

Revista Macambira
v.1, n.1 (2017)



REVISTA MACAMBIRA

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL – LAPPRUDES

Equipe Editorial

Editor

Profº Dr. Heron Ferreira Souza, Instituto Federal Baiano, Brasil.

Conselho Editorial

Profª Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima, Universidade Federal do Recôncavo, Brasil.
Profº Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.

Comissão Editorial

Profº Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Ivna Herbênia da Silva Souza, Universidade do Estado da Bahia, Brasil.
Emerson Clayton Arantes, Universidade Federal de Roraima, Brasil.
Carla Teresa dos Santos Marques, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Aurélio José Antunes de Carvalho, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Maria Auxiliadora Freitas dos Santos, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Sílvio Márcio Montenegro Machado, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Vivian Delfino Motta, Instituto Federal de São Carlos e Instituto Federal de Pernambuco, Brasil.

Comissão Científica

Profª Dra. Ágida Maria Cavalcante dos Santos, Universidade Federal do Amazonas, Brasil.
Profº Dr. Paulo Jose Lima Juiz, Universidade Federal do Recôncavo, Brasil.
Profº Dr. Marcelo Souza Oliveira, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profª Dra. Rita Vieira Garcia, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Roberto da Cruz Melo, Instituto Federal da Bahia, Brasil
Profº Dr. Rômulo Magno Oliveira de Freitas, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Rômulo Vinícius Cordeiro Conceição de Souza, Instituto Federal de Pernambuco, Brasil.
Profª Dra. Sandra Nívia Soares de Oliveira, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Profª Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima, Universidade Federal do Recôncavo, Brasil.
Profª Dra. Simone Varela, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profª Dra. Terezinha Duarte Vieira, Universidade Federal de Viçosa, Brasil.
Profº Dr. Tiago Rodrigues Santos, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Brasil.
Profª Dra. Horasa Maria Lima da Silva Andrade, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil.
Profº Dr. Hernandes de Oliveira Feitosa, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Gilson Antunes da Silva, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Adelmo de Souza Xavier, Instituto Federal da Bahia, Brasil.
Profº Dr. Alisson Jadavi Pereira da Silva, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Davi Silva da Costa, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº Dr. Delfran Batista dos Santos, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profª Dra. Dislene Cardoso Brito, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profª Dra. Edite Maria da Silva Faria, Universidade do Estado da Bahia, Brasil.
Profª Edna Maria da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Profª Dra. Eva Aparecida de Oliveira, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Profª Dra. Felizarda Viana Bebé, Instituto Federal Baiano, Brasil.
Profº. Dr. Fernando Ferreira de Morais, Universidade Federal do Recôncavo, Brasil.
Profº Dr. Francisco Antonio Nunes Neto, Universidade Federal do Sul da Bahia, Brasil.
Profº Dr. João Batista Barbosa, Instituto Federal de Sergipe, Brasil.

Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial - LaPPRuDes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano - ***Campus* Serrinha**
Estrada Vicinal de Aparecida, s/n, Bairro Aparecida, Serrinha - Bahia, CEP: 48700-000
Pavilhão Pedagógico, Sala 01. LaPPRuDes Revistas. ISSN **2594-4754**

APRESENTAÇÃO

A Revista Macambira é um periódico científico multidisciplinar do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial – LaPPRuDes, com foco em produções relacionadas às linhas temáticas desse grupo de pesquisa, especificamente: Educação do Campo, Educação em Agroecologia, Educação Ambiental, Agroecologia, Educação e Trabalho, Educação e Diversidade, Políticas Públicas, Estudos Agrários e Identidade Camponesa, Economia Solidária e Desenvolvimento.

Em seu primeiro volume, a ***Revista Macambira*** traz nove artigos aprovados pela Comissão Científica, cujas temáticas principais são: inovação social, agroecologia e intervenção participativa; educação escolar quilombola; tecnologia social, convivência com o semiárido, segurança alimentar e nutricional e gênero; agricultura familiar e pluriatividade; economia solidária e autogestão; educação do campo; educação profissional e abordagem territorial.

Os artigos dessa edição trazem reflexões a partir de exercício teórico, pesquisas realizadas e experiências vividas em diferentes territórios baianos, contribuindo para a análise dos processos sociais no meio rural baiano, dos desafios e possibilidades para a consolidação e construção de processos educativos emancipatórios em contextos espaciais diversificados – escolas, assentamentos, comunidades rurais e associações de mulheres.

Heron Ferreira Souza*

* Professor/Pesquisador LaPPRuDes/ IF Baiano *Campus* Serrinha (heron.souza@serrinha.ifbaiano.edu.br). Editor da Revista Cadernos Macambira.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

INOVAÇÃO SOCIAL E ESTRATÉGIAS DE CONVIVÊNCIA COM O TERRITÓRIO VELHO CHICO (BA) AMPARADOS NA AGROECOLOGIA E NA INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA

Davi Silva da Costa
Engenheiro Agrônomo (UFBA), Especialista em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (UFPB), Mestre em Cultura e Sociedade (UFBA), Doutor em Ciências Sociais – Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA/UFRRJ), Professor do IF Baiano, Pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes).
E-mail: davi.costa@serrinha.ifbaiano.edu.br.

Heron Ferreira Souza
Licenciado em Geografia (UNEB). Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Doutor em Educação – Políticas, Administração e Sistemas (Unicamp). Professor do IF Baiano. Pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas, Ruralidades e Desenvolvimento Territorial (LaPPRuDes).
E-mail: heron.souza@serrinha.ifbaiano.edu.br.

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar uma reflexão acerca de processos de intervenção participativos, desenvolvidos por estudantes de Pós-graduação em Inovação Social com ênfase em Economia Solidária e Agroecologia, no Território Velho Chico, Bahia. Os processos de mediação e inter-relações estabelecidos com os sujeitos sociais e instituições são provocados a partir da concepção sobre modos de vida que preconizem os modos de vida tradicionais e a agroecologia como um elo para a revalorização de práticas e saberes.

Palavras-chave: Agroecologia. Intervenção participativa. Inovação social.

ABSTRACT: This article want to present a reflection about participatory intervention processes developed by students of Postgraduate in Social Innovation with emphasis on Solidary Economy and Agroecology in the Velho Chico Territory, Bahia. The processes of mediation and interrelationships established with social subjects and institutions are provoked from the conception of ways of life that preach the traditional ways of life and agroecology as a link for the revaluation of practices and knowledge.

Keywords: Agroecology. Participatory intervention. Social innovation.

ASPECTOS INICIAIS

Este artigo se coloca no orbe da reflexão analítica e no relato de experiências, equanimente. Compreendemos que a experiência empreendida pela turma de pós-graduandos em Inovação Social com ênfase em Economia Solidária e Agroecologia, no IF Baiano *Campus* Bom Jesus da Lapa, Bahia, apresenta uma importante narrativa acerca da agroecologia enquanto modo de vida e proposta de envolvimento dos sujeitos.

Nesse sentido, este artigo intuitivamente abordará essas narrativas. Objetivamos contribuir para o debate científico acerca da intervenção, com seu caráter inovador e motivador de ações concretas, estabelecidas sob um marco analítico e propositivo, amparados em um contexto que é percebido, debatido e (re)planejado.

Tal contexto se relaciona com o início desse curso de pós-graduação, cuja ferramenta metodológica e concepção de formação dos(as) estudantes[1] deveriam, obrigatoriamente, articular-se com a pesquisa-ação. Vindos de diversos municípios do Território Velho Chico, e também de fora dele, as propostas traziam demandas surgidas *no* e *para* o semiárido baiano. Destarte, essas propostas advinham de diálogos pré-estabelecidos e do levantamento de demandas para a intervenção com a temática da agroecologia e da economia solidária.

Inicialmente, nos projetos enviados para a seleção, as propostas de intervenção traziam as dimensões da organização socioprodutiva, da valorização de saberes populares, mas, sobretudo, na mediação dos sujeitos sociais com políticas públicas. Outra questão importante é que essas propostas se relacionavam com o histórico profissional dos estudantes e surgiram, em sua maioria, de uma convivência já estabelecida com/nas comunidades rurais e com os sujeitos que participariam desse processo que previa duração de dezoito meses.

Ainda tratando do perfil, inúmeros estudantes já possuíam atuação profissional e/ou militância na agroecologia e economia solidária, trazendo para o processo de formação e de intervenção um amplo repertório político, de conhecimentos e de motivações, de modo que a intervenção era uma possibilidade de aliar a política com a formação acadêmica e, ao mesmo tempo, um dever e um desafio pessoal. Assim, o agrupamento de estudantes recém-formados com uma professora de uma Escola Família Agrícola, uma técnica de uma Secretaria de Governo, um assessor parlamentar, o gestor do Colegiado Territorial, a gerente da instituição

[1] Os estudantes possuem diversas formações em nível de graduação, como a Engenharia Agronômica, Zootecnia, Pedagogia, Letras, Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social, Geografia, Agroecologia, Gestão Ambiental e Ciências Biológicas.

de extensão rural do estado, assessoras do Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET) e militâncias quilombolas trouxeram, para os momentos de aula e para as trocas nas intervenções, uma grande riqueza de perspectivas de compreensão sobre o tema e sobre as realidades.

A implicação característica da pesquisa-ação, dialogada e desenhada pelos estudantes com os grupos sociais, compreende o fazer científico-tecnológico também como um ato social e político. Em linhas gerais, para Barbier (2007, p. 101), a implicação enquanto "engajamento pessoal e coletivo do pesquisador, em e por sua práxis científica" poderia ser analisada a partir da "vida psicoafetiva do sujeito", sua "constituição histórico-existencial" e por sua "inserção estruturo-profissional". Atualmente, para o autor, implicação significa "o sistema de valores últimos (os que o ligam à vida), manifestados em última instância, de uma maneira consciente ou inconsciente, por um sujeito em interação na sua relação com o mundo, e sem a qual não poderia haver comunicação" (BARBIER, 2007, p. 202).

Nesse contexto, como diria Paulo Freire (2001), não se pode falar em processos educativos (ou de construção de conhecimento pelo paradigma da Pesquisa-Ação) alheios aos pressupostos político-ideológicos – da opressão ou da libertação. Sendo assim, ou se reforça processos de opressão ou se constroem processos emancipatórios, criativos, para tomada de consciência e de estruturação das lutas, sinergias e estratégias de cooperação e de alternativas sustentáveis e sustentadas de reprodução digna da vida humana. Essa implicação não significa descuido com o fazer ciência, pelo contrário, como afirma El Andaloussi (2004, p. 120-125), a implicação não pode traduzir-se em militantismo, mas, ressalvados os cuidados metodológicos entre o fazer pesquisa e o fazer ação, o ato de "implicar" e "implicar-se" revela engajamento e explicação do processo. Logo, explicita o cuidado com a pergunta: para que serve o conhecimento técnico-científico produzido? A quem servimos com esse modo de produção do conhecimento? (FREIRE, 2001; EL ANDALOUSSI, 2004).

Por fim, o contexto de intervenção apresentou grande diversidade: quilombos, assentamentos rurais, comunidades ribeirinhas, comunidades rurais, escolas do campo, bancos comunitários, centro de economia solidária, escola família agrícola, associações de mulheres e cooperativas.

O PONTO DE PARTIDA: A INOVAÇÃO SOCIAL E A INTERVENÇÃO PARTICIPATIVA

O contexto atual do capitalismo põe em questão o modelo de desenvolvimento adotado pelos países e governos – que consequentemente refletem o papel da ciência e da tecnologia –, as relações entre capital e trabalho, a insustentabilidade ambiental crescente, a reprodução do desemprego estrutural e em massa, entre outros. Nesses termos, tomando de empréstimo a concepção schumpeteriana de Inovação, tem-se a disseminação da ideia de Inovação Social, inclusive pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). Esse conceito está calcado na concepção de estruturação de arranjos sociais de caráter alternativo, resultado do esforço de organização coletiva da produção. Trata-se de arranjos que envolvem as relações entre os atores territoriais (governo e grupos sociais / empreendimentos) (FLEURY, 2001).

Na mesma medida, Dallabrida e Fernández (2008) entendem que o processo de desenvolvimento territorial, impulsionado pela inovação (social), seria resultado das aprendizagens coletivas, porém dependentes de duas variáveis: a) "qualidade e densidade das instituições" e; b) "das formas coletivas de cooperação local" (DALLABRIDA; FERNÁNDEZ, 2008, p. 40). Portanto, a "Inovação social, nesse contexto, é entendida como a utilização de tecnologias que permitam promover a inclusão social, geração de trabalho, renda e melhoras nas condições de vida" (FARFUS; ROCHA, 2007).

Com isso, pensar a inovação social no contexto da relação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), em que se delineiam intrinsecamente os pressupostos da agroecologia e das tecnologias sociais, assenta-se no entendimento do "fenômeno científico-tecnológico no contexto social, tanto em relação com seus condicionantes sociais como no que se refere a suas consequências sociais e ambientais" (CEREZO, 2000, p. 1).

Desse modo, as tecnologias sociais buscam a construção social do conhecimento com vistas a atender as problemáticas específicas de grupos sociais envolvidos. Considerando seu caráter particularizado segundo os diferentes contextos locais, culturais, sociais, ambientais, articula-se a ideia de inovação. Assim, Dagnino e Gomes (2000) ao fazerem referência a efetividade dos processos constitutivos do conhecimento – considerando seu aspecto interacionista, dialógico, por meio da satisfação das latentes necessidades das coletividades, grupos sociais –, afirmam haver uma aproximação do conceito de TS ao de inovação social.

Para Dallabrida e Fernández (2008, p. 48), o conceito de inovação reflete "a capacidade de gerar e incorporar conhecimentos para dar respostas criativas aos problemas

do presente", denotando "processos de aprendizagens coletivas" ((DALLABRIDA; FERNÁNDEZ, 2008, p. 40). Dagnino (et al, 2004, p. 35), contribuem para a discussão, afirmando que o conceito de inovação social refere-se "a um distinto código de valores, estilo de desenvolvimento, 'projeto nacional' e objetivos de tipo social, político, econômico e ambiental".

É, pois, através da consideração das tecnologias sociais enquanto enfoque tencionador da produção de conhecimento científico-tecnológico, calcado no construtivismo social ou na construção social da tecnologia, que se entende e concebe a Agroecologia.

Para muitos agricultores a agroecologia ainda apresenta como nova e/ou desconhecida. Explicada enquanto uma ciência em construção, que pode ter sua base epistemológica, segundo Carmo (2008), numa visão integradora e sistêmica do estudo da realidade, no aporte das experiências de distintos atores sociais que interagem ativamente com os recursos naturais, a diversidade de experiências e os conhecimentos de grupos culturais, presentes nas agriculturas locais, tendo o etnoconhecimento um papel central na geração de tecnologias.

Ainda tomando como base os estudos de Carmo (2008, p. 38):

> A agroecologia pode ainda não está completamente revestida de uma força transformadora da realidade contemporânea, mas não restam dúvidas quanto ao seu potencial político como bandeira de luta de movimentos sociais e de segmentos expressivos da sociedade como os intelectuais, estudantes, professores e agentes mediadores do serviço público. Essa potencialidade está no campo de conhecimento aberto para transformar a base produtiva, por meio da ação social coletiva, e com isso reconstruir o curso deformado da coevolução social e ecológica da civilização contemporânea.

Salientamos, nessa perspectiva, que a ação coletiva em agroecologia constitui uma plataforma sólida para a transformação dos condicionantes estruturais que sustentam o panorama não viável da sustentabilidade no processo sócio produtivo no campo, uma vez que promove:

> Este processo de construção social do conhecimento e da inovação agroecológica opera como um sistema de interrelações, no qual são reproduzidas e atualizadas as relações cooperativas e de reciprocidade. Dessa forma, os padrões de interação entre atores sociais tendem à cooperação e os espaços sociotécnicos criados permitem avanços consideráveis, no sentido da participação e do empoderamento dos agricultores sobre a organização da produção e social dos assentamentos. (GUTIÉRREZ, 2012, p. 19)

Em síntese, a agroecologia, enquanto pressuposto norteador dos processos de inovação social, direciona as práticas de pesquisa-ação como intervenção participativa.

Ressalta-se aqui que a concepção de intervenção não está calcada em sua acepção pejorativa, fruto do contexto político-histórico vivido pelos países latino-americanos sob a égide dos regimes ditatoriais, mas, caracteriza-se pelos valores democráticos – liberdade e participação (DIONNE, 2007).

A intervenção participativa calcada na ação-reflexão geradora de "conhecimento circular", no sentido da dialogicidade entre o saber-fazer (científico) e fazer-saber (tácito, tradicional, empírico), tem como princípios fundantes:

1) O re-conhecimento do(s) outro(s) como sujeitos produtores de ação e de reflexão. As pessoas não são consideradas como objeto de pesquisas, mas, co-autores, à medida que é restituída sua dignidade humana. Como afirma El Andaloussi (2004, p. 81): "o respeito e a emancipação da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa quanto na ação: a pesquisa não se faz sobre pessoas, mas com elas. Com a pesquisa-ação, inicia-se uma nova ética".

2) O diálogo como troca de saberes, "escuta sensível" (BARBIER, 2004), ato de conhecer com o outro, a partir dos sentidos atribuídos aos fatos, fenômenos, processos, coisas e objetos.

3) A criatividade que restitui o gênio ou a capacidade inventiva do ser humano para resolver seus problemas cotidianos, porém, impulsionada pela emergência do olhar curioso, reflexivo, problematizador, experimentador e crítico. Como explica Furtado (2008), representa a libertação do ato de pensar e fazer da dependência dos pressupostos científico-tecnológicos da sociedade moderna calcada na ideia de progresso.

4) A problematização da realidade, enquanto processo pedagógico formativo e multidimensional (econômico, político, social, cultural, ambiental e tecnológico), consiste em questionar o contexto vivido a partir de um olhar apurado, atento aos jogos de poderes e interesses, aos limites e condicionantes instituídos na realidade social vivida.

5) O mapeamento das possibilidades de soluções para os problemas concretos vividos a partir de um processo dialógico. Nesse momento, faz-se crucial o diálogo de saberes (científicos e tácito/empírico/tradicional) para a construção coletiva da proposta a ser experimentada.

6) A avaliação entendida, não como alcance de metas, mas como exercício auto-reflexivo do ato de "caminhar com", "de fazer com", "de pensar com", "de construir

com" os outros. Avaliação enquanto exercício vigilante do fazer pesquisa e intervenção como processo democrático, horizontalizado e ético.

De modo geral, a inovação social e a pesquisa-ação (intervenção participativa) trazem como possibilidade implícita a racionalidade substantiva do desenvolvimento autêntico desejado pelos sujeitos sociais em seus diferentes contextos vividos, pois esse desenvolvimento não é resultado de imposição, receituário ou transposição de modelo. Pelo contrário, é a síntese de um processo educativo que trans-forma os sujeitos envolvidos, capaz de quebrar processos de dependência, destravar a criatividade humana, construir sinergias, laços e redes.

O LUGAR DA AGROECOLOGIA NOS PROCESSOS DE INTERVENÇÃO NO TERRITÓRIO VELHO CHICO

Para situar a presente reflexão sobre a Agroecologia nesse percurso, compreendemos que no contexto do semiárido, mais precisamente do Território Velho Chico, há uma significativa diversidade de práticas, sentidos e processos que compõem a produção agropecuária e o extrativismo. A convivência com o Rio São Francisco, a proximidade com o cerrado (sul do Território), a caatinga e suas características, fazem parte dos múltiplos contextos naturais os quais as famílias de agricultores enfrentam. Por esse motivo, não podemos esperar uma "unidade agroecológica", pois cada contexto, vivência e experiência formulam os pressupostos que a agroecologia se apresenta. Entendemos que no início desse processo, a noção de apropriação (relações de uso) acerca da ação ecológica atenda melhor às percepções. A agroecologia surgirá a partir da construção, ela não é uma noção dada, é uma construção dialogada/problematizada/significada que, inclusive, constitui-se como foco da intervenção, a formação para a transição agroecológica.

Assim, pressupomos que nesse início ocorreu um tensionamento entre as práticas ecológicas desenvolvidas pelas famílias ou grupos e o aprofundamento da agroecologia enquanto noção sistêmica, além de possibilitar a troca de experiências e a apresentação de alternativas e ferramentas com vistas à potencialização das práticas internas. Concordamos com Schmitt (2016, p. 4), ao explicar que mesmo em regiões marcadas intensamente pelo processo de modernização capitalista da agricultura, "práticas de ajuda mútua e de intercâmbio de produtos, sementes e conhecimentos entre produtores familiares nunca desapareceram completamente".

O levantamento dessas práticas, a escuta e a sistematização dos saberes, o esquadrinhamento das relações foram o primeiro passo, i.e., a construção de um diagnóstico.

Amparado em processos e metodologias participativas, o objetivo nessa etapa era o de compreender as dinâmicas socioprodutivas e identificar quais processos de inovação poderiam ser desenvolvidos. Para essa formulação estratégica, o levantamento das redes colaborativas foi imprescindível, pois a autonomia e a articulação não podiam ser perdidas no horizonte. Essa proposta de incursão está resumida na Figura 1, abaixo:

Figura 1: Círculo metodológico com vistas à inovação social.



Elaboração: Os autores, 2016.

A interpretação acerca das práticas, da percepção sobre os desafios do cotidiano, das possibilidades de acesso a políticas públicas, da identificação de parceiros(as), formularam os caminhos e desafios do processo. Os objetos de intervenção mais recorrentes, surgidos da integração entre o primeiro projeto e a verificação a partir do diagnóstico, permearam a formação de bancos de sementes crioulas, o manejo ecológico de insetos, a formação agroecológica, o estímulo a promoção de espaços públicos de comercialização, a formação escolar (alunos, professores, familiares) para a produção e consumo agroecológico, o estímulo à construção de tecnologias sociais e a potencialização de sistemas de produção integrados à caatinga A interação entre demandas concretas e a disponibilização dos estudantes para o acompanhamento, motivação, execução e avaliação desses processos merecem destaque.

Seguindo esse caminho, estimulamos a construção de experiências, cujo estímulo reiterado à troca de saberes/conhecimentos e a reformulação de estratégias em sinergia com os sujeitos sociais são necessários. Essa tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, "que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da

realidade, para chegarmos a uma esfera crítica" e, dessa forma, torna-se inerente a assunção de "uma posição epistemológica" (FREIRE, 1980).

Ocorre que, sob essa perspectiva, cumprimos o objetivo principal dessa formação: a preparação de extensionistas que percebam a agroecologia como um processo. Integrar os saberes do agricultor com o conhecimento científico do extensionista pode ser a superação da lacuna que a extensão rural tradicional gerou, ou seja, o distanciamento da intervenção do extensionista com a realidade objetiva e subjetiva do(a) agricultor(a). Além da superação da hierarquia do saber científico, essa percepção e prática se colocam como importantes instrumentos para o desenvolvimento da Agroecologia os quais, segundo Caporal (1999), afirmam as bases desta na apropriação popular dos saberes, garantindo, assim, a perpetuação do conhecimento, bem como a sua valorização.

Estimulamos que os estudantes formulem mecanismos próprios para a superação desses desafios, pois, notadamente, a formação exige senso crítico sobre o repertório convencional de apropriação de ferramentas e na própria condução do processo. Algumas vezes, na verdade, o estímulo é para ser conduzido, especialmente, por outros estímulos, como dos sujeitos sociais.

Fazer extensão, na concepção agroecológica, torna-se muito mais difícil do que o tradicionalmente usado pelo fato de que, além de se modificar a forma de se relacionar com os agricultores, se necessita modificar a forma de fazer agricultura. Assim, em alguns momentos, frente às inúmeras dúvidas dos agricultores, o processo meramente substitutivo de técnicas tradicionais por técnicas mais ecológicas torna-se iminente uma questão a ser superada.

Nesse circuito de reelaborações, a inovação social emerge. Compreendemos e concordamos com Sevilla-Guzmán (2001) quando colabora com a construção sobre a agroecologia, para a qual "o manejo ecológico dos recursos naturais através de formas de ação social coletiva, que representem alternativas ao atual modelo de manejo industrial dos recursos naturais, mediante propostas surgidas de seu potencial endógeno". Esse potencial endógeno prescrito pelo autor representa, sob nossa ótica, o repertório necessário para as ações em inovação.

O autor ainda complementa que "tais propostas pretendem um desenvolvimento participativo desde a produção até a circulação alternativa de seus produtos agrícolas, estabelecendo formas de produção e consumo que contribuam para encarar a atual crise ecológica e social" (SEVILLA-GUZMÁN, 2001, p. 11). Essa crise salientada pelo autor, no Território Velho Chico, se concretiza na atual situação de assoreamento, diminuição da

vazão, desmatamento às margens do rio São Francisco, o avanço do agronegócio da banana, a extração mineral e o próprio agravamento da seca que, a cada ano, revela aos sujeitos sociais mais dificuldades.

