovem, ano 36, nº 287, página 05, maio 1998.

Relatório de Brundtland - Nosso lugar comum, 1987, apud. José Goldemberg, Energia para um mundo sustentável. Correio da UNESCO, Ano 2, nº 1, Janeiro 1992.

Relatório do PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Dezembro, 1992.

ROLIM, A.N. Fundo de pasto: um projeto de vida sertaneja. Salvador, CAR/INTERBA/UFBA, 1987.

RYDLE, Carlos. Bomba desarmada - aumento de oportunidades e empregos fora da atividade agrícola reduz o ritmo do êxodo rural e desativa o gatilho da explosão social. In: Revista Veja, edição 1667, Ano 33, nº 38, editora Abril, 20 de setembro de 2000.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento sustentável, Brasília, IBAMA, 1995.

SACHS, Ignacy. Estratégias de transição para o século XXI – Desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Studio Nobel, Ed Fundap, 1993.

SENA, Luís de. Elementos para reflexão e avaliação do projeto de formação rural de Massaroca: Eixo escolar. IRFED, Paris, 1996. 29p.

SENA, Luís. Relatório sobre a missão de apoio aos professores da ERUM. Paris, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 4^a. ed. São Paulo: Cotez Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N.(coords.). Educação e escola no campo. São Paulo. Papirus, 1993.

VIEIRA, Sonia. Como escrever uma tese. Manuais de estudo. 3^a ed. São Paulo: Pioneira, 1990.