À baila desses desafios, Schmitt (2016, p. 6) provoca uma questão que se relaciona com os desafios elencados pelos estudantes, acerca das interfaces entre saberes populares e científicos. Segundo a autora, a construção dessa dialética deve valorizar:

> [...] o conhecimento produzido a partir de práticas concretas de manejo dos agroecossistemas em contextos sociais e ambientais específicos e a constituição de um campo do conhecimento que busca proporcionar "as bases científicas para apoiar o processo de transição do modelo convencional para estilos de agriculturas de base ecológica ou sustentável" é um processo complexo, que envolve pontos críticos de interseção entre distintas visões de mundo, implicando em *descontinuidades e assimetrias* em termos de valores, conhecimentos, interesse e poder entre os diferentes agentes envolvidos. (SCHMITT, 2016, p. 6, grifo nosso).

Em processos de intervenção da natureza, elaborados pelos estudantes, essas descontinuidades e assimetrias são percebidas e geridas. Coloca-se, nesse sentido, como um desafio para a intervenção de base agroecológica, enquanto abordagem teórico-metodológica que busca promover um "diálogo de saberes", construir um repertório teórico e prático ciente da existência dessa heterogeneidade do conhecimento, do potencial da agência humana e da complexidade das redes que dão suporte à produção e reprodução de determinados modos de organização da agricultura e do desenvolvimento rural.

É tencionada, nesse caso, a *relocalização* da produção de alimentos e toda a sua dinâmica, pois as intervenções, também estimuladas em redes de cooperação, conhecimento e ação coletiva, objetivam que os alimentos produzidos a partir dos processos de intervenção tenham características locais, e que, dessa forma, sejam valorizados pelos consumidores e pelo mercado institucional.

Ploeg (2008) salienta, sobre esse movimento de valorização local, a co-produção dos recursos naturais e sociais – característica da agricultura camponesa, bem como o desenvolvimento de formas locais e regionais de regulação dessas atividades –, como alternativa aos modos de organização da agricultura e da produção de alimentos promovidos pelas agroindústrias, pelos grandes supermercados e pelo Estado, marcados por formas sofisticadas de controle à distância e por uma separação crescente entre a atividade agrícola e os ecossistemas locais (PLOEG, 2008, p. 304).

Para Ploeg (2008), um dos elementos que caracteriza a agricultura camponesa é seu permanente esforço por produzir e reproduzir uma base de recursos autocontrolada e autogerenciada, por meio de um intercâmbio constante entre os seres humanos e a natureza

viva. O trabalho do camponês e de sua família não está orientado apenas para a produção de bens e serviços oriundos da atividade agrícola, mas, também, para a reprodução dos próprios recursos produtivos como a fertilidade do solo, as sementes, os animais e os processos naturais que garantem o abastecimento das fontes de água (PLOEG, 2008, p. 42). O controle e fortalecimento dessa base de recursos configuram-se, para os camponeses e agricultores familiares, como um processo de luta por autonomia, o que não se restringe ao espaço da unidade produtiva, mas envolvem relações que se estendem, inclusive, para além dos limites de sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lutas e resistências dos movimentos sociais, que encontraram espaço na agenda de governo dos últimos anos e se materializaram na forma de políticas públicas, têm impulsionado mudanças paradigmáticas significativas para o fortalecimento de práticas e experiências de sustentação econômica e sustentabilidade ambiental (SACHS, 2008), principalmente no que tange aos pressupostos da agroecologia. Porém, em ritmo mais lento, a formação científico-tecnológica precisa ser ressignificada, a fim de formar técnicos, extensionistas, assessores, especialistas e sujeitos locais capazes de implementar (executar) as políticas em curso voltadas à agricultura familiar e à agroecologia, ou mesmo fomentar dinâmicas locais autogestionadas.

Desse modo, a inovação social foi aqui compreendida no âmbito da racionalidade substantiva calcada em valores que denotam um projeto social de desenvolvimento autêntico (não entendido como crescimento econômico pura e simplesmente, mas como garantia de direitos, condições e oportunidades que ampliem as capacidades e a criatividade humanas em torno de um projeto coletivo emancipatório, democrático, socialmente justo e ambientalmente sustentável).

A ideia de inovação, relacionada à ampliação das capacidades e da criatividade, não tem vinculação com o paradigma neoliberal, no qual cada sujeito é único responsável por seu sucesso, mas está ancorada na necessidade de superação da relação entre criatividade e dependência de Furtado (2008), em que é preciso suscitar as "sinergias" (BOISIER, s/d) dos atores sociais, territoriais, das pessoas, "para processos de aprendizagens coletivas" (DALLABRIDA; FERNÁNDEZ, 2008) e/ou caracterizadas por uma endogeneidade técnico-científica que seria entendida pela apreensão do conhecimento científico-tecnológico e posterior adequação ao contexto socioambiental.

Assim, os processos pedagógicos/formativos (ação/reflexão) dos estudantes engajados na Inovação Social no Território Velho Chico demonstram o efeito transformador das realidades vividas a partir das ações socialmente construídas, incorporam estratégias alicerçadas em modos de vida cujo cotidiano, amparado na agroecologia, processualmente se constrói e evidenciam a ciência como produto-processo em seu caráter descolonizador e emancipatório.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CAPORAL, Francisco Roberto. Em direção à extensão rural do futuro: Caminhos possíveis no Rio Grande do Sul. In: BRACAGIOLI NETO (Org.) **Sustentabilidade e Cidadania:** O papel da extensão rural. Porto Alegre: EMATER/RS, 1999. p. 119-171.

CARMO, Maristela Simões do. Agroecologia: novos caminhos para a agricultura familiar. **Revista Tecnologia & Inovação Agropecuária**. Dezembro de 2008.

CEREZO, J. LOPEZ. Ciencia, tecnología y sociedad: el estado de la cuestión en Europa y Estados Unidos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 18, 2000.

DAGNINO, Renato et al. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: LASSANCE JR, Antonio E. et al. **Tecnologia social**: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004

DAGNINO, R.; GOMES, E. Sistema de inovação social para prefeituras. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARA INOVAÇÃO. **Anais…** São Paulo, 2000.

DALLABRIDA, Valdir Roque; FERNÁNDEZ, Victor Ramiro. **Desenvolvimento Territorial**: possibilidades e desafios, considerando a realidade de âmbitos espaciais periféricos. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Tradução Michel Thiolent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

El ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. Tradução de Michel Thiolent. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

FARFUS, Daniele; ROCHA, Maria Cristhina de Souza. Inovação Social: um conceito em construção. In: FARFUS, Daniele; ROCHA, Maria Cristhina de Souza; CARON, Antoninho. et al.. **Inovações Sociais**. Curitiba: SESI/SENAI/IEL/UNINDUS, 2007.

FLEURY, S. Observatório da inovação social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9, 2001, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2006.

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

FURTADO, Celso. **Criatividade e Dependência na civilização industrial.** São Paulo: Cia das Letras, 2008.

GUTIERREZ, Luis Alejandro Lasso. **Agroecologia e desenvolvimento de assentamentos de reforma agrária**: ação coletiva e sistemas locais de conhecimento e inovação na região metropolitana de porto alegre. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

PLOEG, J. D. Van der. **Camponeses e Impérios Alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SEVILLA-GUZMÁN, E. Uma estratégia de sustentabilidade a partir da agroecologia. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, vol. 2, n. 1, jan./mar. 2001.

SCHIMITT, Cláudia Job. **Transição agroecológica e desenvolvimento rural**: um olhar a partir da experiência brasileira. Disponível em: <https://www.macroprograma1.cnptia.embrapa.br/agroecologia/programa-de-formacao-textos-de-apoio/programa-de-formacao-textos-de-apoio/transicao-agroecologica-e-desenvolvimento-rural/at_download/file> Acesso em: 25 jan. 2016.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE IRARÁ/BAHIA – SUJEITOS, PEDAGOGIAS E SABERES

Andréa Santos
IFBaiano, Campus Serrinha, Especialização em Educação do Campo.
E-mail: portdea@yahoo.com.br

Fabiana Santos
UFRB, Licenciatura em Educação do Campo.
E-mail: fabi545@yahoo.com.br

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: A história dos quilombos e das suas comunidades tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de lutas: luta pela terra e pelo território, contra o racismo, pelo respeito à diversidade sociocultural, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam o direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. Mas essa mesma trajetória de lutas, de resistências e de tensões que aponta para uma educação escolar que contemple não só a diversidade regional na qual a população quilombola se distribui em nosso país, mas, principalmente, a realidade sócio-histórica, política, econômica e cultural dessa população. Segundo dados da SECADI/MEC, os estados brasileiros com maior número de quilombos são: Maranhão, com 318; Bahia, com 308; Minas Gerais, com 115; Pernambuco, com 93, e Pará, com 83. Com relação a existência de escolas, dados do Curso Escolar de 2015 apontam que existem, em nosso país, 1.912 escolas localizadas em territórios quilombolas. O município de Irará possui 4 comunidades quilombolas, devidamente reconhecidas pelo Fundação Cultural Palmares, concentrando uma população de aproximadamente 1500 pessoas, que se dedicam predominantemente à agricultura familiar. Nessas comunidades, existem 4 escolas públicas municipais que atendem a 312 estudantes, todos quilombolas, das comunidades da Baixinha, Olaria e Massaranduba. O presente artigo tem o objetivo de analisar o quadro atual da Educação Escolar Quilombola no município de Irará- Bahia, bem como a capacidade da referida modalidade de instaurar processos de construção de práticas e concepções pedagógicas que proporcionem a efetivação de uma ação direcionada à implementação das chamadas “políticas da diferença” na Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Quilombolas. Conhecimento. Saberes

ABSTRACT: The history of the quilombos and their communities have been built through various and distinct struggles strategies: the struggle for land and territory, racism, the battle for the respect of the socio-cultural diversity, for the development of public policies that

recognize, repair and guarantee the rights of the quilombo communities to health, housing, work and education. But this same path of struggle, resistance and tensions is what points to an education that includes not only the regional diversity in which the quilombo population is distributed in our country, but mainly, the socio historical, political, economic and cultural reality of this population. According to the SECADI / MEC, Brazilian states with the highest number of quilombos are: Maranhão, with 318; Bahia, with 308; Minas Gerais, with 115; Pernambuco, with 93, and Pará, with 83. Regarding the existence of schools, 2015 School Course data indicates that there are in our country, 1,912 schools located in quilombola territories. The municipal has 4 quilombo communities, duly recognized by the Palmares Cultural Foundation, concentrating a population of about 1500 people, who are predominantly dedicated to family farms. In these communities, there are 4 public schools serving 312 students, all of the quilombolas in the Baixinha, Olaria and Massaranduba communities. This article aims to analyze the current situation of Quilombola School Education in the municipality of Irará-Bahia, and the ability of establishing processes of practice constructions and pedagogical concepts that provide the execution of an action directed to the implementation of "the Difference Politics" in education.

KEYWORDS: Education. Quilombolas. Knowledge. Wisdom

1 COMUNIDADES QUILOMBOLAS – RESISTÊNCIA CAMPONESA E ÉTNICO-RACIAL

No que se refere às especificidades do povo quilombola e das comunidades remanescentes de quilombo, é importante ressaltar aspectos da sua história para a compreensão de que essas terminações possuem uma conotação que está marcada por diversos contextos e por múltiplas análises.

Oficialmente, o termo quilombo surgiu no Brasil na constituição do século XVIII, quando, em 1740, o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição de quilombo: "Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele" (GOMES, 1996). Essa caracterização descritiva dos quilombos assentada no binômio fuga/resistência, perpetuou-se como definição clássica do termo em questão e influenciou uma geração de estudiosos da temática quilombola até meados dos anos 1970, como Artur Ramos (1953) e Edson Carneiro (1957). O traço marcadamente comum entre esses autores era o passado, cristalizando sua existência no período em que vigorou a escravidão no Brasil. Além disso, a definição clássica de quilombo caracteriza-o exclusivamente como expressão de negação do sistema escravista, aparecendo como espaço de resistência e de isolamento da população negra.

Não se pode contestar a legitimidade dos trabalhos importantes como os de Ramos (1953) e Carneiro (1957), porém eles não abarcam a diversidade das relações entre os

escravos e a sociedade escravocrata, nem as diferentes formas pelas quais os grupos negros apropriam-se da terra, construindo sua identidade profundamente ligada a ela.

Almeida (1999), ao fazer uma crítica ao conceito de quilombo estabelecido pelo Conselho Ultramarino, mostra que aquela definição constitui-se basicamente de cinco elementos:

> 1. A fuga;
> 2. Uma quantidade mínima de fugidos;
> 3. O isolamento geográfico em locais de difícil acesso e mais próximos da uma "natureza selvagem";
> 4. Moradia habitual, referida no termo "rancho";
> 5. Autoconsumo e capacidade de reprodução simbolizados na imagem do pilão.

Nota-se que há no conceito clássico de quilombo uma preocupação exagerada em focar exclusivamente o perfil das fugas dos negros escravos e a posterior organização desses sujeitos.

A visão de Matoso (1990) demonstra o quanto os autores foram influenciados pelas ideias clássicas que circundam a noção de quilombo, o que levou muitos deles a afirmarem que o escravizado via no quilombo a perspectiva de ter uma vida em liberdade, longe das punições e das regras estipuladas pela escravidão. Segundo ela:

> Um quilombo é um esconderijo de escravos fugidos. É preciso distinguí-lo dos verdadeiros movimentos insurrecionais organizados contra o poder branco. O quilombo quer paz, somente recorre à violência se atacado, se descoberto pela polícia ou pelo exército que tentam destruí-lo, ou se isso for indispensável à sua sobrevivência. Quilombos e mocambos são constantes na paisagem brasileira desde o século XVII. Reação contra o sistema escravista? Retorno à prática de vida africana ao longo da dominação dos senhores? Protesto contra as condições impostas aos escravos, mais do que contra o próprio sistema, espaço livre para celebração religiosa? Os quilombos são tudo isso ao mesmo tempo. (MATTOSO, 1990)

Reforçando o pensamento de tantos outros estudiosos da temática, Mattoso reafirma uma perspectiva teórica de quilombos presos ao passado, formados exclusivamente através de fugas ou rebeliões contra o sistema colonial escravista.

Contemporaneamente, foram elaboradas novas interpretações sobre a história dos quilombos no Brasil. Os estudos recentes se empenham em entender a complexa rede estabelecida entre os quilombos e os diversos grupos da sociedade com os quais os fugitivos mantinham relações. Essas novas discussões apontam que os quilombos mantinham relações com comunidades em volta, ou seja, a mesma sociedade que os dominou muitas vezes mantinha contato com quilombolas em troca de benefício

econômico. Em geral, existiu, paralelamente à formação do aparato de perseguição aos fugitivos, uma rede de informações que ia desde às senzalas até muitos comerciantes locais. Esses últimos tinham grande interesse na manutenção daqueles grupos porque lucravam com as trocas de produtos agrícolas por produtos que não eram produzidos no interior do quilombo.

Flávio dos Santos Gomes (1996) apresenta a ideia de "campo negro". Esse autor destaca "como os negros viviam uma complexa rede social permeada por aspectos multifacetados que envolveram, em determinadas regiões do Brasil, inúmeros movimentos sociais e práticas econômicas com interesses diversos." (GOMES, 1996).

Nesses novos estudos, os quilombos não são mais vistos como grupos que surgiram genuinamente através da resistência que os negros estabeleceram no período da abolição. Os estudiosos dessa temática hoje costumam apontar diversas possibilidades para explicar a origem dos quilombos contemporâneos. Dessa forma, costumam apontar as seguintes probabilidades para o surgimento desses grupos sociais: a prestação de serviços guerreiros, em períodos de guerra ou rebeliões; prestação de serviços religiosos; desagregação de fazendas de ordens religiosas; a ocupação de fazendas desagregadas devido ao enfraquecimento econômico; a compra, doação ou herança, entre outros

Conforme explicita Almeida (2009), para conceituar quilombos, na atualidade, deve-se levar em consideração os critérios de autodefinição dos agentes sociais, a autonomia do grupo social, o modo de apropriação ou posse e o uso dos recursos naturais disponíveis.

Vale ressaltar que esses agrupamentos recebem diferentes nomenclaturas, ainda que dentro do mesmo país: terras de preto, território negro, comunidade de quilombos e comunidades negras rurais. Contudo, todas essas denominações são utilizadas por vários autores para enfatizar a categoria de quilombo como uma "coletividade camponesa", definida pelo compartilhamento de um território e de uma identidade.

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na tentativa de orientar e auxiliar a aplicação do Artigo 68 do ADCT, anunciou, em 1994, um balanço em que se define o termo "remanescente de quilombo":

> Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere à resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos num determinado lugar. (ABA, 1994)

Um outro aspecto que marca fortemente as comunidades de quilombo é o uso comum da terra, caracterizado por meio da ocupação do espaço, tendo por base os laços de parentesco e de vizinhança, assentados em relações de solidariedade e de reciprocidade.

Almeida (2009) destaca que a Constituição Brasileira de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, opera uma inversão de valores no que se refere aos quilombos em comparação com a legislação colonial, uma vez que a categoria legal, por meio da qual se classificava quilombo como um crime, passou a ser considerada como uma categoria de autodefinição, voltada para o reconhecimento de sua importância na formação da sociedade brasileira. Diz o Artigo 68 do ADCT que: "aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos."

Outros dois artigos da Constituição Brasileira também reconhecem direitos das comunidades quilombolas, ainda que não haja menção específica a elas, são os artigos 215 e 216.

O Artigo 215 determina que o Estado proteja as manifestações culturais afro-brasileiras. Já o artigo 216 considera os bens de natureza material e imaterial dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, entre eles os das comunidades negras – formas de expressão, modos de criar, fazer e viver –, como patrimônio cultural brasileiro a ser promovido e protegido pelo Poder Público.

Conforme explica a procuradora Isabel Cristina Groba, em função dos artigos 215 e 216 da Constituição, pode-se afirmar que a obrigação do Estado para com as comunidades quilombolas não se restringe ao reconhecimento da propriedade.

> A norma do artigo 68 do ADCT deve ser vista sempre em cotejo com as normas de preservação cultural desses grupos na condição de formadores da sociedade nacional, assegurando-lhes a oportunidade de continuarem a reproduzir-se de acordo com as suas tradições, sob pena de estarem ferindo os princípios maiores fundadores de nossa República. Os seus modos de fazer e viver são os bens imateriais a que alude a Constituição de 1988, competindo ao Poder Público, com a colaboração da comunidade, proteger tal patrimônio por todos os meios e formas de acautelamento e preservação, assegurando a sua permanência contra todos os atos públicos e privados tendentes a descaracterizar-lhes o traço cultural ou atentar contra a sua forma de viver. (VIEIRA, 1997).

A partir do Decreto nº 6.040/2007, tanto "terras tradicionais" como "povos e comunidades tradicionais" estão legalmente previstos e especificados em:

> **I – Povos e Comunidades Tradicionais:** grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa,

> ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;
> **II – Territórios Tradicionais:** os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações.

Verifica-se que o Estado brasileiro possui deveres de diversas naturezas para com os quilombolas, mas tais deveres são conquistas que aconteceram a partir da luta organizada, principalmente, da luta protagonizada pelos movimentos sociais, notadamente pelo Movimento Negro, que incluiu a pauta quilombola em seus debates, não só no que tange à questão da cultura, mas, também, aos direitos relacionados à terra e ao território.

Vítimas de séculos de exclusão e de violência, as comunidades quilombolas são responsáveis por conhecimentos tradicionais sobre nossa biodiversidade, além de serem responsáveis por manifestações culturais formadoras da nossa identidade nacional. Apesar disso, os quilombolas enfrentam muitas dificuldades para garantir os seus direitos básicos e, principalmente, os seus direitos territoriais.

2 O MUNICÍPIO DE IRARÁ E A RESISTÊNCIA QUILOMBOLA

O município de Irará possui uma população estimada em 29.723 habitantes e apresenta uma área de 277,791km², distando a sua sede de 137km de Salvador, capital do estado (IBGE, 2010). Como vias de acesso, destacam-se as rodovias de ligação à capital do estado, a BA-084, via Coração de Maria e Feira de Santana, e a BA-504, via Santanópolis.

De acordo com a divisão territorial adotada pelo governo do Estado da Bahia desde 2003, o município de Irará faz parte do Território de Identidade Portal do Sertão, juntamente com outros 16 municípios, a saber: Água Fria, Santanópolis, Santa Bárbara, Anguera, Ipecaetá, Santo Estevão, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, São Gonçalo dos Campos, Conceição do Jacuípe, Amélia Rodrigues, Terra Nova, Teodoro Sampaio, Tanquinho, Feira de Santana e Coração de Maria (IBGE, 2010).

Apresenta-se nesse município uma rede hidrográfica modesta, sem rios perenes, sendo divisor de águas de dois importantes rios: O Rio Seco e o Rio Paramirim.

Irará está centrada numa zona de transição entre o Recôncavo e os tabuleiros semiáridos do Nordeste. Essa região apresenta um clima seco, solos rasos e pedregosos. Sua vegetação é constituída de espécies que se misturam: floresta tropical, na região leste, e caatinga (cactos, pequenas árvores e arbustos), na região oeste. Segundo dados do IBGE, o

município de Irará está situado no Polígono das Secas. A região é também identificada como uma área de transição, uma espécie de "porta para o Sertão". O município está dividido em zona rural e zona urbana, composto pelo distrito-sede de Irará, Vila de Bento Simões, Vila da Caroba, e por povoados e fazendas que formam sua zona rural. Hoje, na zona rural do município vivem 16.220 pessoas, 59,05% da população. O município possui 4 comunidades quilombolas devidamente reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, são elas: Comunidade da Baixinha, Comunidade da Olaria, Comunidade da Massaranduba e Comunidade da Tapera Melão. Nessas comunidades estão concentradas 3 escolas públicas municipais, em funcionamento, para 312 estudantes, conforme demonstra quadro abaixo:

QUADRO 1 – Escolas Quilombolas do município de Irará- Bahia

ESCOLA	COMUNIDADE	TOTAL DE ESTUDANTES
Escola Municipal Jorge Martins	Baixinha	115
Escola Municipal Ana Souza	Olaria	55
Escola Municipal São Jorge	Massaranduba	142

Fonte – Brasil, MEC, INEP, 2015 (Elaboração das autoras)

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DO QUE SE TRATA

A Educação Escolar Quilombola está compreendida num escopo mais amplo de políticas públicas denominadas políticas da diferença (HALL, 2003). De acordo com Miranda (2012), trata-se de um arcabouço tributário dos movimentos sociais contemporâneos, essencialmente os de cunho identitário que abalaram as concepções de identidades unívocas. Nessa desconstrução, apontada pela autora, "a identidade desloca-se de atributos universais fixos para a construção obtida mediante processos estruturais de diferenciação" (MIRANDA, 2012). É nesse contexto que se insere o reconhecimento dos direitos das Comunidades Remanescentes de Quilombo, consideradas pela Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, como grupo formador da sociedade brasileira.

Instituída pela resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola é caracterizada no referido documento desta forma:

> Art. 41 - A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica do seu quadro docente, observados os princípios

> constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira.
> Parágrafo Único - Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2010).

Essa atenção específica à educação para o povo quilombola é fruto das reivindicações dos movimentos sociais – sobretudo do Movimento Quilombola e do Movimento Negro –, tornaram-se também bandeiras de lutas de entidades e outros organizações que asseguraram a presença do debate na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

> a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
> b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
> c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos e a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
> d) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
> e) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
> f) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
> g) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.
> (CONAE, 2010, p. 131-132)

Diante do exposto, os sistemas de ensino precisam organizar-se para atender as especificidades do povo quilombola, assegurando-lhes uma educação referenciada na sua história, na sua cultura, nas suas formas de trabalho e de cooperação.

Nesse contexto, ainda tímido para a modalidade, um outro importante instrumento para a concretização de uma Educação Escolar Quilombola são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 08/2012). Elas visam, dentre outras coisas, atender a direitos fundamentais do povo quilombola previstos em inúmeras leis e decretos, principalmente o direito a uma educação como sujeito do campo. Assim, essas diretrizes recomendam que o ensino

ministrado nas instituições educacionais esteja fundamentado na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nas marcas civilizatórias, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acervos e repertórios orais, no patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e na territorialidade.

De acordo com o Art. 7, que trata dos princípios que regem as práticas e ações política-pedagógicas da Educação Escolar Quilombola, um dos princípios destacados refere-se ao "conhecimento dos processos históricos pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas" (MEC, 2012). Territórios tradicionais são compreendidos como os espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária (BRASIL, 2007).

Importante reforçar que as comunidades tradicionais – das quais as quilombolas são exemplos, embora, insistentemente associadas ao passado –, não são necessariamente representantes do passado, nem simplesmente vestígios, elas são parte de uma estrutura do presente. Na análise de Quijano (2010), que procura romper com uma "perspectiva eurocêntrica sobre o Estado-Nação", a modernidade não está dissociada da colonialidade, pois essa "é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista", sustentada "na classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder".

Entendemos que não há como tratar da educação em comunidades quilombolas sem atentar para o fato de que grande parte delas encontram-se em áreas rurais, tendo suas atividades econômicas ligadas à agricultura familiar, ao extrativismo, entre outras praticadas no campo. Dessa forma, outro marco importante para a concretização de uma educação progressista e atenta às especificidades do povo brasileiro, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002), chamam a atenção para o fato de a designação "sujeitos do campo" abarcar uma diversidade de coletivos sociais, entre esses as comunidades quilombolas. De acordo com o referido documento, o campo é composto de múltiplos sujeitos: "assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, violeiros rurais, povos da floresta, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. (CNE/CEB, 2001).

Dessa forma, a Educação Quilombola converge com o que Caldart (2011) sinaliza como "fenômeno da realidade brasileira e suas organizações, que visa incidir sobre a

política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas". Nessa perspectiva, a própria Caldart (2011) enfatiza que essa educação deve remeter às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais. Acrescente-se a esses elementos, a questão da etnia, da tradição e as duas questões mais tensas da nossa conformação social e política: terra e raça.

Gomes (2012) salienta que a Educação Escolar Quilombola vem sendo negada como um direito e isso pode ser percebido na gestão dos sistemas de ensino, nos processos de formação de professores dentro das universidades, na produção teórica educacional. Embora existam princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada, a exemplo do Art. 2010 do CF, que prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando a formação básica respeitando os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Ao mesmo tempo em que esses direitos são negados à população quilombola, é possível também perceber no interior das nossas escolas a não aceitação passiva a essa recusa, não só no que tange os direitos quilombolas, mas aos direitos dos indígenas, dos LGBT's, coletivos que pressionaram e pressionam por uma nova configuração de escola, de currículo, de formação docente.

Sobre este aspecto, Arroyo (2011) reforça que esses movimentos

> [...] pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativas dessas identidades coletivas. [...] pressionam ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência.

Esses sujeitos coletivos instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras (PONTES, 2013) que forçam o Estado a redimensionar as suas ações diante das tensões e dos embates provocados pela tentativa de invisibilização destes sujeitos.

Os quilombos no Brasil, existentes desde o século XVI, são uma forte demonstração de resistência sócio-política e cultural. A grande maioria das Comunidades Remanescentes de Quilombo está situada em áreas rurais de difícil acesso e enfrenta graves problemas relacionados com as políticas públicas, como educação, saúde, transporte.

Considerando que a educação é um dos direitos humanos básicos, ao povo dos quilombos não pode ser negado esse direito, como a nenhum outro grupo social. Assim, as questões que se colocam são: que tipo de educação escolar vem sendo oferecido aos povos quilombolas? Como as escolas e os sistemas de ensino se estruturam para reconhecer e

considerar o conjunto de conhecimentos socialmente construídos nessas comunidades culturalmente diferenciadas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, objetivam, entre vários aspectos, respeitar os direitos fundamentais dos quilombolas previstos em diversas leis, sobretudo o direito a uma educação, reconhecendo-os como sujeitos do campo. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

> I – Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
> 1. Da memória coletiva;
> 2. Das línguas reminiscentes;
> 3. Das marcas civilizatórias;
> 4. Das práticas culturais;
> 5. Das tecnologias e formas de produção do trabalho;
> 6. Dos acervos e repertórios orais;
> 7. Dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
> 8. Da territorialidade.
> (MEC, 2012)

Esses aspectos da educação escolar quilombola são fundamentais não só para garantir o direito ao acesso, mas, principalmente, à permanência, visto que essa escolarização será construída contemplando a história do povo quilombola, sua identidade, sua cultura e seus valores.

4 DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA EM IRARÁ/BAHIA

Até o ano de 2013, foram registradas no Brasil 2.235 escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo, nomenclatura adotada pelo Censo Escolar da Educação Básica para definir

> Área demarcada e reconhecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que abriga os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição certificada pela Fundação Cultural Palmares, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (INEP, 2013, p. 29-30)

Importante salientar que só a partir de 2004 o Censo Escolar da Educação Básica passa a contar com um item de diferenciação e identificação das escolas localizadas naquelas áreas, o que, ao nosso ver, impediu um conhecimento mais aprofundado sobre essas realidades, na medida em que as escolas localizadas em territórios quilombolas eram genericamente apontadas como "escolas rurais". Um outro aspecto a ser considerado é

que, embora o caderno de instruções do INEP faça referência ao reconhecimento do INCRA, de fato, o número de estabelecimentos quilombolas no censo está próximo do montante de comunidades certificadas pela Fundação Cultural Palmares, tendo em vista que apenas 207 comunidades foram tituladas pelo INCRA até janeiro de 2013 (INCRA, 2013).

Dados do censo do mesmo ano apontam que os estados com mais estabelecimentos de ensino em áreas remanescentes de quilombo são Maranhão, com 663 escolas, Bahia, com 489, Pará, com 322, e Minas Gerais, com 175 escolas.

O município de Irará, que possui uma rede de ensino composta por 38 escolas, possui 4 delas situadas em áreas quilombolas, sendo que dessas, apenas três estão em funcionamento até a elaboração deste artigo. São as seguintes: Escola Municipal Manuel Joaquim, na Comunidade Quilombola da Baixinha; Escola Municipal São Jorge, na Comunidade Quilombola da Massaranduba e Escola Municipal Ana Souza, na Comunidade Quilombola da Olaria.

No que se refere à estrutura física das escolas em áreas quilombolas no Brasil, Miranda (2012) aponta que nessas estão registradas as estruturas físicas mais precárias. De acordo com a pesquisadora, são escolas pequenas, em geral, possuindo duas salas que funcionam em regime multisseriado, a maioria das construções é de pau a pique, faltam energia elétrica, água encanada e saneamento básico.

No caso do município de Irará, as estruturas físicas são descritas no quadro abaixo.

Quadro 02 – Estrutura física das escolas em áreas quilombolas

Escola	Quantidade de Salas	Bibliotecas	Cozinha	Refeitório	Banheiros	Sala de professores
Escola Municipal São Jorge	05	01	01	00	03	01
Escola Municipal Ana Souza	02	0	01	0	02	0
Escola Municipal Jorge Martins	04	0	01	0	02	01

Fonte: Elaboração das autoras

Os dados mostram que as escolas destinadas à população quilombola no município de Irará seguem um padrão de estrutura física semelhante às demais da rede, inclusive no que se refere a ausência de espaços de lazer ou de leitura. Observa-se, também, que mesmo essas escolas estando situadas no campo e possuindo áreas externas de dimensões consideráveis, essas áreas não são aproveitadas para a efetivação de práticas pedagógicas

referenciadas pela cultura das comunidades, como a criação de hortas agroecológicas ou a realização de atividades articuladas com a própria comunidade ou com a associação local.

No que se refere aos materiais pedagógicos e à abordagem dos aspectos relacionados a história, cultura, organização social e política da comunidade, bem como as suas lutas como quilombolas, não há, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, nenhuma referência ou menção a realidade sociocultural das comunidades. Na análise documental que foi realizada tendo como alvo o PPP, não se verificou nenhuma referência à história da comunidade, às questões relacionadas à terra e ao território, aos saberes historicamente construídos pelos quilombolas. Essa característica já fora percebida por Arruti (2011), ao analisar as práticas de escolas localizadas em áreas quilombolas, no ano de 2009, na região do Baixo-Sul da Bahia. De acordo com Arruti (2011):

> [...] aquilo que genericamente é chamado de "escola quilombola" (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado como "escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos". Ou seja, escolas que são quilombolas apenas na medida em que estão sobre terras assim identificadas.

O autor aponta para a inexistência de qualquer diferenciação na forma física da escola, nos métodos pedagógicos, na gestão, na formação de professores etc.

A formação dos professores que atuam nas escolas quilombolas também se constitui como um desafio que está muito aquém da realidade e da necessidade da população quilombola. Nas três escolas pesquisadas no município de Irará – o que totalizou 19 professores –, em nenhuma delas foi encontrado um docente que nos últimos cinco anos tenha participado de cursos de formação continuada com a temática quilombola ou sobre relações étnico-raciais. Dentre as formações desses docentes, prevalecem a formação em Pedagogia e a Licenciatura em Biologia. O mesmo acontece quando analisadas as funções de coordenadores pedagógicos. No total, nas três escolas atuam 4 coordenadores, todos com formação em Pedagogia, entretanto, não têm uma aproximação mais profundada com o tema da Educação Quilombola, conforme atesta o depoimento abaixo:

> Bem, a comunidade quilombola pra mim é um assunto que precisa de estudo, porque é o primeiro ano que estou como coordenadora nesta escola e é uma temática que precisa ser estudada ... eu penso que a comunidade quilombola precisa ser vista com olhar diferenciado, porque tem suas especificidades e isto precisa de estudo. A gente precisa estudar, porque é desconhecida para a própria comunidade, para os alunos, funcionários e pra todos que trabalham em forma geral. (Depoimento de um das Coordenadoras Pedagógicas)

Sendo o PPP um importante instrumento de gestão, um documento que explicitará os projetos da escola, sua intencionalidade educativa, é essencial que ele parta da realidade dos estudantes e de sua comunidade para o planejamento das ações, pois a identidade da escola precisa estar refletida nesse documento. De acordo com uma professora da escola Jorge Martins:

> Conheço o projeto da escola, o projeto precisa ser revisto sempre, precisa se analisado com o corpo docente de modo geral para a gente ver nossas ações, o que de fato estamos conseguindo fazer em relação a nossa comunidade quilombola e se contempla de fato o que deve ser desenvolvido com os alunos. (Depoimento da professora do Terceiro ano, em 06/07/2016)

No que tange às Políticas Públicas diferenciadas que contemplam as escolas e as comunidades, evidenciou-se um desconhecimento por parte dos professores e funcionários da escola. Dentre as respostas acerca do tema das Políticas Públicas específicas para a escola quilombola e para a população, as mais comuns foram as que se referem apenas à merenda escolar diferenciada, não sendo mencionada nenhuma outra ação intersetorial, como os programas nas áreas de saúde, de geração de renda, de abastecimento de água ou qualquer outro. Vale ressaltar que todas as quatro comunidades, após o reconhecimento e certificação como Comunidades Remanescentes de Quilombo, foram priorizadas em inúmeros programas federais e estaduais. Porém, o que mais assusta é que, quando questionados sobre o documento Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, apenas a gestora de uma das escolas e a coordenadora pedagógica sabiam da existência, mas não conheciam o documento. Observou-se também que, por parte do órgão gestor do sistema de ensino – nesse caso a secretaria de educação do município –, não há ações na perspectiva de formação continuada de professores, gestores e funcionários para tratar da temática, nem outras ações que contemplem os pressupostos apontados pelas diretrizes.

O quadro registrado no município de Irará, acerca do que Miranda (2012) chama de "implantação da Educação Escolar Quilombola", não é diferente em relação ao estado da Bahia e nem se consideramos esse processo em todo o país. Segundo a autora, a modalidade de Educação Quilombola está em fase de introdução, "consistindo na inauguração de um campo ainda não estabelecido e que carece de fixação e enraizamento". Essa fixação e esse enraizamento, ao nosso ver, só acontecerá com ações nas áreas de formação específica de educadores para atuação nas escolas, ações que estimulem a implementação de outras formas de organização pedagógica, formação de gestores, mas, sobretudo, estímulo à produção de conhecimento acerca das comunidades, suas formas de sociabilidade, de cultura, suas tecnologias e saberes que a distinguem. Para tanto, é

necessário repensar a relação da sociedade ocidental com os conhecimentos e os critérios de validação deles como verdadeiros e credíveis, o que esboçaremos na próxima seção deste trabalho.

5 QUILOMBOLAS, EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO TRADICIONAL E CONHECIMENTO CIENTÍFICO

É oportuno refletir sobre a hierarquização das relações entre o conhecimento científico de base ocidental e outros saberes, derivados de práticas, de outras racionalidades e, até mesmo, de outros universos culturais. Sobre isso, Souza Santos (2004) adverte que "a diversidade epistemológica do mundo é virtualmente infinita". Apesar disso, as nossas escolas consideram como válido e credível, exclusivamente, o conhecimento científico. A respeito do conhecimento científico, Souza Santos (2004) afirma que:

> O conhecimento científico por muito universal que se imagine, é quase inteiramente produzido nos países do Norte desenvolvido e, por muito neutral que se suponha, promove os interesses desses países e constitui uma das forças produtivas da globalização neoliberal. A tecnociência encontra-se duplamente ao serviço da globalização hegemônica, quer pela maneira como a promove e a legitima, quer pela maneira como desacredita, oculta ou trivializa a globalização contra-hegemônica.

As estratégias responsáveis por desacreditar, ocultar e trivializar a globalização contra-hegemônica, acabam também por desacreditar, ocultar e trivializar os saberes, as práticas e os agentes contra-hegemônicos. Nesse contexto, propõe-se que a lógica da monocultura do saber e do rigor científico, uma das lógicas de produção da não existência, "seja confrontada pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em práticas sociais." (SANTOS, 2004)

No contexto escolar, essa é uma tarefa que envolve um conjunto substancial de desconstruções e da superação de paradigmas, a exemplo do que separa conhecimentos escolares e conhecimentos construídos a partir da experiência social. Para Favacho (apud Arroyo, 2011)

> Manter a separação entre experiência social e conhecimento legítimo é sustentar a brutal hierarquização dos saberes, é desperdiçar experiências sociais, é desconsiderar que todo conhecimento tem sua origem na experiência social, e, enfim, empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais e da sua diversidade.

De acordo com Arroyo (2011), "os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. É a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos

produz como pessoas". Sendo assim, a escola tem que interpretar esses processos educativos que acontecem fora dela, que passam pelo trabalho, pela família, pela cultura, pelos movimentos sociais e pela comunidade.

Infelizmente, no interior das nossas escolas, sobretudo as escolas quilombolas, vemos uma lógica segundo a qual, em nome da disseminação e valorização de um dado conhecimento eleito como o válido, toda uma experiência social é desconsiderada e, por vezes, rechaçada. Isso ocorre porque, no histórico da formação das nossas sociedades, o padrão cognitivo sempre esteve, e continua associado, ao padrão de poder. Assim, para Arroyo (s.d.)

> O padrão de poder foi e continua sendo associado a um padrão de saber, de conhecimento, associado a um padrão de classificação das culturas, dos saberes e racionalidades. Associamos ainda a um padrão cognitivo e pedagógico que tem operado como padrões de classificação social, étnico, racial, de gênero, de hierarquizações e bipolaridades cognitivas dos coletivos humanos.

Esse padrão de poder/saber moldou um pensamento sócio-pedagógico que inferioriza os coletivos populares, cujas reação e afirmação das suas experiências inventam outras formas de resistência, um outro pensamento sócio-pedagógico. Dentre essas formas de afirmação e de resistência, Santos (2007) propõe a Ecologia dos Saberes que é, antes de tudo, um confronto com a monocultura da ciência moderna, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos. Dessa forma, podemos afirmar que a Ecologia dos Saberes está baseada na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

De acordo com Santos (2007), esse reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento – não apenas do conhecimento científico – implica a renúncia de qualquer epistemologia geral. Segundo o autor: "Existem em todo mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento." (SANTOS, 2007).

Santos (2004) questiona os critérios de verdade e de eficácia que legitimam o conhecimento científico hegemônico e desacreditam outros saberes construídos com base em outras práticas, racionalidades e universos culturais. Para ele:

> A racionalidade e a eficácia hegemônicas acarretam uma contração do mundo ao ocultarem e desacreditarem todas as práticas, todos os agentes e saberes que não são racionais ou eficazes segundo seus critérios. A ocultação e o descrédito destas práticas constitui um desperdício da experiência social, quer da experiência social que já se encontra

> disponível, quer da experiência social que, não estando disponível, é contudo realisticamente possível. (SANTOS, 2004).

Essa ocultação e descredito das experiências sociais, portanto, a construção de sua não-existência, é produzida a partir de lógicas que derivam da ideia de uma única cultura como racional. Dentre essas lógicas, destacamos a da "classificação social" (SANTOS, 2004) que está assentada na monocultura da naturalização das diferenças. Sendo assim, ela consiste em distribuir as populações segundo critérios que naturalizam as hierarquias.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais,** Rio de Janeiro: 1994, p. 81-82. Disponível em: Acesso em: 24 maio 2013.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e novas etnias**. Revista Palmares. Brasília, v. 5, p. 163-192, 2000.

_____. Terras de preto, terras de Santos, terras de índio: uso comum e conflito. In: MARIN, Rosa Azevedo (Org.). **Diversidade do campesinato**: expressões e categoria. São Paulo: UNESP, 2009, p. 39 – 66.

ARROYO, Miguel. **Ações coletivas e conhecimento** – Outros sujeitos, outras Pedagogias.
BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de Novembro de 2010:** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

_____. **Currículo, território em disputa.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUTI, José Maurício. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED/PR, 2010. p. 101 (Cadernos temáticos da diversidade).

_____. Da Educação do Campo a Educação Quilombola: identidade, conceitos, números, comparações e problemas. In: **Raízes**, v. 33. n. 11, jan.-jun. 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 08 de 20 de Novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 abr. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002

_____. **Constituição (1998**). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/INCRA. **O INCRA e os desafios para a regularização dos territórios quilombolas**. Brasília-DF, 2006.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paula (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasília: MEC, SEA, 2010

DECRETO nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil:** declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: UEA, 2007. p. 201-209.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GERMANI, Guiomar Inês. Condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro. **Geotextos**, Salvador, v. 2, n. 2. p. 115-147, 2006.

GOMES, Flávio. **Contribuições às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. 2011. Mimeografado.

GOMES, Nilma Lino. **Parecer CNE/CEB, nº 16/2012** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Aprovado em: 5 jun. 2012.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico de 2010.

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas no Incra. Diretoria de ordenamento da estrutura fundiária. Coordenação geral de regularização de territórios quilombolas. Atualizado em: 21 maio 2013

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo escolar da educação básica 2012: caderno de instruções. Brasília: Inep, 2012.

_____. Censo escolar da educação básica 2013: caderno de instruções. Brasília: Inep, 2013.

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 50, p. 369-383, maio-ago. 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010, p.73-118.

SANTOS, Jucélia Bispo dos. Colonização do Sertão da Bahia e formação dos quilombos de Irará. **Revista África e Africanidades**, Ano 2, n. 7, nov. 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Fórum Social Mundial**: manual de uso. Madison, 2004.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma Ecologia de saberes. **Novos Estudos**, Coimbra, n.79, p.71-94, nov. 2007.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

RELAÇÃO ENTRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS CISTERNAS DE PLACAS E AS QUESTÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA COMUNIDADE TAPERA, MUNICÍPIO DE OLHO D'ÁGUA/PB

Relationship between implementation boards of tanks and gender in social relations tapera, community eye of municipal water / pb

Cícera Tiburtino da Silva
Discente de Graduação do Curso de Tecnologia em Gestão Ambiental. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. E-mail: ciceraod@gmail.com

Francielly Alves Pessoa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Professora. Mestre em Literatura - Memória e Estudos Culturais. E-mail: francielly.pessoa@ifpb.edu.br

Maria Auxiliadora Freitas dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Bióloga. Mestre em Engenharia Ambiental-Saneamento Ambiental. E-mail: dorafreitas2004@yahoo.com.br

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 | Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: Historicamente, os lugares sociais ocupados por homens e mulheres têm sido designados baseando-se em diferenças biológicas, num processo de hierarquização das relações de gênero que determinam as funções sociais. As novas tecnologias sociais, motivadas por políticas feministas, têm mobilizado ações que modificam essas relações no intuito de se repensar esses lugares e fornecer protagonismo às mulheres. Nesse sentido, a referente pesquisa objetivou diagnosticar os impactos socioambientais decorrentes da implementação de cisternas de placas sobre relações de gênero, na comunidade Tapera, no município Olho D'Água/PB. Para viabilizar o aperfeiçoamento dos dados, aplicou-se um questionário semiestruturado com moradoras selecionadas aleatoriamente. Realizou-se uma entrevista coletiva utilizando a estratégia do "Grupo Focal" e para a sistematização dos dados utilizou-se a metodologia Pressão-Estado-Impacto-Resposta (PEIR). Com os resultados obtidos constatou-se que a participação feminina no processo de implementação das cisternas de placas abrange desde a etapa de capacitação, perpassando pela construção das cisternas de placas e o manejo e gerenciamento da tecnologia social estudada. Os impactos

socioambientais têm integrado a participação do gênero masculino no espaço privado com novas percepções acerca dos papeis sociais. Concluiu-se que esta tecnologia social associada a aspectos educacionais impulsionou novos contornos na Comunidade Tapera, com ações reativas nas relações de gênero enaltecendo o papel feminino na sociedade e, sobretudo, condicionando qualidade de vida através do acesso à água de boa qualidade.

Palavras-Chave: Tecnologia social. Qualidade de vida. Empoderamento Feminino. Relações de Gênero.

ABSTRACT: Historically, the social places occupied by men and women have been designated based on biological differences, in a process of hierarchization of the relations of gender that determine the social functions. The new social technologies, motivated by feminist policies, have mobilized actions that modify these relations in order to rethink these places and provide women with a leading role. In this sense, the research aimed to diagnose the socio-environmental impacts resulting from the implementation of plaque cisterns on gender relations in the Tapera community, in the municipality of Olho D'Água / PB. In order to enable the improvement of the data, a semi-structured questionnaire Were selected randomly. A press conference was conducted using the strategy of the "Focus Group" and the methodology of Pressure-State-Impact-Response (PEIR) was used to systematize the data. With the results obtained it was verified that the participation Feminine in the process of implementation of the cisterns of plates covers from the stage of qualification, going through the construction of the cisterns of plates and the management and management of the studied social technology. The socio-environmental impacts have integrated male participation in the private space with new perceptions about social roles. It was concluded that this social technology associated with educational aspects has promoted new contours in the Tapera Community, with reactive actions in gender relations highlighting the female role in society and, above all, conditioning quality of life through access to good quality water.

Keywords: Social Technology. Quality of Life. Female Empowerment. Gender relationships

1 INTRODUÇÃO

As relações de gênero são constituídas por padrões de comportamento estabelecidos ao homem e à mulher. Destarte, para o homem foi atribuído o espaço público com critérios de responsabilidade sexista, racista e classista, enquanto para a mulher foi estabelecido o espaço privado, por exemplo, foram atribuídas atividades designadas apenas aos cuidados da casa e da prole. Dessa forma, a construção social historicamente foi composta por hierarquias com a predominância da subordinação feminina ao masculino.

O ambiente de desigualdade nas relações de gênero iniciou-se com o surgimento das civilizações organizadas em sociedades agrícolas. Para Stearns (2015), as sociedades

consideradas mais importantes desenvolveram o sistema patriarcal que tinha como uma das principais características a desigualdade entre homens e mulheres, o que se aprofundou de acordo com a sua estrutura cultural.

Essa estrutura vem sendo superada com a inserção da mulher no espaço social tradicionalmente designado ao homem, rompendo paradigmas e colocando-as no mesmo âmbito de poder que o gênero masculino. A participação feminina é uma conquista mediante lutas que proporcionam a valorização do papel da mulher instituindo mudanças em diversas instâncias como a social, política e civil. Nesse contexto, o presente trabalho, que incide na identificação dos impactos que surgiram nas relações de gênero a partir da implementação das cisternas de placas, expõe as mudanças que ocorreram nos papeis sociais para homens e mulheres da comunidade Tapera, evidenciando aspectos relevantes na construção da igualdade entre os sexos.

As famílias foram estruturadas em paradigmas historicamente constituídos, incorporando culturas e designando padrões que variam de acordo com o gênero, em virtude disso, o meio rural é um ambiente constituído de estereótipos que representam a organização social das famílias e as relações de convívio nesse espaço.

Contudo, esse cenário recentemente surge com novos moldes nas relações sociais, depositando crise na força do patriarcalismo. As novas significações apresentadas neste trabalho são proporcionadas pela inserção de políticas públicas que integram diferentes percepções ao modo de vida e os valores da família, contribuindo no enfrentamento da opressão e da desigualdade de gênero e, por conseguinte, no modo sustentável da comunidade *corpus* desta pesquisa.

Na Comunidade Tapera, localizada no município de Olho D'Água-PB, ambiente em que foi realizada a pesquisa, a cisterna de placa proporcionou benefícios que interagiram com os aspectos sociais, ambientais e econômicos. Por meio das políticas públicas as transformações sociais são incorporadas às relações de gênero nessa localidade, com a participação do homem no manejo e gerenciamento da cisterna, visto que essas atividades sempre foram direcionadas aos cuidados da mulher. Esse resultado causou impacto nas práticas cotidianas de homens e mulheres.

Esse estudo destaca a cisterna de placa como instrumento de sustentabilidade que estreita a relação entre a mulher e a água, além de proporcionar vantagens na mitigação da escassez de água. Além disso, "[...] contempla valores como autonomia, democracia, dignidade da pessoa humana, solidariedade, equidade e respeito ao meio-ambiente" (ZAPATA, 2004 apud ALVES, L.; ALVES, W., 2014, p.8).

Sendo assim, o presente trabalho objetivou diagnosticar os impactos socioambientais nas relações sociais de gênero, na comunidade Tapera, decorrentes da implantação de cisternas de placas.

Acredita-se que as políticas públicas com foco nas diversas faces da opressão contra a mulher contemplem caminhos da igualdade entre os gêneros masculino e feminino, reduzindo a submissão do gênero feminino e estimulando a construção de sua autonomia. Dessa forma, esse estudo pode ser utilizado como estímulo para o desenvolvimento de políticas públicas que abranjam as mudanças do papel da mulher no meio social com vistas, inclusive, a práticas de convivência com o semiárido.

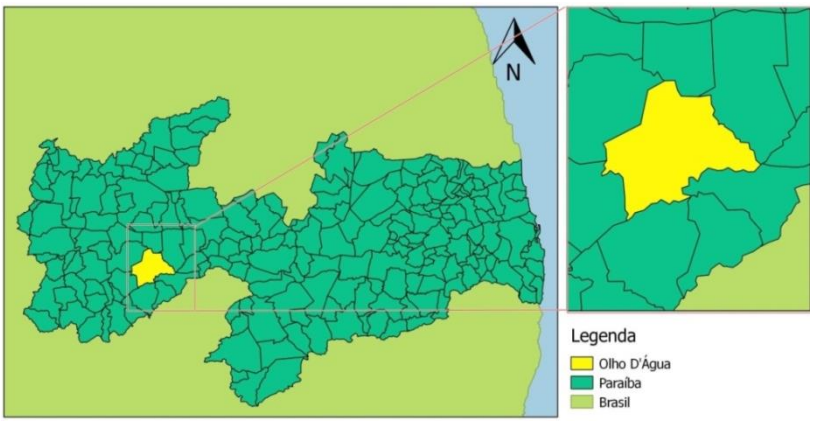
2 MATERIAL E MÉTODOS

2.1 O MUNICÍPIO DE OLHO D'ÁGUA

A pesquisa foi realizada na Comunidade Tapera, localizada no município de Olho D'Água/PB (Figura 01). O referido município situa-se na região Oeste da Paraíba e está inserido na Microrregião de Piancó, pertencente à Mesorregião do Sertão paraibano. De acordo com o IBGE (2010), a população corresponde a 6.931 habitantes, dos quais, 3.352 são homens e 3.579, mulheres.

Segundo a classificação de Koppen (1956), o clima local é qualificado como semiárido quente e seco, caracterizando, assim, a região do Polígono das Secas, onde o município está localizado.

Figura 1 - Localização geográfica do município Olho D'água, no Estado da Paraíba.



Fonte: Autoras (2016).

2.2 LOCALIZAÇÃO DA PESQUISA - SÍTIO TAPERA

A comunidade Tapera é constituída por 228 habitantes que compõem 74 famílias, das quais, 72 foram contempladas com o Sistema de Captação de Água de Chuva por meio da Diocese de Patos-PB, associada à Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), entre o período de2011 a 2013. Localizado a 6 km da cidade de Olho D'água, o Sítio Tapera desenvolve a agricultura familiar através do plantio do milho (*Zeamays)*, arroz (*Oryzasativa* L.) e feijão (*Phaseolusvulgaris* L.), utilizados como meio de sobrevivência.

A metodologia utilizada neste estudo enquadra-se na abordagem quali-quantitativa e refere-se, ainda, a uma pesquisa de campo exploratória com o intuito de estimular o pensamento acerca do objeto de estudo de forma espontânea. A pesquisa ocorreu em 3 etapas, sendo que a primeira constituiu-se de verificação sobre o perfil socioeconômico das mulheres que residem na Comunidade Tapera e que foram contempladas com as cisternas. Para isso, realizou-se uma visita *in loco* com aplicação do questionário semiestruturado, acompanhado de entrevistas individuais com as moradoras selecionadas aleatoriamente, em uma amostragem de 50% de um universo de 74 famílias.

Na segunda etapa estabeleceu-se a identificação dos impactos socioambientais decorrentes da implementação das cisternas de placas. Nessa etapa, utilizou-se a metodologia *focusgroup*, "Grupo Focal", proposta por Gil (2012). Por meio dela, foram realizadas entrevistas coletivas com as moradoras– escolhidas aleatoriamente – que dispõem da cisterna como fonte de água para o abastecimento humano, em uma amostragem de 30% de um universo de 74 famílias.

A terceira etapa configurou-se na relação dos impactos ocorridos em relação às questões sociais de gênero. Para tanto, utilizou-se a metodologia Pressão-Estado-Impacto-Resposta (PEIR), proposta por Kristensen (2004), o que possibilitou a verificação da inclusão e dos impactos das relações sociais de gênero em políticas que visem à implementação de tecnologias sociais destinadas à garantia da qualidade da água para o consumo humano, bem como o empoderamento das mulheres no tocante aos aspectos políticos, sociais, ambientais e culturais no semiárido paraibano.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentadas as informações obtidas a partir da aplicação das entrevistas semiestruturadas com as mulheres da Comunidade Tapera e com uma Agente Comunitária de Saúde (ACS) local, nas quais são expostas opiniões e conhecimentos acerca do tema em questão, como também o perfil socioeconômico das entrevistadas. Tais informações são exibidas em gráficos e tabela, esclarecendo a expressividade da pesquisa.

3.1 VERIFICAÇÃO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DAS MULHERES QUE RESIDEM NA COMUNIDADE TAPERA E QUE SÃO CONTEMPLADAS COM AS CISTERNAS

A faixa etária identificada das mulheres apresentou um percentual de 10,81% com idade entre 20 a 32 anos, 27,03% com idade entre 32 a 44 anos, 16,22% com idade entre 44 a 56 anos. A predominância da faixa etária encontra-se entre 56 a 68 anos, correspondendo um percentual de 45,95% das entrevistadas. Esse índice é representado por mulheres que viveram intensamente questões de poder pautadas em um modelo tradicional, no qual os papéis sociais – masculinos e femininos –são diferenciados de acordo com as características biológicas. A amplitude representa um quadro de mulheres entre 20 a 68 anos.

Em relação ao grau de instrução, 8,10% das entrevistadas são apenas alfabetizadas, 56,75% possuem o ensino fundamental incompleto, 10,81% possuem o ensino fundamental completo, 5,40% possuem o ensino médio incompleto, 16,21% possuem o ensino médio completo e 5,40% possuem o ensino superior. Observa-se que o nível educacional é priorizado independente das questões de gênero, retratando, assim, a importância da educação instrucional para o crescimento social. Sendo assim, a educação pode ser utilizada como instrumento norteador para mudanças no modelo tradicional, no qual as famílias são organizadas, reproduzindo alterações nas relações sociais.

Quanto à renda familiar, observou-se que 21,62% das entrevistadas sobrevivem com menos de um salário mínimo, 27,02% possui 1 salário mínimo, 48,64% possui entre1 a 2 salário mínimos e 5,40% possui 3 ou mais salários mínimos. Essa representação, associada à agricultura, é vinculada ao meio de sobrevivência mantido na comunidade.

A partir da aplicação do questionário, constatou-se que no processo de aquisição das cisternas, a agente comunitária de saúde foi a intermediária para a sua implementação. Essa liderança social possibilitou a reflexão de informações à comunidade, vide exemplo a interlocução com o gestor municipal.

No que concerne às reuniões, foram realizados três encontros, utilizados para fazer a apresentação do programa, a capacitação dos beneficiários e orientar a participação das famílias durante a construção das cisternas. Nessa etapa, levou-se em consideração a frequência das beneficiárias como requisito de exigência, sendo, portanto, necessária a presença em todas as etapas.

Destarte, 83% das mulheres participaram da Capacitação em Gerenciamento de Recursos Hídricos (GRH), enquanto 17% não foram ou não puderam ir sendo representadas por seus cônjuges. Dentre os temas abordados no processo de aprendizagem, foram destacados a manutenção das calhas, tratamento da água, limpeza, manuseio e importância das cisternas. Também foi mencionado o uso do agrotóxico e desmatamento que, segundo as entrevistas, têm contribuído com as irregularidades dos índices pluviométricos e a poluição do ar. Esses temas estão de acordos com os conteúdos abordados pela Cáritas Diocesana de Ruy Barbosa (CDRB), que enfatiza a convivência do Semiárido, os cuidados com a conservação e manejo das cisternas.

De acordo com a entrevista realizada com a ACS, a escolha das mulheres para a capacitação está agregada ao papel desempenhado no contexto familiar, no qual são elas que administram a água direcionada ao consumo e às atividades da casa. No entanto, a entrevista enfatiza ainda a visibilidade que a capacitação proporciona, enaltecendo a responsabilidade que a mulher exerce no gerenciamento dos recursos hídricos, manejo e manutenção das cisternas.

A capacitação das famílias contribui para a convivência com o semiárido em virtude das técnicas de conservação e manejo das cisternas que são expostas, consolidando metas de sustentabilidade e qualidade de vida dos beneficiários. Além disso, promove espaço de formação para a atuação feminina na gestão da água para o consumo humano, considerando que no meio rural essa atividade é designada ao grupo feminino.

Na etapa de construção das cisternas, todas as entrevistadas afirmaram que participaram na etapa voltada à preparação do alimento a ser distribuído aos participantes, dentre eles os pedreiros, contudo, além dessa função, 22% carregavam água e 29% eram ajudantes. O trabalho doméstico se apresenta como uma maior parte da responsabilidade feminina, porém, a mulher vem assumindo uma postura própria, caracterizando a quebra de paradigmas na relação homem e mulher e exercendo atividades que até então eram designadas apenas ao gênero masculino. Segundo Melo (2010), "do aprendizado da profissão de pedreiro proporcionado pelas cisternas, a mulher agricultora raramente participa, pois se trata de uma atividade socialmente aceita como masculina". No entanto,

essa prática vem sendo disseminada no Semiárido Nordestino por meio de Programas sociais que capacitam mulheres na construção de cisternas, contribuindo para empoderamento feminino.

Acerca da captação da água nas cisternas, a mulher participa efetivamente num total de 51%, dos quais 21% têm a participação do marido e 20% marido e filhos. Porém, 32% das entrevistadas afirmaram que essa atividade é realizada apenas pelo marido e 17% apenas pelos filhos.

No que tange à participação no abastecimento da água no ambiente intradomiciliar, o gênero feminino apresenta o percentual de 35% das entrevistadas, seguidos de 27% representados pelo marido e mulher, 19% os filhos e 8% mulher e filhos. Essa fase dá segmento ao processo de tratamento da água realizado pela mulher no ambiente intradomiciliar, justificando, assim, o percentual obtido para essa etapa.

Em relação ao tratamento da água, a responsabilidade é designada a 46% das mulheres, 8% mulher e filhos, 14% filhos, 8% marido, 10% marido e mulher e 14% marido, mulher e filhos. Nessa etapa, a participação da mulher é representativa em função da sua participação no curso de capacitação, que é realizado com o intuito de maximizar os benefícios proporcionados pela cisterna.

O trabalho feminino é contundente em várias instâncias, porém, perdura na sociedade a autonomia do gênero masculino que integra as esferas sociais, política e cultural. Contudo, o crescimento da pluriatividade dentro do cenário familiar contribui para a construção do papel da mulher incidindo numa nova dinâmica nas relações de gênero no meio rural.

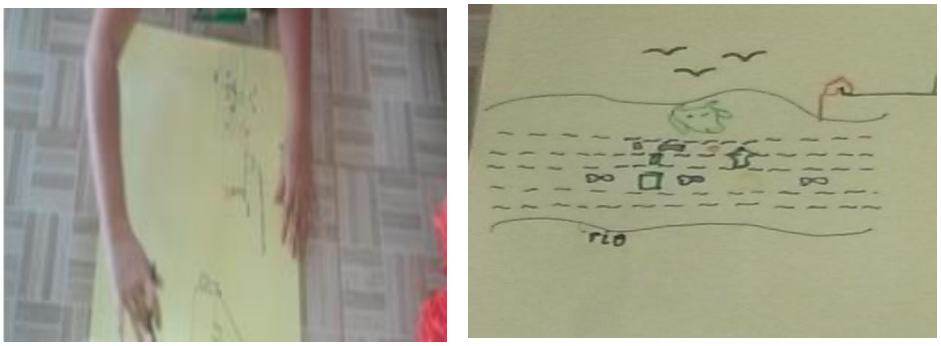
Durante a pesquisa, foi questionada a importância das cisternas para a vida da mulher, todas as entrevistadas responderam como essencial, em função de benefícios como facilidade no acesso à água de boa qualidade e disponibilização nas proximidades da residência, sem a necessidade de percorrer longos caminhos até outras fontes para a captação de água destinada ao consumo humano. Além disso, foi mencionada a qualidade de vida através da redução de doenças relacionadas à água contaminada, como a diarreia, bem como o acréscimo de tempo para atividades de lazer.

Esse resultado condiz com as respostas encontradas por Sonda (et al, 2001), quando realizaram uma pesquisa em 28 comunidades, situadas em alguns municípios paraibanos – Teixeira, Cacimbas e Maturéia – e obtiveram como respostas características das mulheres: água limpa, diminuição das doenças, melhoria da vida e tempo livre para desenvolver outras atividades.

3.2 IDENTIFICAÇÃO DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS DECORRENTES DA IMPLEMENTAÇÃO DAS CISTERNAS DE PLACAS

No período anterior à implementação das cisternas, a comunidade utilizava, como fonte de abastecimento de água para o consumo humano, rios, açude e poços. No entanto, em análise visual, esses mananciais apresentavam alterações em parâmetros físicos, químicos e microbiológicos da água, deixando, assim, aspectos de insegurança hídrica na população, esse fato pode ser observado de forma generalizada nos comentários que foram relatados pelas mulheres, como, também, por meio de representações exibidas em desenhos, como demonstram as figuras 02 e 03, durante a aplicação do "grupo focal". Dentre os comentários realizados, vale destacar o relato citado por uma das moradoras do local estudado: "O rio que eu pegava água para beber, tinha animais mortos dentro dele. E como não tinha outra opção, era obrigado utilizar essa água mesmo assim" (informação verbal)[A].

Figura 02 e 03 – Representações da qualidade da água utilizada para o consumo humano antes da implementação da cisterna de placa.



Fonte: Autoras (2016).

A poluição e contaminação dos recursos hídricos consistem em problemas críticos na atualidade, tendo como principal causa a deposição indevida dos resíduos sólidos e efluentes sem os devidos tratamentos nos cursos d'água. As consequências advindas desse processo abrangem as esferas social, econômica e ambiental, de modo que facilita a proliferação de doenças e acomete um elevado índice da população. Além disso, provocam efeitos agravantes, entre eles a eutrofização de um corpo hídrico.

Nesse sentido, Pereira (2004) explica que a qualidade dos ecossistemas aquáticos tem sido afetada em razão das diversas atividades do homem, ocasionando impactos significativos como a degradação ambiental e redução na disponibilidade hídrica em qualidade.

A implementação das cisternas proporcionou à comunidade a possibilidade de consumir água com qualidade, sendo esse fato consubstanciado por meio da realização do manejo adequado com as barreiras sanitárias. Dentre as medidas consideradas essenciais para reduzir os riscos de contaminação da água, foi destacada o desvio das primeiras águas, a limpeza e manutenção das calhas e cisternas, sendo essa última realizada com periodicidade de um ano, e também o uso da bomba ou balde (utilizado exclusivamente para esta atividade) na retirada da água.

Ao avaliar os métodos de manejo utilizados para melhorar a qualidade da água no semiárido baiano, Silva Neto (et al, 2013), destacou as seguintes ações: descarte das primeiras águas e limpeza dos telhados. Para as cisternas, a limpeza é realizada no período mínimo de um ano.

Em relação as formas de tratamento,27,02% utilizam a cloração e coação, 29,73% utilizam apenas a coação, 13,51% utilizam apenas a filtração, 13,33% utilizam a cloração e 11% utilizam a coação e filtração. A água armazenada em cisternas é utilizada para beber e cozinhar, porém,5,41% das entrevistadas não utilizam nenhum tipo de tratamento por considerarem desnecessário, afirmando que a água é de qualidade satisfatória independente do uso.

Quanto aos métodos de tratamento utilizados no período anterior à cisterna, destacam-se a cloração e coação, com 43,24%, apenas a coação, com 18,92%, filtração, com 16,22%, e a fervura, com 21,62%. Esses índices demonstram a insatisfação que a comunidade apesentava com a qualidade da água, assim como os métodos utilizados para controlar a presença de agentes patogênicos na água.

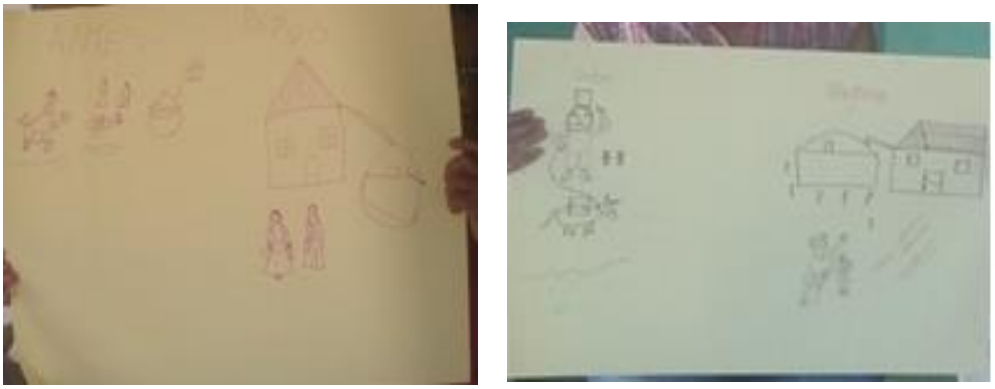
Em relação às formas de tratamento, Silva (et al, 2014), realizando uma pesquisa na Comunidade Lagoa de São João, município de Princesa Isabel/PB, foram identificados, como dados, a cloração, coação e filtração. Enquanto que Freitas (et al, 2015), realizando a pesquisa em comunidades do município de Araruna/PB, detectou-se as seguintes representações: o cloro, a filtração e o hipoclorito de sódio. Além disso, a maioria dos entrevistados não utiliza nenhum tipo de tratamento.

Ao questionar as entrevistadas sobre as questões de gênero na comunidade, as respostas foram sistemáticas. A participação do homem nas atividades direcionadas à mulher era relativamente baixa, pois os padrões existentes na definição dos papéis de gênero instituem barreiras na divisão do trabalho, configurando, assim, a esfera privada como o espaço amplamente da mulher. No entanto, a implementação das cisternas

possibilitou mudanças e transformações nos aspectos sociais, gerando a construção de novos moldes de conduta (figura 04).

A captação da água era um emblema na funcionalidade dos padrões de gênero local. As mulheres, na maioria das vezes, acompanhadas dos filhos, desempenhavam essa atividade em função das necessidades familiares e, embora esteja o homem envolvido nesse meio, a sua participação era considerada mínima. Isso foi observado por meio do comentário de uma moradora, quando explana a seguinte afirmação: "o marido não ajudava a mulher, naquele tempo não tinha isso" (Informação Verbal)**.** A agricultora se refere ao período em que buscava água no açude e recebia ajuda apenas dos filhos.

Figura 04 – Participação dos gêneros na captação da água antes e depois das cisternas.



Fonte: Autoras (2016).

Atualmente, esse cenário surge com transformações instituindo novas percepções acerca dos papéis sociais, de modo que há um envolvimento maior do gênero masculino no gerenciamento e manejo das cisternas. Isso vem sendo creditado com a participação do homem desde a captação até o tratamento da água, demonstrando importância para a articulação nas relações sociais. Com isso, percebe-se que as relações de gênero dentro da comunidade estão pautadas em visões contínuas que focalizam a amplitude das questões sociais independentemente do gênero.

O acréscimo de tempo proporcionou momentos familiares diversos. Em virtude de as fontes de captação de água anteriormente ficarem distantes, as mulheres saiam cedo em busca do recurso natural e não participavam do encontro matinal familiar, por exemplo, o café da manhã. No entanto, com a água próxima à residência, esse encontro tornou-se diário. Esse fato realça os laços familiares, estimulando aproximação e os ensinamentos para edificar a estrutura familiar.

A cisterna é considerada um grande avanço das políticas públicas devido a sua importância no Semiárido, pois a sustentabilidade difundida nessa região, por meio desse reservatório, permite a adaptação aos efeitos das estiagens, revolucionando o modo de vida das pessoas. Nesse contexto, as entrevistadas expressaram opiniões e percepções como: "A cisterna é uma benção de Deus", ou ainda: "A cisterna é tudo, é ela quem me segura aqui", "A cisterna nos oferece vida e esperança", e também: "Essa cisterna pra nós foi uma benção, antes dela era um sufoco" (informação verbal).

3.3 RELAÇÃO DOS IMPACTOS OCASIONADOS PELAS QUESTÕES SOCIAIS DE GÊNERO

Os impactos causados com a implantação das cisternas na vida das mulheres, sobretudo nas relações de gênero, estão descritos na Tabela 1, a seguir. Observa-se que a implantação das cisternas de placa foi um elo de sustentabilidade na vida familiar, como, também, o elemento que impulsionou as mudanças nas relações sociais.

Tabela 1 – Dimensões e indicadores do Modelo Pressão-Estado-Impacto-Resposta aplicados à implantação das cisternas.

DIMENSÕES	INDICADORES
Estado O que está acontecendo com o meio ambiente no tocante às relações de gênero?	• Participação do homem nas atividades direcionadas ao espaço privado considerado apenas feminino; • Empoderamento das famílias, o que possibilita a convivência com os efeitos da estiagem; • Confiança dos moradores na qualidade da água armazenada nas cisternas; • Acesso à água de modo fácil.
Pressão Por que isto ocorre?	• Implementação da cisterna de placa; • Armazenamento da água de chuva na cisterna de placa; • Valorização da cisterna de placa; • Gerenciamento dos recursos hídricos de forma racional; • Manejo da cisterna de placa com a participação dos gêneros sociais.

Impacto Qual é o impacto da implantação das cisternas nas relações de gênero?	• Valorização dos papéis sociais, independentemente do gênero, a partir do gerenciamento e manejo da cisterna de placa; • Divisão do trabalho; • Minimização da desigualdade de gênero; • Acréscimo de tempo, promovendo a interação entre os gêneros; • Permanência das famílias na Comunidade; • Redução da sobrecarga de trabalho das mulheres no ambiente doméstico.
Resposta O que está sendo feito?	• Incentivo das políticas públicas nas questões de gênero; • Interação dos aspectos sociais com as questões de gênero; • Inclusão do gênero nas políticas públicas; • Fomento a práticas de sustentabilidade dentro da comunidade; • Participação do gênero no processo de implantação da cisterna de placa a partir das tomadas de decisões; • Valorização ao meio ambiente.

Fonte: Autoras (2016).

De acordo com os dados da tabela acima, a questão de gênero no contexto local expressa perspectivas para a equidade entre os gêneros, desconstruindo a estrutura distinta das relações de poder entre os sexos. Nota-se que as figuras masculina e feminina desempenham funções direcionadas a melhores condições de vida, equiparando o desenvolvimento social ao fortalecimento das políticas públicas no tocante a equidade das relações de gênero da comunidade de Tapera.

As mudanças nas relações de gênero no ambiente local foram guiadas pela implementação das cisternas de placas, despertando para uma realidade com distribuições equitativas em relação a responsabilidade e descentralização do manejo e gerenciamento do sistema de abastecimento humano. Esse aspecto motivou o desenvolvimento e o fortalecimento de benefícios como a mitigação da escassez de água e a diminuição dos casos de doenças proporcionados à comunidade em decorrência da implantação da tecnologia social.

A mitigação da escassez de água é o principal objetivo atribuído ao sistema de abastecimento humano, sendo possível com a adoção do estoque de água nas cisternas de placa. Tal atividade é desempenhada no espaço privado, com a participação do homem e da mulher, sendo assim, a dispersão do patriarcalismo nesse cenário assegura o maior envolvimento dos gêneros e focaliza essa característica de atenuação da carência de água, tornando o acesso uma finalidade comum, independente do gênero.

Observamos, desse modo, dois contextos que se integram nessa tarefa: primeiramente, a participação ativa das mulheres, por meio do incentivo de políticas públicas para a efetivação da convivência com a seca na região do semiárido, essas mulheres, no contexto das reuniões cujo objetivo relaciona-se ao conhecimento do processo de construção e manejo das cisternas de placas, tornam-se responsáveis e empoderadas na medida em que se percebem como partes importantes da comunidade onde vivem e; depois, a reorganização dos papéis de homens e mulheres que passam a ocupar o ambiente privado/doméstico, desconstruindo a ideia de que esse é um espaço naturalmente feminino.

Os cuidados relacionados com a qualidade da água das cisternas de placas também abrangem as funções masculina e feminina na comunidade, de modo que os gêneros sociais assumiram a preocupação com a saúde da família, contribuindo, assim, para a redução de casos de doença. As mudanças ocorridas nas relações de gêneros aumentam a eficácia na redução dos danos à saúde, efetivando a salubridade ambiental.

A abrangência dos dados respalda em diversos âmbitos, configurando em uma conjuntura básica de estabilidade e sociabilidade, o que reflete em valores norteadores que incorporam e tornam mais similares as diferenças entre o masculino e o feminino nas instâncias da vida familiar e social.

Partindo desse pressuposto, vale ressaltar o fato de que, no Brasil, as diferenças sociais sob o pretexto das relações de gênero chamam a atenção, de forma inquestionável, para os aspectos do mercado de trabalho com características hierárquicas, correspondendo na diferença de salários e ocupação de cargos considerados os mais importantes. Além disso, a mulher assume a dupla jornada, uma vez que, ao se incorporar no mercado de trabalho, assume a esfera pública e privada.

A inclusão da categoria de gênero nas políticas públicas rompe os conceitos tradicionais e dialoga com avanços que exprimem, cada vez mais, os direitos das mulheres. Dessa forma, destaca-se o papel central de suas realizações nos mais diversos ambientes, com uma matriz de competência e parceria. Essa transversalidade configura-se nos desafios

demandados nos aspectos de valorização da vida e do espaço social, instituindo comportamentos e oportunidades menos diferenciados entre os gêneros. Como afirma Santos (2008, p. 108): "As políticas sociais podem incidir decisivamente na transformação das relações de gênero [...]".

CONCLUSÕES

Historicamente, as relações de gênero estiveram pautadas na construção dos papéis masculino e feminino, relegando às mulheres um papel secundário no meio social. No tocante ao trabalho, o homem sempre foi visto como o provedor da família, sendo, por isso, considerado natural ao ambiente público; já a mulher, vista como cuidadora da casa, relegada ao ambiente privado, doméstico. Recentemente, as discussões políticas em torno desses papéis e a necessidade de repensar esses lugares socialmente marcados vêm abrindo espaço para conquistas femininas em ambientes que extrapolam ambientes domésticos, ou mesmo esses ambientes vêm sendo repensados como um lugar que possibilita um novo olhar em torno das ocupações em que homens e mulheres podem atuar, rompendo com a justificativa da diferença sexual como determinante para essa separação. No caso da comunidade Tapera, as dificuldades de convivência com os períodos de estiagem, intrínsecos à região do semiárido, estimularam a necessidade de se repensar essa atuação pautada em diferenças de gênero no que se refere ao manejo da água.

A cisterna de placa promoveu uma interação maior entre os gêneros, de modo que vem desmistificando a premissa nas definições dos papéis masculinos e femininos, ressignificando as relações sociais que a princípio eram baseadas em estereótipos. A conexão entre cisterna de placa e gênero inovou nas esferas social e cultural, transcendendo as expectativas e proporcionando uma relação na qual homens e mulheres desempenham um papel ativo na sociedade, focalizando, inclusive, o espaço familiar como forma de gestão da água.

REFERÊNCIAS

ALVES, Laura Almeida de Calasans; ALVES, Wlademyr de Menezes. Capital social como diferencial competitivo no desenvolvimento turistico local - aplicabilidades e desafios. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 11. 2014, CE. **Anais...**CE: ANPTUR, 2014. Disponível

em:<http://www.anptur.org.br/novo_portal/anais_anptur/anais_2014/arquivos/DTQ/DTQ1/142.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTÍCA. **Censo Municipal 2010**. Paraíba, Olho D'Água. IBGE, 2010. Disponível em: http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=251040&search=paraiba|olhod`%C3%81gua. Acesso em: 2nov. 2014.

FREITAS, Bruno Andrade de; SOUSA Anderson Oliveira de; NÓBREGA, Julia Andréia da; PEREIRA, Alécia Lucélia Gomes. Percepção, manejo, e uso da água de chuva em comunidades rurais do semiárido paraibano. In: WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE ÁGUA NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO, 2., Capina Grande, PB. **Anais...** Campina Grande: WIASB, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/aguanosemiarido/trabalhos/TRABALHO_EV044 _MD4_SA6_ID295_27082015091348.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2016

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** 6 ed. 5. Reimp. São Paulo: Altas, 2012.

SILVA NETO, M. D. da; SANTOS, D. B. dos; MEDEIROS, S. de S.; AZEVEDO, C. A. V. de; LINS JUNIOR, G. G.; ALMEIDA, W. C. de, Percepção, manejo e uso da água das cisternas em comunidade do semiárido baiano. **Revista Educação Agrícola Superior**, v.28, p.56-62, 2013. Disponível em: http://www.abeas.com.br/revista/2013.1_revista/v28n01a09.pdf. Acesso em: 12 jan. 2016

PEREIRA, R.S. Identificação e caracterização das fontes de poluição em sistemas hídricos. **Revista Eletrônica de Recursos Hídricos**. IPH- UFRGS. V. 1, n.1. p.20 – 36. 2004. Disponível em: http://www.vetorial.net/~regissp/pol.pdf. Acesso em: 15 jan. 2016.

KRISTENSEN, P. **The DpsirFramework**.In: Workshop On a Comprehensive/DetalledAssessmentOftheVulnerabilityofWaterResourcesToEnviromental Change in AFRICA Using River Basin Approach, 27 – 29, September, 2004, Nairobi, Kenya. Naiorobi: UNEPHeadquartes, 2004.

SANTOS, Tânia Steren dos. Gênero e políticas sociais: novos condicionamentos sobre a estrutura.**Rev.SER social**, Brasília, v.10, n. 22, p. 97 – 128, jan./ jun. 2008. Disponível em: http://www.ufrgs.br/nucleomulher/arquivos/Santos_genero_politicas%20sociais.pdf. Acesso em: 9 mar. 2016.

SILVA, Cícera Tiburtino da; SANTOS, Adrícia dos; FERREIRA, Jucimara Carneiro; SANTOS, Maria Auxiliadora Freitas dos. Captação de água de chuva para o abastecimento humano na comunidade de Belém, município de Manaíra/PB. In: SIMPÓSIO BRASILEIRODE CAPTAÇÃO E MANEJO DE ÁGUA DE CHUVA, 9., 2014, Feira de Santana, BA. **Anais...** Feira de Santana: ABCMAC, 2014. CD – ROM.

TAVARES, Adriana Carneiro. **Aspectos físicos, químicos e microbiológicos da água armazenada em cisternas de comunidades rurais do semiárido paraibano**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – PRODEMA, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB. 2009. Disponível em: <http://www.prpg.ufpb.br/prodema/novosite/smartgc/uploads/arquivos/adriana_tavares.pdf.> Acesso em: 15 fev. 2016.

REVISTA MACAMBIRA

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

PLURIATIVIDADE E RENDA FAMILIAR NO PROJETO DE ASSENTAMENTO SÃO JORGE E SÃO JOSÉ (PASJ), REGIÃO CACAUEIRA, BAHIA

Pluriactivity and family income in São Jorge and São José settlement project (PASJ), Cocoa Region, Bahia

Vitor de Athayde Couto
Doutor, Professor Titular da UFBA; Grupo de Pesquisa Agricultura Familiar, Faculdade de Economia UFBA, Praça Piedade, 6, sala 515, Salvador CEP: 40070-010. Tel.: (71) 8844-0969.
E-mail <vitor@ufba.br>

Livia Liberato de Matos Reis
Doutoranda em Geografia UFBA; Grupo de Pesquisa Agricultura Familiar, Faculdade de Economia UFBA, Praça Piedade, 6, sala 515, Salvador CEP: 40070-010. Tel.: (71) 9277-2212.
E-mail <livialiberato@gmail.com>

Edna Maria da Silva
Mestra em Economia UFBA; Grupo de Pesquisa Agricultura Familiar, Faculdade de Economia UFBA, Praça Piedade, 6, sala 515, Salvador CEP: 40070-010. Tel.: (71) 9925-4165.
E-mail <ednasilv@yahoo.com.br>

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: Este estudo trata da pluriatividade e renda das 37 famílias assentadas no PASJ. Analisa-se a participação da Renda Não-Agrícola (RNA) na Renda Familiar Total (RFT). Conclui-se que as famílias pluriativas geram maior Renda Agrícola (RA). A pesquisa de campo segue o método Análise-Diagnóstico de Sistemas Agrários. Todas as famílias praticam agricultura, sendo 11% diaristas agrícolas e 13% pluriativas. A participação da RNA na RFT é significativa, todavia a pluriatividade não predomina. Na formação da RFT, importam as atividades não-agrícolas, o trabalho dos diaristas, as políticas trabalhistas e as sociais. Ao revisitar o PASJ, em 2013, integrantes do grupo de pesquisa constataram que o assentamento não se reestruturou. Ao contrário, cresceram e se diversificaram ainda mais as atividades e a renda não agrícola. Da mesma forma, cresceu a participação das Transferências Governamentais (TG) na RFT.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Assentamento. Pluriatividade. Renda. Uruçuca-Ba.

ABSTRACT: This study addresses the pluriactivity and income of 37 families in PASJ. Analyzes the participation of Non-Farm Income RNA in the Total Family Income RFT. It is concluded that pluriactive families generate greater Agricultural Income RA. The field research follows the Agrarian Systems' Analysis-Diagnostic method. All the families practice agriculture, being 11% agricultural diarists and 13% pluriactive. The participation of RNA in the RFT is significant, however the pluriactivity does not predominate. In RFT's formation cares non-agricultural activities, the diarists' work, labor polices and social policies. By revisiting the PASJ in 2013, research group's members ascertained that the settlement not restructured. Instead grown and diversified even more the activities and the non-agricultural income. Likewise Governmental Transfers (TG) participation grew in RFT formation.

Keywords: Small farmers. Family settlement. Pluriactivity. Income. Uruçuca-Ba.

1 INTRODUÇÃO

O meio rural brasileiro vem passando por profundas transformações sociais nos últimos 30 anos, explicadas em parte pelo processo de valorização do capital. Esse processo revela a modernização da agricultura e a consequente demanda por serviços e outras atividades não-agrícolas. Explica-se, também, a emergência dessas atividades pelas estratégias de sobrevivência das famílias de agricultores que ficaram excluídos da modernização. A atividade agrícola experimentou grandes inovações, desde que foi implantada a chamada "revolução verde". Em um curto prazo, aumentaram os rendimentos físicos e a produtividade do trabalho, sobretudo nas grandes explorações. Aumentou, também, o êxodo rural e o desemprego na agricultura, com a substituição de mão-de-obra por máquinas e agroquímicos. A propriedade e a renda voltaram a se concentrar nas diversas fronteiras agrícolas do país, onde é mais pronunciado o impacto ambiental e a decorrente perda de biodiversidade animal e vegetal. Essa combinação de fatores socioeconômicos criou ou intensificou as condições objetivas para a formação do "novo rural", ou para que as famílias buscassem estratégias de sobrevivência, visando à complementação da sua renda através das atividades não-agrícolas.

Entende-se como pluriativa a família que combina atividades agrícolas com outras atividades, dentro ou fora da sua unidade produtiva, e pelas quais é remunerada. Assim, são pluriativas tanto as famílias que não conseguem ocupar a mão-de-obra familiar total na sua própria unidade produtiva como as famílias que necessitam complementar o orçamento familiar com rendimentos não-agrícolas, sejam provenientes do assalariamento ou por meio do exercício de atividades no interior das unidades produtivas, mas não vinculadas diretamente à agricultura (artesanato, comércio, entre outras). Por fim, considera-se pluriativa a família de agricultores que

possui pelo menos um integrante praticando alguma atividade não relacionada diretamente à produção animal ou vegetal.

O parâmetro de análise deste trabalho é a família (pluriatividade familiar), na sua unidade de produção. Analisa-se, também, sua relação com o ambiente social e econômico. Situa-se a pluriatividade enquanto estratégia específica de sobrevivência da família e consideram-se as características do ambiente no qual está inserida, devido às relações comerciais e sociais existentes. À medida que essas relações apresentam-se mais complexas e diversificadas, mais intensa é a pluriatividade. No estudo de caso, realizado na Região Cacaueira da Bahia, especificamente no município de Uruçuca – Projeto de Assentamento São Jorge e São José (PASJ) –, trata-se da pluriatividade, com base no cálculo e estudo da composição das rendas (ou rendimentos) de 37 famílias assentadas. O objetivo é verificar a participação das rendas agrícola e não-agrícola, na economia familiar. A pesquisa de campo apoia-se no método "Análise-Diagnóstico de Sistemas Agrários", adaptado para sistemas de atividades, como forma de se analisarem também as atividades não-agrícolas que caracterizam a pluriatividade.

São os seguintes os critérios, estabelecidos com base nas definições encontradas na revisão teórica, visando à caracterização das famílias na pesquisa de campo: a) são consideradas famílias agrícolas quando todos os seus membros exerceram apenas atividades agrícolas, ou seja, sistemas de cultivo, de criação e de transformação agrícola; b) quando pelo menos um dos seus integrantes exerce alguma ocupação não-agrícola, a família é considerada pluriativa; c) são consideradas famílias com diaristas agrícolas quando pelo menos um dos seus membros vende dias de trabalho na própria comunidade ou no seu entorno – desde que em alguma atividade agrícola; d) consideram-se famílias não-agrícolas aquelas em que os seus membros só exercem atividades não-agrícolas, mas isso não foi encontrado no PASJ.

Além dessa introdução, o artigo conta com mais três partes. A segunda parte trata da metodologia; a terceira, do estudo de caso, e a quarta parte apresenta a conclusão. O elevado percentual da RNA na composição da RFT não garante a ocorrência da pluriatividade no assentamento, pois a RNA é proveniente tanto das atividades não-agrícolas e das diárias na agricultura, quanto das aposentadorias, pensões e bolsas-família.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: ANÁLISE-DIAGNÓSTICO DE SISTEMAS AGRÁRIOS E DE ATIVIDADES

Para a pesquisa de campo, o método "Análise-Diagnóstico de Sistemas Agrários" prevê coleta de informações com base nas leituras de paisagem, entrevistas históricas junto a informantes-chave e a famílias assentadas. Esse método é utilizado pela FAO e por universidades

latino-americanas, apoiado em reflexões e resultados de pesquisas levadas a efeito no Departamento de Agricultura Comparada e Desenvolvimento Agrícola do Instituto Nacional Paris-Grignon (INA-PG), atual AgroParisTech. Para uma descrição detalhada da metodologia, ver Silva (2005).

O método baseia-se na análise sistêmica. Começa com passos progressivos, que partem do geral (mundo, país, região) para o particular (municípios, comunidades, unidades de produção familiar). Estuda-se a unidade produtiva (micro), sem se afastar da visão do todo (macro). A pesquisa de campo tem, como principal objeto, as unidades de produção familiar (sistemas de produção e de atividades), sem perder de vista a sua integração com o entorno. Além da análise dos sistemas de produção dos agricultores, deve-se levar em consideração o entorno econômico, o ambiente no qual a comunidade está inserida, a infraestrutura local, o mercado, as potencialidades e limites dos ecossistemas. Também se devem considerar as atividades não-agrícolas praticadas pelos integrantes das famílias e como essas atividades estão relacionadas com o sistema de produção, sobretudo, no que se refere à ocupação da mão-de-obra e à renda familiar. Em resumo, na análise do Sistema de Atividades (SA), consideram-se as atividades agrícolas e as atividades não-agrícolas, inclusive serviços. Assim, entende-se que o Sistema de Atividades (SA), que é mais amplo, contém o Sistema de Produção (SP).

A renda agrícola dos produtores é calculada com base na equação:

$$VA = PB - CI - D \qquad (1)$$

Em que,

VA: Valor Agregado;

PB: Produto Bruto anual (soma de toda a produção gerada, multiplicada pelo preço de venda);

CI: Consumo Intermediário (bens que são inteiramente transformados ou consumidos durante o processo produtivo, por exemplo: adubos, sementes, agrotóxicos etc.);

D: Depreciação (Valor atual do ativo / número de anos ou vida útil restante).

Após o cálculo do Valor Agregado, estima-se a Renda Agrícola:

$$RA = VA + Sub - S - I - J - RT,$$

$$VA = PB - CI - D$$

$$RA = PB - CI - D - S - I - J - RT + SUB \qquad (4)$$

Onde:

RA: Renda Agrícola;

S: salários pagos;

I: Impostos;

J: Juros;

RT: Renda da Terra (arrendamentos);

SUB: subsídios.

Nesse trabalho, considera-se como Renda Familiar Total (RFT) a soma da RA e das Rendas Não-Agrícolas (RNA), inclusive aquelas provenientes de Transferências Governamentais (TG) e Transferências Familiares (TF). A Renda Não Agrícola (RNA), por sua vez, é autodeclarada. O termo RNA abrange as rendas oriundas das atividades não-agrícolas, ou seja, que não estão vinculadas aos subsistemas lavoura, criatório e de transformação interna; isto é, são as rendas provenientes do artesanato, comércio, transformação/beneficiamento externos, e serviços. Aabrange, também, a prestação de serviços fora da unidade de produção familiar (diaristas agrícolas), bem como as TG, aposentadoria, pensão, bolsa-família e as TF.

3 ESTUDO DE CASO

A Mata Atlântica é internacionalmente considerada como um dos biomas mais importantes e prioritários do planeta, tanto em relação à sua biodiversidade quanto ao grau de ameaça a que está sujeito. No Brasil, esse bioma experimenta um processo de destruição de forma intensa. Entre os fatores preocupantes (externalidades negativas), tem-se, por um lado, a expansão da atividade madeireira e da pecuária e, por outro, o declínio da cacauicultura, tendo como consequência a redução das populações de várias espécies naturais. O sistema agrário da monocultura do cacau durante muitos anos predominou no Sul da Bahia, desde o início dos anos 1970, a CEPLAC executou um projeto de difusão de sementes híbridas e o cacaueiro passou a ocupar, além dos fundos de vales, também as terras situadas nas meias-encostas. Atualmente, a agricultura apresenta-se um pouco mais diversificada para os padrões da região, com significativa presença do cacaueiro (*Theobroma cacao*), da seringueira (*Hevea brasiliensis*) e da pecuária extensiva, além das culturas de café, pupunha e extrativismo madeireiro (IESB, 1998).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA

A mesorregião Sul Baiano é formada por três microrregiões: Baixo Sul, Litoral Sul e Extremo Sul. A microrregião Litoral Sul, também conhecida como microrregião de Ilhéus-Itabuna, possui área total de 21.308,944 km², com 41 municícpios[1], é a microrregião que possui o maior número de municípios em todo o Estado da Bahia, somando mais de 1 milhão de habitantes (IBGE, 2008). O município de Uruçuca, localizado na microrregião Litoral Sul, possui

[1] Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barra do Rocha, Barro Preto, Belmonte, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Firmino Alves, Floresta Azul, Gandu, Gongogi, Ibicaraí, Ibirapitanga, Ibirataia, Ilhéus, Ipiaú, Itabuna, Itacaré, Itagibá, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itamari, Itapé, Itapebi, Itapitanga, Jussari, Mascote, Nova Ibiá, Pau Brasil, Santa Cruz da Vitória, Santa Luzia, São José da Vitória, Teolândia, Ubaitaba, Ubatã, Una, Uruçuca, Wenceslau Guimarães.

área de 440 km² e situa-se a 405 km de Salvador. Coordenadas Geográficas: 14º36´lat. S. e 39º17´long. O. A temperatura anual máxima é de 30,2ºC e mínima 20,8ºC, sendo que a temperatura média é de 24,4ºC. Período chuvoso de maio a junho, com pluviosidade média de 1.800 mm/ano. O clima característico é tropical úmido a subúmido e tropical seco a subúmido.

Em 2007, a população municipal somava 22.070 habitantes, sendo 17.636 na zona urbana e 4.434 na zona rural (IBGE, 2008). Segundo município maior produtor de cacau da Bahia, Uruçuca produz também pimenta do reino, banana, cana-de-açúcar, laranja, limão, tangerina, mandioca, café, feijão, milho, coco, maracujá, guaraná, abacaxi, melancia, mamão, além de palmáceas e especiarias. Observa-se, ainda, o crescimento da área ocupada por pastagens, com expansão da criação extensiva de bovinos. Mas na pecuária, destaca-se o rebanho de muares, largamente utilizados no transporte interno do cacau (IBGE, 2008).

Em 2008, a agricultura apresenta Valor Adicionado de R$5.830 milhões. A indústria e o setor de serviços apresentam R$9.939 e R$52.236 milhões, respectivamente. O PIB do município, a preços correntes, foi de R$ 70.197 milhões (IBGE, 2008).

3.2 PROJETO DE ASSENTAMENTO SÃO JORGE E SÃO JOSÉ (PASJ)

Nesta seção, apresentam-se os resultados da pesquisa de campo realizada no PASJ, onde foram entrevistadas trinta e sete famílias residentes nas comunidades. Entrevistou-se, também, o presidente da associação que gerência o PASJ, visando ao detalhamento das informações referentes ao sistema coletivo de produção. Salienta-se que a pesquisa original, realizada em 2008, foi refeita por integrantes do grupo de pesquisa em 2013, na comparação não foram identificadas modificações relevantes, portanto, seguem os dados originados da pesquisa de 2008.

Na área do assentamento, ainda se encontram espécies nativas, testemunhas representativas da Mata Atlântica. A fauna do assentamento é composta de animais de criação e animais silvestres. Considera-se que o PASJ está inserido no Sistema Agrário conhecido como monocultura do cacau, todavia, não está excluída a ocorrência de policultivos, ou seja, sistemas de cultivo mistos, mais ou menos diversificados, além de combinações de tipo agroflorestal. Em menor proporção, praticam-se sistemas de criação de bovinos, mas, a rigor, trata-se de pequenos grupos de animais no sub-sistema familiar quintal. A produção agrícola destina-se predominantemente para o auto-consumo das famílias, enquanto o excedente é levado para comercialização na feira-livre de Uruçuca, onde também é vendido o principal valor de troca: o cacau em amêndoas. Entre as culturas exploradas, destacam-se cacau, café, banana, mandioca e

milho. Como sistema de transformação, as famílias dispõem de barcaças, secadores e casa de farinha comunitária.

3.2.1 Perfil socioeconômico

O PASJ foi implantado em setembro de 1998, na área de duas antigas fazendas de cacau – as fazendas São Jorge e São José – desapropriadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e suas áreas distribuídas entre 42 famílias. A população do assentamento, originária da microrregião Litoral Sul, é composta por antigos meeiros das referidas fazendas, diaristas agrícolas, ex-trabalhadores rurais (assalariados) e por acampados que foram transferidos da Fazenda Oregon (posteriormente transformada no Parque Estadual da Serra do Conduru). Trata-se de pessoas com diferentes trajetórias de vida, porém, com interesses comuns, como o de ter a sua própria terra para trabalhar. Para cada família assentada, foi destinado um lote (ou quadra de cacau), medindo entre 4,0 a 6,0 ha, cada lote com cerca de 2.879 pés de cacau.

O assentamento, constituído pelas duas fazendas acima referidas, abrange uma área total de 526 ha, dos quais 16 ha ainda estão cobertos com remanescentes de Mata Atlântica. O restante da área é destinado ao cultivo individual de cacau e outras combinações, como pasto individual, pasto coletivo, além de benfeitorias – instalações e habitação. O rebanho coletivo é mestiço, com objetivo misto (leite e carne), totalizanado 11 cabeças de gado. Uma parte da área coletiva é ocupada por equipamentos de infraestrutura econômica e social: depósito, casa de farinha, curral coletivo, dez barcaças, dois secadores, duas cisternas, seis tanques. O PASJ possui duas escolas primárias e um casarão. A maioria das casas contem energia elétrica e instalações sanitárias, porém, poucas dispõem de fossa séptica.

Percebe-se, entre as famílias, alguma insegurança com relação à posse e uso das terras que ainda não são tituladas. Receosos do que possa acontecer, dado que não possuem a garantia da propriedade, os produtores estão cautelosos quanto a investimentos e crédito agrícola – o que explica também a menor participação de novos empreendimentos em culturas permanentes. O baixo nível de educação formal e a falta de informações são fatores que também contribuem para a insegurança no assentamento.

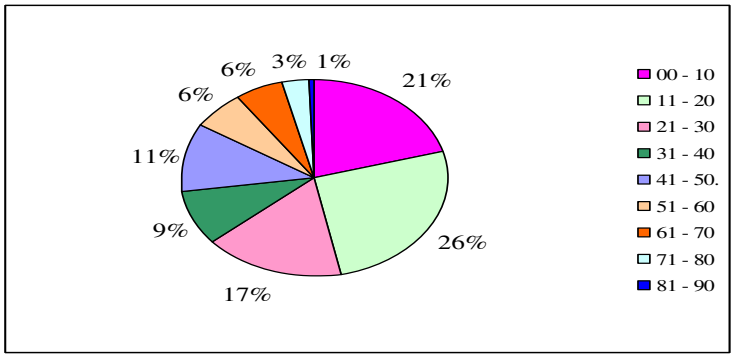
A organização institucional na comunidade é representada pela Associação Agrícola do Projeto São Jorge (AAPSJ). Financiado com crédito do Pronaf, o projeto de financiamento para recuperação da lavoura cacaueira e plantio de cafeeiros resultou em um saldo devedor em torno de R$ 7.000,00 (sete mil reais) por família assentada. Esse endividamento foi agravado pelo fato

de o café não ter apresentado resultado econômico positivo. A falta de assistência técnica foi apontada como um dos principais problemas do assentamento. De modo que, não foram identificadas práticas produtivistas modernas, a maior parte dos serviços é feita com ferramentas rudimentares, tais como enxada, foice e machado, emfim, não se utilizam equipamentos modernos, tampouco agroquímicos industriais como inseticidas e herbicidas.

Atualmente, encontram-se 40 famílias no assentamento, totalizando aproximadamente 160 pessoas (inclusive crianças). Nesta pesquisa, considerou-se a população entrevistada, composta por 37 famílias, que totalizam 154 pessoas, pois três famílias não estavam presentes em nenhum dos dias de entrevistas.

A faixa etária da população, representada no Gráfico 1, é bastante heterogênea. As pessoas com até 20 anos de idade totalizam 72, representando 47% da população, assim distribuída: crianças de 0 a 10 anos correspondem a 21% e jovens de 11 a 20 anos representam 26%. Já os adultos, considerados entre 21 e 60 anos, totalizam 68 pessoas e correspondem a 43%. Apenas 10% das pessoas têm acima de 61 anos. Essa distribuição mostra que, a médio e longo prazos, a área do assentamento será insuficiente para assegurar a reprodução familiar. Na medida em que os jovens vão constituindo suas próprias famílias, e persistindo a vontade de permanecerem agricultores, faz-se necessária a continuidade da luta pela reforma agrária, ou outra ação de política pública que possa gerar ocupação e renda.

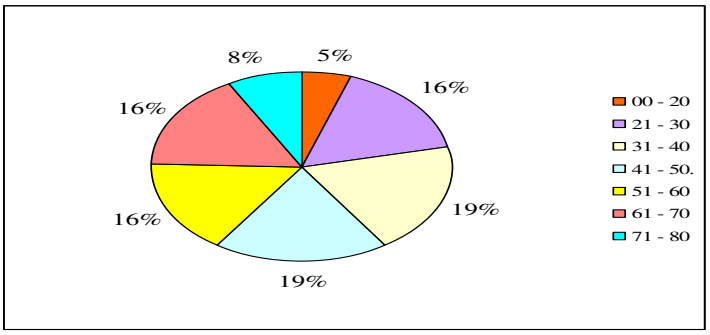
Gráfico 1 – Número de pessoas por faixa etária



Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

Considerando-se as 37 famílias assentadas, observa-se que a participação do grupo com idade superior a 50 anos representa 41%, portanto, o grupo com idade inferior a 50 anos representa 59%, estando assim distribuído: os jovens com até 20 anos representam 5% dos assentados; 16% têm entre 21 e 30 anos; 19%, entre 31 e 40 anos; e 19%, entre 41 e 50 anos. O Gráfico 2 mostra a distribuição percentual dos assentados por faixa etária.

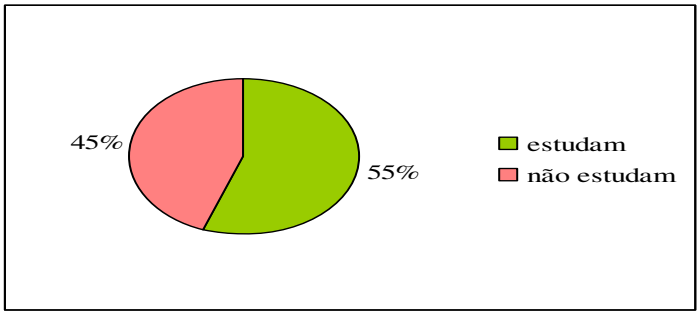
Gráfico 2 – Número de assentados chefes de família, por faixa etária



Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

Observa-se que o nível de escolaridade entre os assentados é baixo, dos 37 assentados chefes de família, 22% são analfabetos, 14% são apenas alfabetizados, 38% frequentaram escola até a 4ª série, 19% estudaram até a 8ª série, 8% estudaram até o ensino médio, sendo que nenhum desses assentados concluiu o ensino médio. Fazendo-se esses mesmos cálculos, para todos os moradores, observa-se que os jovens frequentam mais a escola que seus pais. Conforme Gráfico 3, das 154 pessoas que vivem no assentamento, 85 frequentam a escola (estudam), o que representa 55% do total, esse percentual é composto na maior parte por crianças e jovens integrantes do Programa Bolsa Família (PBF).

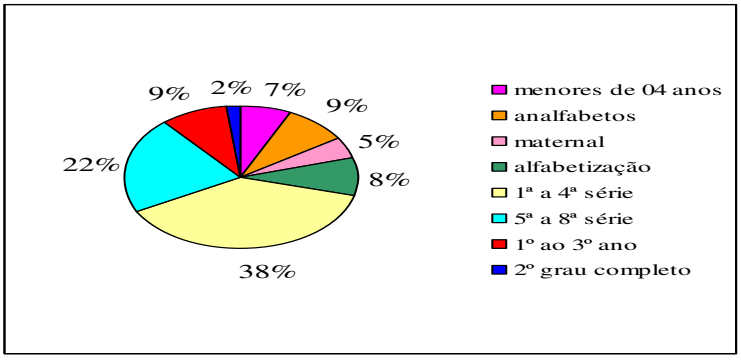
Gráfico 3 – Número de estudantes



Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

Entre o total de moradores, 9% são analfabetos; 8% são alfabetizados, embora não tenham concluído nenhum ano de educação formal; 38%, que corresponde a 58 pessoas, estudaram entre a 1ª e 4ª séries, representando o maior percentual. Isso decorre do grande número de crianças que vivem no assentamento, bem como do baixo nível de escolaridade dos adultos; 22% estudaram entre a 5ª e 8ª séries; 9% estudaram entre o 1º e 3º ano do ensino médio; e apenas 2% possuem o ensino médio completo.

Gráfico 4 – Escolaridade das famílias



Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

As 37 famílias entrevistadas praticam agricultura, sendo a maior parte da Renda Agrícola (RA) é proveniente das vendas de cacau. Todavia, além da monocultura cacaueira, as famílias praticam diferentes combinações de sistemas de cultivos: noz-de-cola, banana, cana-de-açúcar, café, hortaliças, mandioca, cajá, jenipapo, acerola, além do sistema de criação de bovinos. A diversificação dos Sistemas de Produção (SP) é considerada um fator importante para a sobrevivência das famílias por permitir diversas fontes de renda, pois o cacau, sendo uma *commodity*, é altamente dependente do mercado internacional, cujas cotações, negociadas em mercados futuros, excluem a possibilidade de os agricultores terem qualquer poder de barganha. Do ponto de vista do valor de uso da produção, a sua diversificação com vistas ao autoconsumo familiar assegura a reprodução da família, via auto-consumo, independentemente do que aconteça no mercado.

3.3.2 Composição das atividades e da renda familiar

Conforme visto na literatura, a pluriatividade nos SP depende de fatores internos à família – como o número de filhos, a idade e a escolaridade deles –, e das condições da economia local, como infraestrutura, equipamentos básicos de água, saneamento, eletricidade, localização geográfica, mercado de trabalho e custos de oportunidade. Os fatores internos são variáveis, pois as famílias não são homogêneas. Quanto aos fatores externos, podem ser considerados homogêneos, pois todas as famílias convivem em um mesmo espaço (técnico, cultural etc.) e são submetidas às mesmas condições da economia local. Dessa forma, apenas os fatores internos explicam a diversidade da gestão familiar, enquanto os fatores externos, como a distância entre o PASJ e a cidade, a pouca atratividade do mercado de trabalho urbano, explicam o baixo número de famílias pluriativas.

Identificaram-se atividades agrícolas e não-agrícolas, todavia, por se tratar de um assentamento de reforma agrária, não foram encontradas famílias exclusivamente não-agrícolas. Dentre as 37 famílias, 28 (76%) praticam atividades exclusivamente agrícolas. Quatro famílias (11%), além de praticar agricultura, são diaristas agrícolas; e cinco famílias (13%) são pluriativas. Embora tanto os agricultores pluriativos quanto os diaristas agrícolas sejam pouco representativos, utilizam essas atividades como uma estratégia de complementação da renda familiar.

A respeito das atividades não-agrícolas, destacam-se: camareira, professora, serviços domésticos (faxineira, lavadeira), cabeleireira, atendente e doceira (produz licor e doce). Antes de residirem no PASJ, os assentados ocupavam-se em atividades de ajudante de pedreiro, carpinteiro, trabalhador rural (assalariado), diarista agrícola, meeiro, barcaceiro, vaqueiro, pescador, além do trabalho doméstico.

No Quadro 1, podem-se observar algumas características das famílias pluriativas e com diaristas agrícolas. A pluriatividade é decorrente de uma combinação de fatores: a) escolaridade, observou-se que as pessoas com algum grau de instrução formal exercem atividades não-agrícolas na cidade; b) trabalho feminino, nesse aspecto, identificou-se maior grau de escolaridade; c) idade, a maioria dos pluriativos na família são jovens, pois possuem algum nível de escolaridade – em geral, as pessoas mais velhas nunca estudaram, permanecendo incapacitadas para realizar determinados tipos de serviços urbanos; d) famílias numerosas – famílias que possuem muitos filhos geram excesso de mão-de-obra na unidade produtiva e têm maior necessidade de complementação da renda familiar.

A pluriatividade é também característica da insuficiência da renda familiar ou de terra agricultável. De fato, algumas famílias numerosas experimentam custos de oportunidade, adotando a estratégia do trabalho externo, devido às restrições dos fatores terra e renda familiar. Outras famílias, mesmo com pequeno número de pessoas, não conseguem retirar da terra a sua reprodução social, então, pelo menos um dos membros acaba buscando rendimentos alternativos à agricultura. Nesses casos, o fator limitante é a falta de investimentos e de assistência técnica. Nesse contexto, as pessoas que praticam atividades não-agrícolas realizam trabalhos pouco qualificados, o mesmo ocorrendo com as famílias dos diaristas agrícolas.

Quadro 1 – Características das famílias pluriativas e diaristas agrícolas

Pi	*(1)*	*Idade*	*Sexo*	*Série*	*Atividade*	*TG*
P4	4	19	M	5ª série	diarista agrícola	BF
P5a	5	33	F	2º ano	secretária	BF

P5b	4	29	F	2º grau	professora	BF
P5c	11	31	F	3º ano	serviços	AP e BF
P12	5	23	F	4ª série	serviços domésticos	AP e BF
P13	2	42	F	8ª série	camareira	AP
P15	5	24	M	2º grau	diarista agrícola	AP
P20	4	24	M	1ª série	diarista agrícola	–
P29	5	42	M	1ª série	diarista agrícola	BF

(1) Número total de membros da família
Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

Os agricultores familiares caracterizados como diaristas agrícolas trabalham parte do tempo no seu próprio lote, outra parte em unidades produtivas agrícolas de terceiros, quer seja no próprio assentamento, quer seja em propriedades localizadas no entorno da comunidade. Trata-se de jovens com terra ou renda agrícola insuficientes, daí a necessidade da venda de dias de trabalho para complementar a renda familiar. Essa atividade ocupa principalmente o trabalho masculino, também relacionada com a baixa escolaridade. Em apenas uma, entre as quatro famílias identificadas, encontra-se um único diarista com ensino médio.

Do ponto de vista técnico, não há diferença entre o trabalho exercido pelo diarista em unidades produtivas agrícolas de terceiros e o exercido no seu próprio lote, pois a técnica e o conhecimento empregados são os mesmos. Todavia, do ponto de vista social, se destaca uma considerável diferença, pois há um contrato de trabalho entre as partes, com subordinação do trabalhador diarista em relação ao empregador proprietário da terra.

Essa relação social aproxima-se de certo modo da relação social do trabalhador pluriativo quando exerce atividades que não estão vinculadas à agricultura. Mas a ocupação como diarista agrícola não é um fato novo, não é decorrente da modernização da agricultura, ao contrário, já estava presente no mundo rural. Dessa forma, nesta pesquisa, não se considera como pluriativo o diarista agrícola.

A RFT é composta por RA e RNA. Embora 28 das 37 famílias trabalhem exclusivamente na agricultura, entre elas, apenas cinco famílias assentadas (14%) auferem renda exclusivamente agrícola, as demais, (86%) possuem também RNA. Essa elevada participação na composição da RFT não é suficiente para caracterizar um predomínio da pluriatividade no assentamento. As RNA podem ser provenientes tanto das atividades não-agrícolas e das diárias agrícolas, quanto das políticas sociais (maioria), como aposentadoria, pensão e bolsa-família, que caracterizam inatividade.

Todas as 37 famílias praticam atividade agrícola e recebem RA; dessas, 32 (86%) auferem RA e RNA; 25 (67%) recebem TG do tipo bolsa-família; 11 (29%) recebem TG do tipo aposentadoria; 4 (10%) são diaristas agrícolas; e 5 (13%) são pluriativas.

Das 25 famílias que recebem TG do tipo bolsa-família, 15 (40%) auferem RNA oriunda exclusivamente do programa bolsa-família; quatro recebem RNA proveniente do bolsa-família e de aposentadoria; uma família obtém RNA do bolsa-família, aposentadoria e pluriatividade; três famílias recebem RNA do bolsa-família e da pluriatividade; e duas famílias recebem bolsa-família e são diaristas agrícolas. Das 11 famílias aposentadas, quatro auferem RNA exclusivamente da aposentadoria, os demais conseguem a RNA por meio da aposentadoria e bolsa-família, ou atividades não-agrícolas e diaristas.

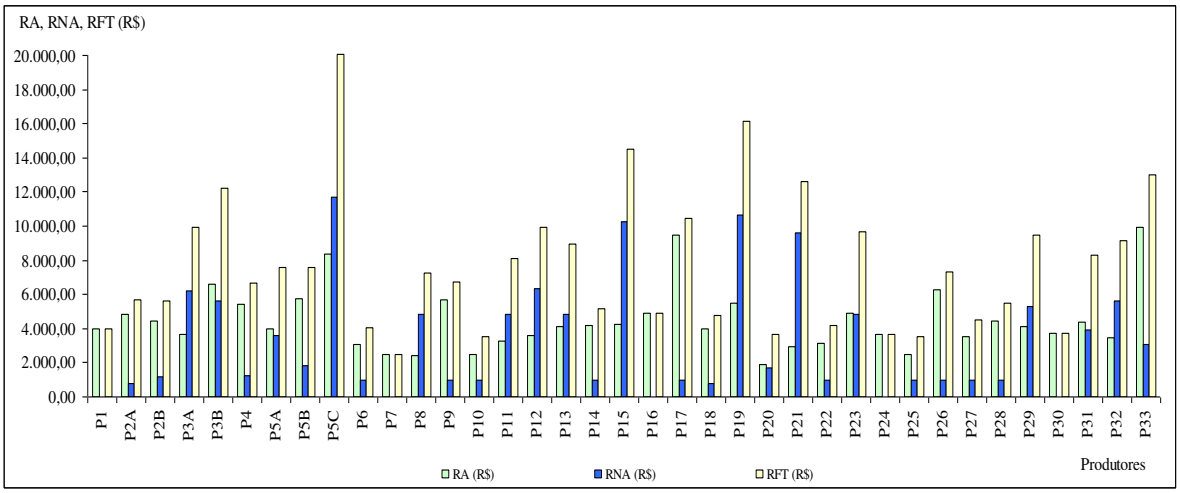
A pluriatividade no assentamento é pouco representativa, pois apenas cinco famílias são pluriativas. Entre essas, três auferem renda das atividades não-agrícolas e da bolsa-família, enquanto as outras duas são pluriativas aposentadas. Sendo assim, as famílias que são pluriativas têm na sua composição da renda não-agrícola vínculos com as TG porque são contempladas com aposentadoria ou bolsa-família.

No PASJ, foram identificadas apenas quatro famílias diaristas agrícolas, entre elas uma aufere RNA proveniente exclusivamente das diárias, as demais recebem TG; duas famílias diaristas agrícolas recebem bolsa-família, e uma, aposentadoria.

3.3.3 Participação da renda não-agrícola na renda familiar

Conforme mostrado na seção anterior, observam-se múltiplas fontes de renda entre as famílias. De acordo com o Gráfico 5, todos os agricultores familiares praticam sistemas de produção (cultivos, criações e transformação) e auferem RA, mas apenas os agricultores P1, P7, P16, P24, e P30 (14% das famílias) têm na agricultura sua única fonte de renda. Além disso, considerando no total, a participação da RNA – observada em 86% das famílias –, na RFT, é significativa. Das 37 famílias, 11 apresentam mais de 50% de RNA na RFT.

Gráfico 5 – Composição da renda familiar no PASJ



Conforme Tabela 1, a renda agrícola média anual declarada por todos os produtores assentados (chefes de família) é de R$ 4.473,46; somando-se essa renda com a receita das atividades não-agrícolas e a as TG (R$ 3.213,57), a renda familiar total média experimenta um acréscimo de 42%, atingindo R$ 7.687,02. As atividades agrícolas praticadas dentro da unidade produtiva são responsáveis, em média, por 58% de toda renda familiar.

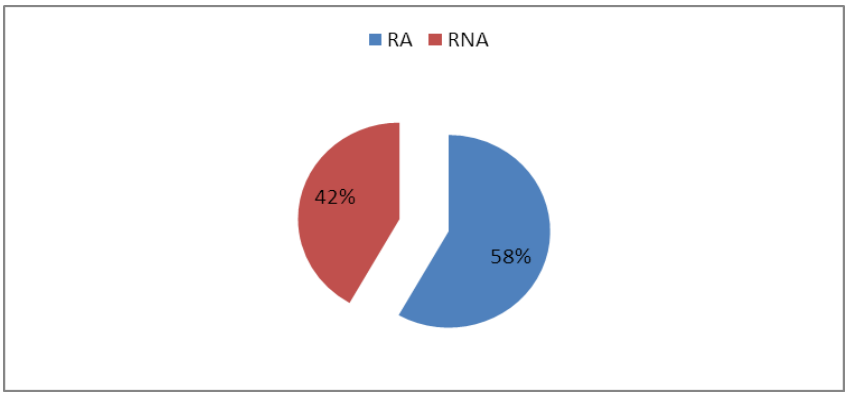
Tabela 1 – Renda familiar média no PASJ

Composição da renda familiar	*RA (R$)*	*RNA (R$)*	*RFT (R$)*
Renda familiar total – 37 famílias	165.517,84	118.902,00	284.419,84
Renda média/ano	4.473,46	3.213,57	7.687,02
Renda média/mês	372,79	267,80	640,59
Renda *per capita* /ano	1.074,79	772,09	1.846,88
Renda *per capita* /mês	89,57	64,34	153,91

Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

A renda agrícola média mensal das famílias é de R$ 372,79, comparada ao salário mínimo, que, no ano de 2007, teve um valor médio de R$ 365,00 (variou de R$ 350,00 para R$ 380,00), pode-se perceber que a remuneração do trabalho nas atividades agrícolas da unidade produtiva equivale ao vencimento pago pelo trabalho com carteira assinada. A renda média mensal eleva-se para R$ 640,59, ao se considerar a RNA. A renda agrícola *per capita* anual é de R$ 1.074,79, e a mensal é de R$ 89,57, considerando a RNA, a renda familiar desses dois períodos eleva-se para R$ 1.846,88 e R$ 153,91, respectivamente. A participação da RNA na RFT é bastante significativa, uma vez que 42% da renda dos agricultores familiares não provém das atividades agrícolas.

Gráfico 6 – Percentual da renda familiar, em média, no PASJ



Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008.

Classificando-se a RA, estimada com base no salário mínimo, conforme Tabela 2, observa-se o seguinte: apenas uma família apresenta renda de até meio salário mínimo; 24 famílias auferem renda maior do que meio, podendo chegar até um salário mínimo, elas totalizam 65%; 10 famílias possuem renda maior do que um, podendo alcançar até dois salários mínimos, elas representam 27% famílias; apenas duas famílias (5%) auferem renda maior do que dois, chegando a somar até três salários mínimos.

Tabela 2 – Número de famílias por faixa salarial considerando a RA

Faixas	*Renda Agrícola mensal*	*Número de famílias*	*Percentual*
Faixa 1	≤ meio Salário Mínimo	1	3
Faixa 2	> meio Salário Mínimo ≤ 1 Salário Mínimo	24	65
Faixa 3	> 1 Salário Mínimo ≤ 2 Salários Mínimos	10	27
Faixa 4	> 2 Salários Mínimos ≤ 3 Salários Mínimos	2	5
Total		*37*	*100*

Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

Quando se considera a RNA na composição da RFT, observa-se significativa elevação das rendas. Dez famílias apresentam renda maior do que meio ou até um salário mínimo, representando 27% das famílias; 14 famílias auferem renda maior do que um, chegando até dois salários mínimos, totalizam 38%; 27 % das famílias possuem renda maior do que dois, alcançando até três salários, totalizam 10 famílias; 2 famílias recebem renda maior do que três ou até quatro salários mínimos, forma 5% das famílias. Apenas uma família aufere renda maior do que quatro, chegando até cinco salários, representando 5% das famílias. Tabela 3.

Tabela 3 – Número de famílias por faixa salarial considerando a RFT

Faixa	*Renda Familiar Total mensal*	*Número de famílias*	*Percentual*
Faixa 1	≤ meio Salário Mínimo	0	0
Faixa 2	> meio Salário Mínimo ≤ 1 Salário Mínimo	10	27
Faixa 3	> 1 Salário Mínimo ≤ 2 Salários Mínimos	14	38
Faixa 4	> 2 Salários Mínimos ≤ 3 Salários Mínimos	10	27
Faixa 5	> 3 Salários Mínimos ≤ 4 Salários Mínimos	2	5
Faixa 6	> 4 Salários Mínimos ≤ 5 Salários Mínimos	1	3
Total		*37*	*100*

Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

No total, as RNA são compostas por parcelas de rendas provenientes da ocupação não-agrícola (pluriatividade), das diárias e das TG. Ao considerar apenas a RNA gerada pela pluriatividade (Tabela 4), observa-se que a participação da RNA na RFT já não é tão significativa. Apenas uma família apresentou renda de até meio salário mínimo; 17 famílias (46%) tiveram renda maior do que meio ou até um salário mínimo; 16 famílias (43%) auferiram renda maior do que um, chegando até a dois salários mínimos; 3 famílias (8%) obtiveram uma renda maior do que dois, ou no máximo três salários mínimos. Observa-se que se mantiveram as mesmas faixas salariais das RA, modificaram-se os percentuais nas faixas 2, 3 e 4, isso decorre do pequeno número de famílias pluriativas. Confirmando que no PASJ, a grande contribuição das RNA no orçamento familiar é proveniente das TG.

Tabela 4 – Número de famílias por faixa salarial: RA + RNA oriunda das atividades não-agrícolas

Faixas	*Renda Agrícola mensal*	*N. de famílias*	*Percentual*
Faixa 1	≤ meio Salário Mínimo	1	3
Faixa 2	> meio Salário Mínimo ≤ 1 Salário Mínimo	17	46
Faixa 3	> 1 Salário Mínimo ≤ 2 Salários Mínimos	16	43
Faixa 4	> 2 Salários Mínimos ≤ 3 Salários Mínimos	3	8
Total		*37*	*100*

Fonte: pesquisa de campo, mar. 2008

Ao comparar, em termos absolutos, a RA dos produtores que trabalham apenas em atividades agrícolas com a RA dos três produtores pluriativos (P5), observam-se distintas RA. As famílias que praticam apenas atividades agrícolas auferem renda agrícola média de R$ 4.824,20, já as famílias pluriativas obtém renda agrícola média de R$ 6.03167.

Em seu conjunto, esses dados reforçam a tese de que a agricultura familiar apresenta um universo extremamente diversificado em sua composição. A lógica de reprodução material é essencialmente a mesma, mas o nível em que opera esse processo, as expectativas e a própria dinâmica subjacente às práticas adotadas pelas famílias rurais revelam diferenças evidentes.

4 CONCLUSÃO

As 37 famílias assentadas e entrevistadas praticam agricultura, entre elas, a maior parte da RA é proveniente da produção de cacau. Todavia, além do cultivo especializado do cacau (quase monocultura), as famílias praticam diferentes combinações de sistemas de cultivos, ou seja,

diversificam sua produção para compor a cesta básica e, por isso, os sistemas de cultivo e de criação estão relacionados aos hábitos alimentares.

O retorno financeiro das lavouras de cacau, juntamente com os baixos custos, incentivam a manutenção desse subsistema por partes dos produtores, evitando, assim, a derrubada das florestas para a abertura de pastos ou implementação de novos cultivos, tais como eucaliptos e seringueiras. O custo de oportunidade dos agricultores também favorece a lavoura cacaueira, bem como a preservação dos remanescentes de Mata Atlântica. Assim, conclui-se que uma política de incentivo aos sistemas de produção – que comprovadamente mantêm a produção do cacau – pode preservar o meio ambiente. Esses incentivos devem ser aplicados mediante ampliação das políticas de reforma agrária, assegurando o emprego e o desenvolvimento sustentável, com base no fortalecimento desse tipo de agricultura familiar na Região Cacaueira.

Os resultados revelam também a importância das rendas não-agrícolas na composição da renda familiar. As famílias tendem a derivar sua renda básica de um trabalho primário, enquanto as ocupações secundárias correspondem a atividades que são marginalmente importantes. A fim de fugir da pobreza, usam o trabalho familiar disponível (custo de oportunidade) em algumas estações do ano (entressafra do cacau, por exemplo), devido à baixa demanda da atividade agrícola, para complementar renda. Dos cinco casos das famílias pluriativas, todos são decorrentes de trabalho feminino. Todavia, esse fator não exclui os demais; por exemplo, no que se refere à escolaridade, foi entre as pessoas do sexo feminino que se identificou o maior número de pessoas formadas. A maior parte da pluriatividade está relacionada aos jovens, que possuem um nível mais alto de escolaridade; normalmente, as pessoas mais velhas pouco ou nunca estudaram, portanto não têm qualificação para exercer determinados trabalhos urbanos.

As características das famílias pluriativas e das famílias diaristas agrícolas são bastante similares. Essas famílias possuem muitos filhos, o que gera excesso de mão-de-obra na unidade produtiva, bem como a necessidade de complementação da renda familiar. Os agricultores familiares caracterizados como diaristas agrícolas trabalham parte do tempo no seu próprio lote, outra parte em unidades produtivas agrícolas de terceiros. Percebe-se que essa atividade está mais relacionada ao trabalho masculino e à baixa escolaridade. Por isso, entre as quatro famílias de agricultores diaristas, apenas uma possui alguém com nível médio de ensino concluído.

Essa relação se aproxima, de certo modo, da relação social do trabalhador pluriativo, quando exerce atividades que não estão vinculadas à agricultura. Mas a ocupação como diarista agrícola não é um fato novo, não é decorrente da modernização da agricultura, ao contrário, é inerente ao processo histórico presente no mundo rural. Por essa razão, esta pesquisa não considerou como pluriativo o diarista agrícola. A partir da pesquisa realizada para o grupo

caracterizado como famílias exclusivamente agrícolas – considerando que não possuem educação formal, têm idade superior a 38 anos e suas famílias são compostas por poucos membros ou por crianças –, opina-se ser necessária uma política pública orientada para intensificar a diversificação da atividade agrícola, mantendo a heterogeneidade do ecossistema.

A RFT é composta por RA e RNA. Todas as 37 famílias praticam atividade agrícola, gerando RA, dessas famílias, 86% apresentam RA e RNA. Embora 28 famílias trabalhem exclusivamente na agricultura, apenas cinco famílias assentadas (14%) sobrevivem com renda proveniente apenas da agricultura.

No que se refere à composição (fonte) da RNA, observaram-se as seguintes classificações: diaristas, pluriativos e TG. Entre as 32 famílias, 25 (67%) recebem TG do tipo bolsa-família; 11 (29%) recebem TG do tipo aposentadoria; 4 (10%) são diaristas agrícolas; e 5 (13%) são pluriativas. As famílias assentadas diversificam as fontes de renda para o sustento da família, bem como para o custeio dos SPi/Atividades.

Diante dos resultados apresentados, pode-se afirmar que, mesmo enfrentando dificuldades na produção agrícola, com a implantação da reforma agrária, a maior parte das famílias assentadas possuem uma renda agrícola que lhe possibilita o custeio das despesas familiares e dos sistemas de produção (SPi). Ao combinar atividades agrícolas com não-agrícolas, eleva-se a RFT das famílias. Em seu conjunto, esses dados reforçam a tese de que a agricultura familiar apresenta contornos que definem um universo extremamente diversificado em sua composição. A lógica de reprodução material é essencialmente a mesma, mas o nível em que opera esse processo, as expectativas e a própria dinâmica, subjacente às práticas adotadas pelas famílias rurais, revelam diferenças marcadamente evidentes.

Espera-se que a identificação de SPi mais ou menos eficientes possa contribuir para a formulação de políticas públicas, particularmente o planejamento e execução dos serviços de ATER. No que se refere à pluriatividade, espera-se que a identificação de renda familiar mais elevada para as famílias pluriativas possa contribuir para a formulação de políticas que incentivem tanto as atividades agrícolas quanto às atividades não-agrícolas.

Ao revisitar o PASJ, em 2013, integrantes do grupo de pesquisa puderam constatar, por meio de leituras de paisagem e entrevistas qualitativas, o seguinte: a) em média não houve alterações nas rendas familiares; b) ao contrário do esperado pelo movimento social, o assentamento não se reestruturou no sentido de se reforçarem as atividades agrícolas.

REFERÊNCIAS

COUTO, Vitor de Athayde; DUFUMIER, Marc; NÖEL, Naomi; RENARD, Mathilde. Reestruturação da cacuicultura. *Bahia Análise & Dados*, Salvador, v.13, n. 4, p. 869-885, mar. 2004.

COUTO FILHO, Vitor de Athayde. *Agricultura familiar e desenvolvimento territorial*: um olhar da Bahia sobre o meio rural brasileiro. Brasília: MDA/NEAD, Rio de Janeiro: Garamond, 2007. 200 p. (NEAD especial, v.9).

DUFUMIER, Marc. Neoprodutivismo. *Projetos de desenvolvimento agrícola:* manual para especialistas. Salvador: EDUFBA, 2007. 328 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estimativas populacionais. In: *Anais*...2008

INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS DO SUL DA BAHIA – IESB. *A Mata Atlântica do Sul da Bahia*: situação atual, ações e perspectivas. São Paulo, 1998, 36p. (Série Estados e Regiões da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica)

SACCO DOS ANJOS, Flávio. *Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no Sul do Brasil*. Pelotas: EGUFPEL. 2003. 374 p.

SILVA, Edna Maria da. *Cálculo da renda familiar em áreas de reforma agrária:* Assentamento Bela Vista, Santo Amaro. Bahia. 2005. Monografia (Graduação em Economia). Faculdade de Ciências Econômicas – UFBA, Salvador, 2005.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

AUTOGESTÃO NO ÂMBITO DA ORGANIZAÇÃO ASSOCIATIVA E SOLIDÁRIA: O CASO DAS MULHERES CAMPONESAS DO MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA

Ivna Herbênia da Silva Souza
Mestra em educação e contemporaneidade. Vínculo: UNEB
E-mail: herbeniasouza@gmail.com

Keila dos Santos Paes Cotrim
Graduada em administração. Vínculo: UNEB
E-mail: keilanicoly@hotmail.com

Daniela Mares Rodrigues da Silva Barbosa
Graduada em administração. Vínculo: UNEB
E-mail: patriciabjl@hotmail.com

Patrícia Vieira - UNEB
Graduada em administração. Vínculo: UNEB
E-mail: danemares@hotmail.com

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 | Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo, analisar os desafios e as possibilidades acerca da autogestão, vivenciados pela Associação do Movimento de Mulheres Camponesas do Município de Riacho de Santana – BA (AMCRS), sob a perspectiva de um novo modo de produção, denominado economia solidária, que por meio de empreendimentos como associações, cooperativas, dentre outros, proporciona a possibilidade de uma organização democrática, autogestionária e sustentável. Inicialmente busca-se refletir sobre o conceito de Economia solidária e em seguida como esta acontece no âmbito da organização associativa e autogestionária. Para tanto dialogamos com diversos autores como Singer (2000, 2002), Culti (2010), Souza (2003), Arroyo e Schusch (2006), Lima (2006) dentre outros, que nos deram um suporte teórico acerca da temática em questão. A pesquisa foi realizada sob a ótica da abordagem qualitativa, adotando o método de observação para condução da investigação e alcance dos objetivos propostos. É válido destacar a importância da economia solidária em empreendimentos econômicos, principalmente em se tratando de autogestão, que se insere na perspectiva de transformação social, econômica e cultural da sociedade, pois, a partir dela ocorrem mudanças de cunho intelectual e moral da classe trabalhadora, baseadas na mais ampla democracia e na hegemonia dos trabalhadores. Assim, este estudo nos mostrou que

frente a este novo modo de produção compreende-se, que a economia solidária passa gradativamente por um processo de mudanças e aperfeiçoamentos, visando o trabalho coletivo, no qual a sociedade tem o poder de transformar-se mediante as decisões e ações de seus membros, visando necessidades comuns, a fim de conseguir melhores condições de vida.

Palavras-chave: Associativismo. Economia Solidária. Autogestão.

ABSTRACT: This article intends to analyze challenges and opportunities about self-management, experienced by the Associação do Movimento de Mulheres Camponesas do Município de Riacho de Santana – BA (AMCRS), from the perspective of a new production method called solidarity economy that through projects such as associations, cooperatives, among others, provides the possibility of a democratic, self-managed and sustainable organization. Initially we seek to reflect on the concept of solidarity economy and then how this happens within the associative and self-managed organization. Therefore dialogued with several authors, such as Singer (2000, 2002), Culti (2010), Souza (2003), Arroyo and Schusch (2006), Lima (2006) among others, which gave us theoretical support about the theme. The survey was conducted from the perspective of qualitative approach, adopting the observation method for conducting research and achieve the proposed objectives. It should be highlighted the importance of solidarity economy in economic enterprises, especially in the case of self-management, which falls within the perspective of social, economic and cultural life of society because, through her, intellectual and morality changes occur over the working class, based on greater democracy and hegemony of workers. Thus, this study shows that compared to this new mode of production is understood that the solidarity economy gradually goes through a process of changes and improvements, aimed at collective work, in which the company has the power to transform through decisions and actions of its members for common needs in order to achieve better living conditions.

Keywords: Associations. Solidarity Economy. Self-Management.

1 INTRODUÇÃO

A Economia Solidária é um meio de produção, consumo e distribuição da renda de forma igualitária, que visa principalmente no valor do ser humano e não no capital. Assim, a importância de tratarmos dessa temática se pauta em perceber esta como uma ferramenta de inteiro teor e responsabilidade de toda a sociedade que direto e/ou indiretamente está ligada a mesma. Nessa perspectiva de sociedades mais justas, a Economia Solidária se fortalece como um dos meios em resposta à crise econômica e de desemprego, e ainda como ao enfrentamento em relação à falta de estabilidade tanto social quanto ambiental.

O presente artigo aborda um estudo de caso na Associação do Movimento de Mulheres Camponesas do Município de Riacho de Santana – BA, no qual salienta-se a importância desta associação no referido município, dando ênfase, pois, nas atividades exercidas por suas sócias acerca do trabalho coletivo, solidário e autogestionário.

Dentre as contribuições pertinentes à escolha da temática em questão, uma delas surgiu durante um minicurso, ocorrido na semana de integração, referente ao semestre 2014.2, do Curso de Administração da Universidade do Estado da Bahia – DCHT/Campus XVII, no qual, abordou-se o tema da economia solidária, despertando assim o interesse de conhecermos mais sobre este novo modo de produção, e ficando nítida a necessidade de se pensar em como acontecia essa nova forma de trabalho, pelo fato de que na região, tanto na cidade de Bom Jesus da Lapa, como na cidade de Riacho de Santana, existem poucas associações que trabalham com a economia solidária,

Sendo assim, sugiram diversas indagações acerca desta economia, que se constitui pelo fato de um dos principais fatores que a diferencia do sistema econômico capitalista é o trabalho autogestionário, no qual este por sua vez impõe muitos desafios aos que ali estão inseridos, principalmente em grupos como associações, cooperativos Empreendimentos Econômicos Solidários, dentre outros, pois se trata de um novo modelo de gestão que tem como base o trabalho coletivo e igualitário.

No intuito de responder a estas indagações desenvolveu-se a problemática em questão: Quais são os desafios e as possibilidades da autogestão, vivenciados pela Associação das Mulheres Camponesas do Município de Riacho de Santana – BA, a partir da implantação da Economia solidária? Diante do problema levantado foi proposto, o seguinte objetivo geral: Analisar os desafios e as possibilidades acerca da autogestão, vivenciados pela referida Associação.

A construção deste artigo é fruto de uma pesquisa de trabalho de conclusão do Curso de Administração da Universidade do Estado da Bahia – DCHT/Campus XVII. A referida pesquisa ocorreu entre o mês de setembro a dezembro de 2014, realizada na Associação do Movimento de Mulheres Camponesas do Município de Riacho de Santana – BA. O referido trabalho está estruturado em cinco tópicos: O primeiro aborda algumas concepções de associativismo e economia solidária, desde seu contesto histórico até os dias atuais. No segundo tópico, ressaltamos a autogestão e como esta se desenvolve acerca do trabalho econômico solidário. No terceiro tópico pontuamos os desafios e possibilidades da autogestão vivenciada pela AMCRS. E no último tópico trazemos uma reflexão sobre os resultados obtidos durante o processo da pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando, portanto, que a pesquisa contribui significativamente para a descoberta de novos conhecimentos o este trabalho se caracteriza como pesquisa exploratória com foco principalmente nos objetivos relacionados a este estudo.

> A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-lo mais explícito ou a constituir hipótese. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições. Seu planejamento, portanto, é bastante flexível de modo que possibilite a consideração, dos mais variados aspectos relativos, ao fato estudado (GIL, 2002, p. 42).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, como focaliza Lüdke e André (1986, p. 18): "[...] o estudo qualitativo [...] é o que desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". Foi realizado um estudo de caso, pois esta abordagem atende nossos anseios frente a esta atividade, já que contempla três passos essenciais em uma pesquisa: a fase exploratória, em seguida a coleta de dados e, por fim, a análise dos dados, tendo como um dos pontos primordiais o contexto no qual se realiza a pesquisa.

É importante ressaltar, pois, que para a coleta de dados, primeiramente foi realizado uma pesquisa bibliográfica, onde foram feitas leituras a partir de livros, periódicos, artigos de revistas especializadas, jornais, publicações, teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos da temática aqui proposta, além de sites especializados da internet, desenvolvendo-se assim o referencial teórico deste trabalho.

Utilizamos como dispositivos de geração de dados a análise documental, a observação e especialmente a entrevista semiestruturada realizadas com as associadas, no intuito de conhecer e levantar dados acerca da problemática em questão, vistas a alcançar nossos objetivos. Para tanto, Gil (2002, p. 109) destaca a importância da entrevista visto que é 'uma forma de interação social. Mais especificamente é uma forma de diálogo assimétrico, em que umas das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

É necessário o respaldo de que a análise de dados é um instante de grande relevância no processo da pesquisa, pois é nele que desenvolveremos uma reflexão sobre o material coletado, buscando construir relações, conceitos e inferências, à busca de elucidação.

Sendo assim, no procedimento de análise de dados deste estudo, foi utilizada a técnica de triangulação, no intuito de obter uma melhor compreensão sobre o fenômeno pesquisado. Vergara (2005, p.257), corrobora desta mesma ideia ao salientar que "a triangulação pode ser

definida como uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno". Logo, a triangulação permite a realização de um paralelo, entre os aspectos trabalhados no referencial teórico, os dados obtidos na pesquisa e a observação, possibilitando ao pesquisador, obter maiores informações sobre seus questionamentos.

3 ASSOCIATIVISMO E ECONOMIA SOLIDÁRIA

Devido todas as movimentações ideológicas culturais, econômicas políticas e sociais que aconteceram na Europa e nos Estados Unidos durante o século XIX, surgiu o aparecimento de várias experiências solidárias, que foram influenciadas pela ideia da valorização do ser humano, através de cooperativas e associações de produção, criadas por trabalhadores, no intuito de minimizar os efeitos trazidos pelo sistema liberal capitalista (ARROYO; SHUCH 2006). Contudo, no Brasil de acordo com Souza (2003) a economia solidária se desenvolveu devido ao elevado número de desemprego que houve no país ao longo dos últimos anos, principalmente após a revolução industrial, fazendo com que surgissem diversas associações econômicas inspiradas na economia igualitária e democrática, assumindo várias formas, tanto como cooperativas, como empresas autogestionárias, clubes de trocas de mercadorias dentre outros, dando ênfase a economia solidária.

Deste modo, cabe ressalta que "a economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e o direito à liberdade individual". Partindo deste pressuposto o autor ainda enfatiza que "a economia solidária é uma criação em processo contínuo de trabalhadores em luta contra o capitalismo" (SINGER, 2002, p. 10). Como tal ela não poderia preceder o capitalismo industrial, mas o acompanha como uma sombra em toda sua evolução.

Culti (2010, p. 7) parte deste mesmo pressuposto ao afirmar que:

> A economia solidária é um modo de organização da produção, comercialização, finanças e consumo que privilegia o trabalho associado, a cooperação e a autogestão. São milhares de organizações coletivas, organizadas sob a forma de associações, cooperativas, redes de cooperação e grupos informais de produção, entre outros.

Percebe-se se então que muitas iniciativas não capitalistas surgem a partir das necessidades de pessoas excluídas de alguns meios socializados de produção, fazendo com estas pessoas dependam unicamente do seu trabalho para se sustentarem. Daí a importância de se vincular a economia solidária dentro das associações, objetivando o desempenho coletivo, favorecendo a todos que ali estão inseridos.

Diante das tais colocações, é importante considerar que, no Brasil a economia solidária, caracteriza-se por ser muito diversificada e abrangente, visto que possui várias formas de cooperativas e diversas modalidades associativas, além de outros tipos de organizações como as de entidades de fomento que atuam em diversos âmbitos. Destaca-se, que houve um fortalecimento voltado para a Economia Solidária, através de iniciativas de apoio às pequenas unidades econômicas individuais e associadas no país. A partir daí, foi que este novo modo de produção coletiva e solidária passou a se integrar em pautas maiores, como na atuação do Estado, onde foram criadas políticas públicas de trabalho e renda, na tentativa de se criar alternativas para a empregabilidade.

Cabe ainda mencionar que estas entidades foram criadas no intuito de, colaborar com o desencadeamento e desenvolvimento da economia solidária, dentre elas, destacam-se a Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego, que desenvolve um conjunto de ações com o propósito de fortalecer a realidade da economia solidária no Brasil, destacam-se também demais entidades como o Sistema de Informações em Economia Solidária (SIES) que se desenvolveu a partir de uma iniciativa para identificar e caracterizar os empreendimentos solidários e econômicos, além de entidades de Apoio e Fomento á Economia Solidária e as de políticas públicas voltadas para este tipo de empreendimento.

Segundo o Atlas da economia solidária no Brasil (2009, p. 19), se compreende como políticas públicas solidárias "aquelas ações projetos ou programas que são desenvolvidos ou realizados por órgãos de administração direta e indireta das esferas, municipal, estadual ou federal com o objetivo de fortalecimento da economia solidária". De acordo com o referido atlas, os trabalhadores (as) e sócios de Empreendimentos Econômicos Solidários (EES), são os principais beneficiários diretos deste tipo de política, tanto os que já estão constituídos, quanto o que ainda estão em constituição.

> No Brasil existem centenas de entidades que apoiam iniciativas associativas comunitárias e a constituição e articulação de cooperativas populares, redes de produção e comercialização, feiras de economia solidária etc. Atualmente, os empreendimentos de economia solidária, as entidades de apoio, assessoria e fomento e os gestores governamentais vêm se articulando em redes e fóruns de economia solidária (CULTI, 2010, p. 7).

A discussão acerca da temática sobre economia solidária relaciona-se no contexto do associativismo, devido, as expressões e desejos das pessoas, na busca de satisfazer suas necessidades coletivas, através de relações sociais e participativas, na medida em que vem

expressando estes desejos o associativismo apresenta-se como uma alternativa de geração de emprego, renda e inclusão social por meio de ações solidárias.

O associativismo baseado na solidariedade se faz diante da convivência nas associações, que estabelece uma relação entre os que estão diretamente envolvidos, fortalecendo as identidades e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

> O associativismo caracteriza-se pelo sentimento de solidariedade, de necessidade de associação, de convivência, de troca e atua localmente, procurando estabelecer uma relação com a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade com mais dignidade e para fortalecer as identidades (LEONELLO, 2010, p. 40).

Neste Contexto cabe focalizar que, a associação como ferramenta de organização produtiva e, torna-se uma alternativa propulsora do desenvolvimento local, através de diversos fatores sejam eles, sociais, culturais ou políticos.

4 AUTOGESTÃO A PARTIR DO TRABALHADO ECONÔMICO SOLIDÁRIO

Ao mesmo passo que a economia solidária, almeja a inclusão social, o trabalho coletivo e autogestinário, é notória as dificuldade, limitações e possibilidades que as associações enfrentam para manter seu empreendimento, principalmente no que se refere a autogestão. Deste modo cabe destacar a autogestão como forma de organização produtiva que na maioria das vezes pode ser identificada em diferentes momentos históricos e espaços econômicos rurais e urbanos. Apesar de que a mesma foi mais difundida por volta do século XX, sabe-se que desde sua origem as lutas dos trabalhadores e do movimento operário sempre estivaram relacionadas com experiências autogestionárias. Sendo assim, pode-se dizer que a autogestão "não se trata apenas de um modelo gerencial de administração de uma organização econômica e, sim, de práticas sociais que se construíram ao longo do tempo" (CULTI, 2010, p. 75).

Diante de tal colocação, é importante considerar que a autogestão entre os trabalhadores não se constitui apenas de um ideário ou um objetivo. Houve uma experiência histórica por meio das lutas de classes. Ao longo dos tempos adquiriu-se "[...] características de mudança gradual por meios pacíficos da sociedade capitalista, através das livres associações de produtores. É possível ter-se referência no movimento operário com a Revolução Francesa, em que a autogestão expressou o tipo de luta espontânea" (NETO, 2005, p. 18).

Considerando a fala de acima mencionada, Singer (2000, p. 20) afirma que:

> A autogestão duma empresa solidária é – ou deveria ser – totalmente diferente da gestão capitalista, em primeiro lugar porque os conflitos entre interesses seccionais devem ser muito menores e em segundo porque podem ser travados abertamente e resolvidos por negociações em que todos tomam parte [...] Sendo as decisões coletivas, a experiência de todos os sócios pode ser mobilizada, e esta será sempre muito maior que a experiência duma cúpula, que na empresa capitalista concentra o poder de decisão.

Contudo sabe-se, que para que o empreendimento se firme faz-se necessário à colaboração de parceiros que podem ser outras empresas externas como, por exemplo, as incubadoras, que são órgãos especializados em formar e amparar esse tipo de empreendimento, as organizações não governamentais, entidades religiosas, sindicatos dentre outras empresas solidárias.

Singer (2000, p. 22) ainda complementa dizendo que:

> Quando a empresa solidária começa a funcionar, os sócios já têm certa prática de autogestão, embora lhes falte, possivelmente, toda competência específica para operar no ramo de negócios escolhido. Essa competência será construída ao longo da vida prática da empresa, analogicamente ao que ocorre com a empresa capitalista. Só que nesta o aprendizado se limita principalmente aos integrantes do corpo de executivo, ao passo que na empresa solidária ela se estende a todos os membros.

Outro desafio perceptível com relação a autogestão, refere-se a forma de como a associação reage quando a mesma obtêm êxito, visto que desperta-se o desejo de enriquecimento, pressupondo assim o ideário capitalista. Contudo quando há uma situação de crise, o modelo econômico solidário, indica a melhor forma de superar os resultados da crise, visto que seus sócios partilham das perdas de forma coletiva.

De acordo com Culti (2010, p. 76):

> Na autogestão, os associados não esperam salvadores, antes arquitetam a própria organização do trabalho e administrativa. Eles deixam de receber o saber unicamente de fora do coletivo e são incitados a tomar consciência do que são e, sobretudo, do que podem fazer. Ou seja, deixam de ser dirigidos e passam a ser dirigentes, numa ação que une esforços no agir coletivo para a repartição do poder, dos ganhos e posse dos bens.

Diante das tais colocações, é importante destacar que a autogestão ela pode ser considerada como um modo de organização do trabalho coletivo, em que não existem diferenças entre a concepção de trabalho e os meios de produção, visto que todo o coletivo, caracterizando-se como um processo constante de educação, aprendizado e construção a partir do desenvolvimento econômico solidário.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA AUTOGESTÃO VIVENCIADOS PELA AMCRS

A Associação do Movimento de Mulheres camponesas de Riacho de Santana se diz respeito a um grupo de mulheres, que se reuniram em associação no intuito de fortalecer o grupo na busca pelos direitos da mulher e também como alternativa à contribuição na renda familiar, a partir do trabalho agrícola familiar. A referida associação, atualmente conta com um total 89 associadas, dentre elas, 69 são camponesas regulamentadas, ou seja, possuem a Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP) todas trabalham com agricultura familiar, na produção de bolos, doces, poupas de frutas e derivados da mandioca, já 20 dessas associadas não possuem a DAP e desenvolvem atividades somente voltadas para o artesanato.

A maioria das sócias da AMCRS são mulheres oriundas de classes socialmente vulneráveis, economicamente desfavorecidas, que não tiveram oportunidade de emprego, e encontraram na agricultura familiar e no artesanato, uma forma de trabalho e sustento. Essas mulheres são moradoras da zona urbana da cidade de Riacho de Santana e de diversas comunidades rurais circunvizinhas.

A pesquisa foi realizada com 7 (sete) associadas, no qual foram analisados dados importantes para levantar o perfil de cada uma, como escolaridade, estado civil e renda. É importante frisar, que os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão revelados, ou seja, serão utilizados nomes fictícios em respeito à privacidade dos mesmos, bem como o grau de confiabilidade no estudo.

A partir das entrevistas e observações, identificou-se que o perfil das mulheres, que se associaram na AMCRS inicialmente era somente de mulheres camponesas, que já participavam do Movimento de Mulheres Camponesas e lutavam em prol dos direitos da mulher do campo. O Manual de Capacitação da Tecnologia Social (2009, p. 7), realça que os EES são "[...] organizações abertas a todas as pessoas aptas a utilizar os seus serviços e assumir as responsabilidades como membros, sem discriminação de sexo, ou de ordem social, política e religiosa". Desta forma torna-se de suma importância que todos aqueles que trabalhem em Empreendimentos Econômicos Solidários, primeiramente disponham dos mesmos objetivos e metas.

A fim de identificar o perfil das sócias da AMCRS, foi possível constatar que as entrevistadas possuem idade entre 18 e 70 anos, em sua maioria são casadas com escolaridade de ensino fundamental incompleto e renda familiar entre 1 a 2 salários mínimos. Todas estão associadas na AMCRS no mínimo há mais de 1 ano e a principal atividade desenvolvida pela maioria está relacionada a agricultura familiar.

Através da entrevista buscou-se perceber de que forma ocorria processo de autogestão dentro da Associação do Movimento de Mulheres Camponesas do Município de Riacho de Santana, que por sua vez procura desenvolver um trabalho democrático e solidário. É através da democracia, que busca-se gerir os Empreendimentos Econômicos Solidários, no intuito de que todos os resultados, sejam eles econômicos, políticos ou culturais sejam compartilhados da mesma forma por todos, sem distinção alguma.

Quando uma pessoa se integra em uma cooperativa, ou associação, muitos acabam experimentando pela primeira vez, o gozo dos direitos iguais para todos, e principalmente, disfrutam do prazer de se expressarem livremente e de serem escutados, sentindo um orgulho ao perceber que suas opiniões são respeitadas e que podem fazer a diferença no destino do coletivo (LIMA, 2006).

Neste contexto, questionamos às sócias como é realizada a divisão das atividades, visto que a AMCRS é contemplada por um grande número de sócias.

> *"Aqui é tudo dividido, as dispesa, tudo. Tem os grupo que faz os bolo, as chiringa, os suco e as poupa. E as que faz o artesanato, mais esse separado né. É dividido tudo igual cada qual tem seu dia né, pra ficar tudo igual"* (Entrevistada C, Sócia, 2014).

No âmbito da autogestão, um dos instantes de maior ênfase é o momento da tomada de decisão, devido ao fato do empreendimento ser autogestionário, diferente do modelo capitalista, no qual existe um chefe para tal função. Lima (2006, p. 92), destaca que "na medida em que o exercício da democracia se incorpora ao trabalho e à vida dos cooperados, tende a ocorrer a assimilação "natural", dos princípios do trabalho coletivo, contribuindo assim para a construção da autogestão do grupo".

Assim, questionamos às entrevistadas, sobre a participação delas nas tomadas de decisões dentro associação, e como isso ocorre se é de modo igualitário ou se há diferenciação.

> *"Todas aqui tem direito igual, as vezes tem as reunião e não vem todas. A presidente ela tem os assuntos dela a ser tomado, mas qualquer decisão que tem, ela sempre reúne o grupo pra poder levar o assunto pra o grupo pra ver se o grupo concorda ou não, qualquer um pode colocar a idéia no grupo mão precisa ser só a presidente"* (Entrevistada B, Sócia, 2014).

Diante das consideração acima explanada, tanto da entrevista "B", como a da maioria das entrevistas, é relevante um respaldo sobre as perspectivas e as dificuldades, encontradas na associação, no contexto da autogestão, pois, quando se investe em desenvolvimento de tecnologias adequadas à autogestão, como a promoção de novos produtos, a orientação voltada a viabilidade dos empreendimentos, na ampliação do empreendimento, está se investindo, simultaneamente, tanto no desenvolvimento individual como no coletivo dos

trabalhadores. O que acaba sendo muitas vezes um desafio, visto que decidir coletivamente, é bem mais complexo do que a decisão comparada com o sistema capitalista. Podemos confirmar esta questão a partir da fala das entrevistadas a abaixo, quando nos relata sobre as dificuldades encontradas ao se trabalhar em grupo.

> *"Sempre tem dificuldade né, as vezes uma acha que ta certo, as outras acha que não tá, aí cê tem que conversar bastante pra poder chegar a uma conclusão, e aí também depende da maioria, é difícil, mas sempre acaba dando certo"* (Entrevistada A, tesoureira, 2014).

Foi possível perceber através das entrevistas, que a maioria das entrevistadas, se reconhecem naquilo que fazem e se identificam com seu trabalho, mesmo com as dificuldades de se trabalhar em grupo, de aceitar criticas, criticar e expressar suas opiniões. Fica visível a satisfação das mesmas, quanto às atividades que desempenham no trabalho em grupo.

Diante das considerações acima explanadas, é relevante ponderar, que os EES, neste caso a AMCRS, possui um grau de solidariedade bem elevado, visto que as práticas autogestionárias e de cooperação, ocorrem de forma significativa, proporcionando, condições de viabilidade econômica, aprendizado, conscientização e vínculos sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em autogestão, sabe-se que ainda há muitos desafios para serem superados nesse novo modo de produção e gestão, visto que, muitas instituições como que desenvolvem um trabalho econômico solidário, ainda encontram dificuldades em vários aspectos, tanto financeiros, como tecnológicos, quanto produtivos e gerenciais, além da necessidade de haver mais incentivos e políticas públicas, a fim de ampliar esse novo sistema de produção coletivo e solidário.

No decorrer da pesquisa descrita, que corrobora no sentido de que a autogestão se insere na perspectiva de transformação geral da sociedade, vale ponderar que são muitas as mudanças de cunho intelectual, cultural e moral da classe trabalhadora, baseadas na mais ampla democracia e na hegemonia dos trabalhadores, decorrentes da economia solidária. Assim, este estudo nos mostrou que frente a essa perspectiva é possível compreender que a Economia Solidária passa gradativamente por um processo de mudanças e aperfeiçoamentos, visando o associado, e, por conseguinte a sociedade como um todo.

Neste sentido, a sociedade tem o poder de transformar-se, mediante as decisões e ações de seus membros, sendo essa a dinâmica para superar seus limites. A organização das pessoas,

sua união para solucionar necessidades comuns e conseguir melhores condições de vida, determina o desenvolvimento de uma nação. Dessa forma, vários são os exemplos em que o associativismo permitiu a conquista de direitos sociais, culturais e econômicos, além da independência financeira das mulheres camponesas, sócias da AMCRS.

Em suma, os resultados deste estudo elucidaram algumas discussões acerca do Associativismo e Economia Solidária. A partir destes, percebemos que na AMCRS, a satisfação do associado quando se trata de ganhos, vai muito além do econômico, como autoestima, identificação com o trabalho e com o grupo, companheirismo, noção crescente de autonomia e de direitos cidadãos. O respeito e a valorização à diversidade se fazem presente, e ainda a riqueza da própria condição social em que vivem complementando habilidades e maneiras de ser e de estar, contribuindo então para ambientes comunitários de grande riqueza sociocultural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, João Cláudio Tupinambá; SCHUCH, Flávio Camargo. **Economia Popular Solidária**: a alavanca para um desenvolvimento sustentável. São Paulo. Ed.: Fundação Perseu Abramo, 2006.

BRASIL, Manual de Capacitação da Tecnologia Social. **Produção Agroecológica Integrada e Sustentável - PAIS**. Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2009.

CULTI, Maria Nezilda. **Economia solidária no Brasil:** Tipologia dos empreendimentos econômicos solidários. São Paulo : Todos os Bichos, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEONELLO, João Carlos. **O associativismo como alternativa de desenvolvimento na dinâmica da economia solidária**. Franca: [s.n.], 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Maria Isabel Rodrigues**. Economia solidária e vínculos**: prefácio de Paul Singer. São Paulo: Ideias & letras, 2006.

SENAES. **Atlas da Economia Solidária no Brasil, 2005-2007**. Org. Associação Nacional dos Trabalhadores e Empresas de Autogestão e Participação Acionária – ANTEAG. São Paulo: Todos os Bichos, 2009.

SINGER, Paul. **Introdução à Economia Solidária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA; André Ricardo; CUNHA, Gabriela Cavalcante, DAKUZAKU, Regina Yoneko. **Uma outra economia é possível**: Paul Singer e a economia solidária. São Paulo: Contexto, 2003.

VERGARA. Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisas em Administração**. São Paulo: Altas, 2005.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

O PROGRAMA "UMA TERRA E DUAS ÁGUAS – P1+2" COMO INSTRUMENTO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E SOCIAL NA PROMOÇÃO DA SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Kamilla Ferreira da Silva Santos
Pedagoga. Especialista em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com ênfase em Recursos Hídricos. Subcoordenadora técnica do Programa Água para todos/Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional/Governo do Estado da Bahia.

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: Este trabalho retrata os resultados acerca da promoção da Segurança Alimentar e Nutricional da população residente de duas comunidades rurais, Ponto da Pinha e Gibóia, no município de Retirolândia – Ba, localizado no Território do Sisal, na região semiárida. As transformações acerca da conquista do Direito Humano à Alimentação Adequada, nessas comunidades, associam-se ao Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2), implementado pela Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA). A preocupação com o acesso à água para produção e dessedentação animal, no Semiárido, como política pública de descentralização da água para as famílias rurais, de baixa renda, desencadeia-se devido as irregularidades das precipitações pluviométricas que em média é entre 300 a 700 mm. Diante do exposto, a metodologia consistiu na observação, por meio de visitas nas propriedades, aplicação de questionário e, por fim, utilizou-se o Diagnóstico Rural Participativo envolvendo vinte famílias. A pesquisa ratificou a importância do P1+2 como instrumento político-pedagógico e social na vida das famílias contempladas com as tecnologias sociais pesquisadas: cisterna calçadão e barreiro de trincheira familiar, na garantia do acesso à água, além de trazer aspectos relevantes no campo econômico e alimentar, pois, demonstra que, a partir da ação do Programa, há melhorias na qualidade de vida das famílias. Todavia, a pesquisa também apontou algumas fragilidades, como há necessidade de outros investimentos públicos, como o acompanhamento técnico para o planejamento da propriedade, o uso racional da água e o escoamento dos produtos produzidos para comercialização.

PALAVRAS-CHAVE: Convivência com o semiárido. Segurança Alimentar. Água da Chuva

ABSTRACT: This work depicts the results on the promotion of food and nutrition security of the resident population of two rural communities, Ponto da Pinha and Gibóia, in the county of Retirolândia - Ba, located in the Territory of Sisal, in the semiarid region. Transformations on the achievement of the Human Right to Adequate Food in these communities are associated with the Program One Land and Two Waters (P1 + 2), implemented by the Brazilian Semi-Arid Articulation (ASA). Concern over access to water for livestock and watering in the semiarid region as a public policy of decentralization of water for rural households, low-income, triggers due to the irregularities of rainfall, which on average is between 300-700 mm. Given the above, the methodology consisted of observation, by visiting the properties, questionnaire and finally used the Participatory Rural Appraisal involving twenty families. The research confirmed the importance of P1+2 as political-pedagogical and social instrument in the lives of families covered by the surveyed social technologies: "cisterna calçadão" and "barreiro de trincheira familiar", securing access to water; besides, bringing relevant aspects in the economic and feed area, because, shows that from the program's action there are improvements in the quality of life of the families. However, the survey also showed some weaknesses, as there is need for other public investments, as the pair technical support to estate planning, the rational use of water and the flow of products produced for sale.

KEYWORDS: Living with the semiarid. Food Safety. Rain Water Harvesting.

1 INTRODUÇÃO

O Semiárido é uma região com características marcantes. A vegetação, o solo, a diversidade de manifestações culturais e o clima destacam sua singularidade, também, devido às irregularidades de chuva, que varia no tempo e no espaço, com um índice pluviométrico médio de 300 a 800 mm/ano, fazem do semiárido um lugar único. Outra característica é o déficit hídrico, ou seja, a precipitação do ciclo chuvoso é menor do que o processo de evaporação (MALVEZZI, 2007, p. 10). Não podemos falar de Semiárido sem mencionar a variedade de biomas, a diversidade dos ecossistemas, dentre eles, o que ocupa maior extensão territorial, a caatinga. Conhecida também como "mata-branca", a caatinga é exclusivamente brasileira (BARBOSA, 2010, p. 3).

Segundo dados do IBGE (2013), o Semiárido possui uma média de 22 milhões de habitantes, totalizando 1.133 municípios, com uma área de 969.589 Km² inseridos nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Minas Gerais.

Assim como em outros biomas nordestinos, na caatinga encontram-se altos índices de analfabetismo e mortalidade infantil, um dos piores no *ranking* nacional de Desenvolvimento Humano (IDH); insegurança alimentar grave e moderada que acomete 317 mil domicílios, somente na Bahia, de acordo com o IBGE (2013). Além de outros fatores, somam-se a concentração da terra e da água, incipiente assessoria técnica e de extensão rural,

crédito inadequado, educação básica descontextualizada. Essas mazelas advêm do modelo hegemônico e macroeconômico de desenvolvimento que produz, e reproduz, desigualdades sociais porque a prioridade é a acumulação de capital, ou seja, riquezas que beneficiam empresários, fazendeiros, políticos, enfim, a elite brasileira.

Na tentativa de inverter a lógica dominante e opressora do atual modelo de desenvolvimento, surgiram, de modo mais contundente e conceitual, a partir da década de 1980, as tecnologias sociais. Essa nova concepção de intervenção e convivência preconiza procedimentos metodológicos de fácil acesso, manejo do solo, da água e da biodiversidade, reaplicáveis e motivados pela interação entre os sujeitos, assim como a valorização das experimentações e sistematizações, aglutinando produção de conhecimento, relações afetivas, cooperação, contrapondo-se às tecnologias convencionais.

Essas tecnologias sociais e todo o seu bojo voltado à ação, surgem dos processos de mobilização e organização social, de articulação política dos/as agricultores/as familiares, das comunidades rurais, e, principalmente, dos Movimentos Sociais com causa na convivência com o semiárido.

Para que as tecnologias sociais tornem-se políticas públicas, ou seja, sejam inseridas na agenda política governamental como estratégia de intervenção para a promoção e garantia de direitos para àqueles/as que foram excluídos economicamente e socialmente, o Estado precisa reconhecer e estimular os potenciais dessas iniciativas, como a construção de cisternas, barreiros trincheiras, barragens ou qualquer outra tecnologia social de captação de água da chuva para produção e dessedentação animal. (DUQUE, 2008, p. 13).

Uma das primeiras inciativas se centrou em ampliar o acesso à água para o consumo humano através do Programa Um Milhão de Cisternas (P1MC). Por conseguinte, percebe-se a necessidade de investir na captação de água da chuva para produção e dessedentação animal por meio do Programa Uma Terra e Duas Águas (P1+2). Ambos os programas são executados por instituições sociais sem fins lucrativos atreladas ao fórum Articulação do Semiárido Brasileiro (ASABRASIL).

A pesquisa foi realizada nas comunidades rurais de Ponto da Pinha e Gibóia, no município de Retirolândia, localizado no Território do Sisal, a fim de investigar a contribuição do P1+2 na promoção da segurança e soberania alimentar e nutricional por meio do acesso e manejo sustentável da terra e da água para a produção de alimentos. Objetivou-se, nessa pesquisa, analisar os processos políticos-pedagógicos e socioeconômicos que norteiam a implementação de tecnologias sociais voltadas à captação e armazenamento da água da chuva para produção.

Como objetivos secundários deste trabalho, pretendeu-se identificar os aspectos políticos-pedagógicos e socioeconômicos das famílias nas comunidades rurais relacionados com a segurança alimentar e nutricional. Além de conhecer os processos e as contribuições do programa P1+2 na vida das famílias residentes na zona rural e compreender a importância das tecnologias sociais de captação de água da chuva para produção como elemento da convivência com o semiárido.

O tema proposto é subsidiado também na ruptura da concepção ideológica do combate à seca para a construção da convivência com o Semiárido, a partir da atividade da Articulação no Semiárido Brasileiro (ASA), culminando, assim, na garantia do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), tendo a água como elemento primordial para uma produção saudável respeitando e valorizando o agroecossistema.

Ademais, o Semiárido possui muito mais problemas de ordem sócio-política do que climática. O processo de "desenvolvimento" sempre obedeceu a um modelo que distribui de forma desigual os fatores de produção bem como as riquezas por eles geradas. (DUQUE, 2008, p. 2)

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Segundo o Censo IBGE (2013), o município de Retirolândia tem uma população total de 12.055 mil habitantes, enquanto seu IDH é de 0,636 (IBGE, 2010). Também segundo o Censo de 2013, o município tem uma população rural de 5.333 habitantes. As comunidades rurais pesquisadas ficam aproximadamente a 10 Km da sede. A comunidade de Ponto da Pinha tem 30 famílias, Gibóia já é um povoado com melhor infraestrutura, com escola, posto de saúde, ele reúne aproximadamente 200 famílias.

Nessas duas comunidades, existem famílias que conquistaram o acesso à água de produção através da tecnologia social de captação e armazenamento de água de chuva e outras famílias que ainda não possuem tais tecnologias. O trabalho foi desenvolvido com o universo de 20 famílias contempladas com o projeto P1+2 entre os anos de 2010 e 2015. A escolha das famílias se deu de forma aleatória, considerando a diversidade de tecnologias sociais. O resultado da pesquisa será demonstrado por meio da Análise do Discurso. Essa análise é concebida a partir do conhecimento produzido em diferentes lugares com a força e a especificidade de sua tradição (CAREGNATO e MUTTI, 2006).

Partindo desse pressuposto, a análise do discurso é desenvolvida muito mais com o sentido das diferentes histórias marcadas por ideologias. Ela contribui para novas

interpretações, novas descobertas ou, simplesmente contribuirá para novas releituras de aspectos já pesquisados (CAREGNATO e MUTTI, 2006). A pesquisa possibilitou que as famílias buscassem suas memórias dando sentido as suas histórias por meio de um fio condutor que traz o passado, presente e as perspectivas futuras para a melhoria da qualidade de vida em relação ao acesso a água, assim como de outros componentes que fortalecem sua permanência no campo, tanto de modo individual quanto saberes constituídos coletivamente.

A tabela 1 apresenta a frequência relativa em relação ao tipo de tecnologia social conquistada pela família.

Tabela 1: Frequência relativa da tipologia das tecnologias sociais de captação e armazenamento de água de chuva para convivência com o semiárido

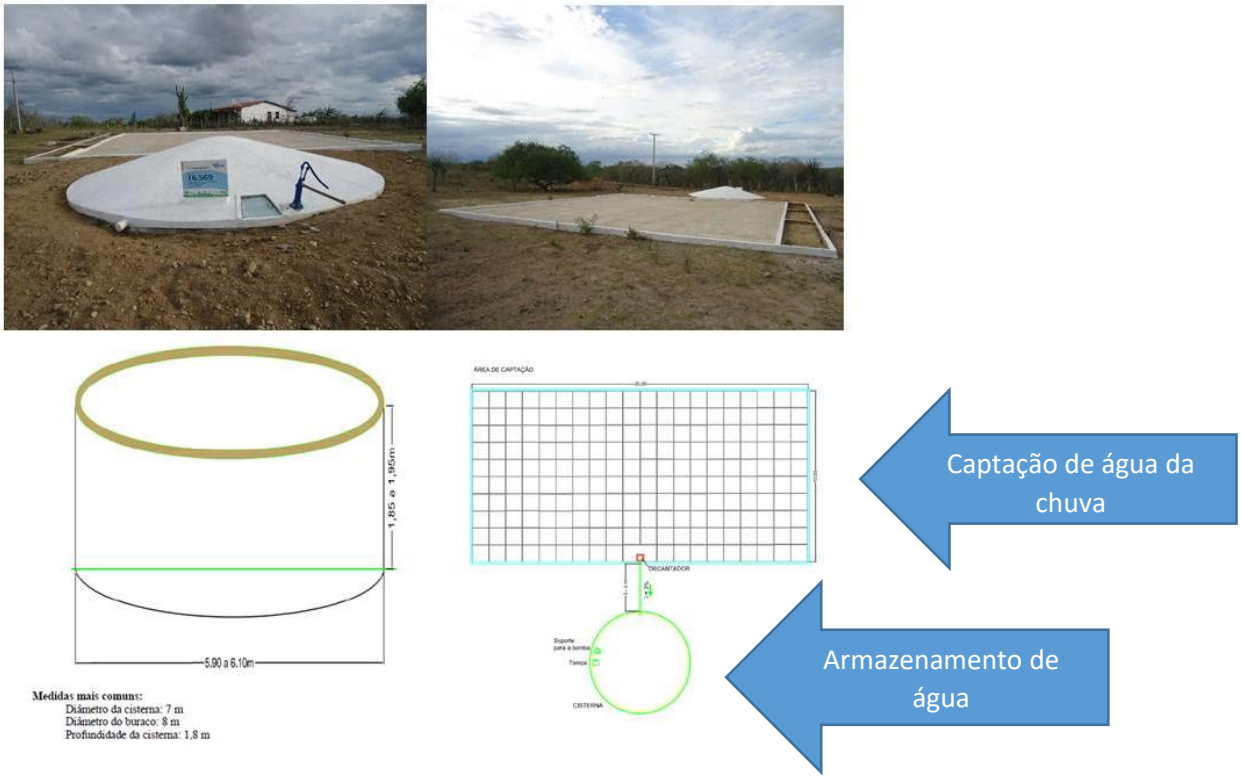
TECNOLOGIAS SOCIAIS	FAMÍLIAS (%)
Cisterna Calçadão	**15**
Cisterna Enxurrada	**45**
Barreiro Trincheira	**40**

Fonte: A própria autora

De acordo com a Instrução Operacional do Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) números 02 e 03, que tratam da cisterna calçadão (ver Figura 1) e da cisterna de enxurrada, o objetivo dessas tecnologias sociais é:

> Proporcionar o acesso à água para a produção agroalimentar a animal a famílias de baixa renda e residentes na zona rural, por meio da implementação de cisternas de placas de 52 mil litros com área de captação e armazenamento de água de chuva por meio de um calçadão de 200 m², no caso da cisterna calçadão. Já a cisterna enxurrada também com capacidade de até 52 mil litros de água de chuva, com área de captação no leito de enxurradas, associada a capacitações técnicas e formação para a gestão da água. (BRASIL, 2013, p. 3)

Figura 1: Cisterna Calçadão com canteiros produtivos

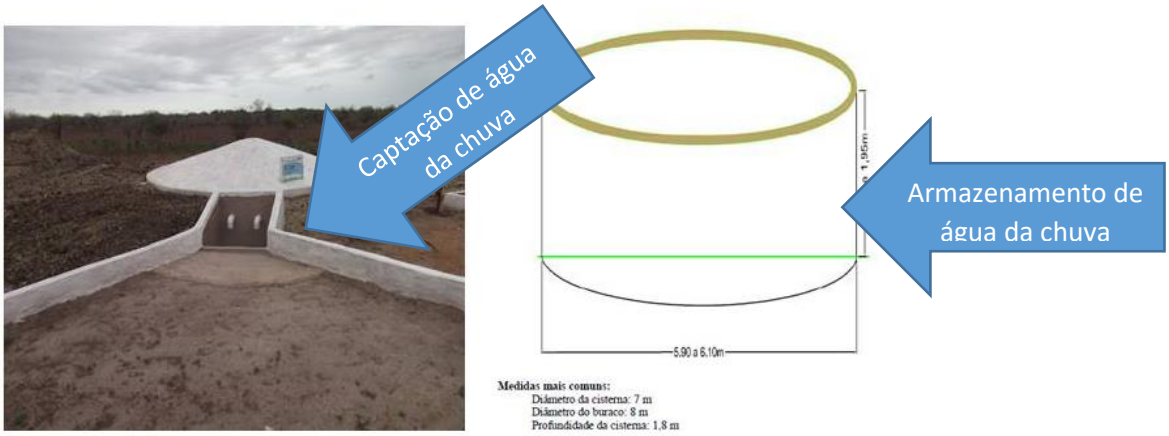


Fonte: Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário, 2013

A cisterna de enxurrada também é uma tecnologia social de captação e reservação de água de chuva, constituída de um sistema de coleta e decantação de enxurradas e um reservatório coberto e enterrado no chão.

> Para a construção do reservatório é necessário fazer uma escavação, pois a cisterna precisa ficar totalmente enterrada para receber a água coletada das enxurradas por gravidade bem como para dar sustentabilidade à sua parede. A parede e a cobertura são construídas com placas de concreto pré-moldado e, para a execução do piso, utiliza-se uma malha de ferro para reforçar o concreto. (BRASIL, 2013, p. 9)

Figura 2: Cisterna Enxurrada



Fonte: A própria autora e Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário, 2013

O documento oficial que aborda sobre o barreiro trincheira familiar (Figura 3) é a Instrução Operacional número 04, que o conceitua como:

> Reservatório escavado no subsolo, com paredes verticais estreitos e profundos. O barreiro trincheira de referência deve ser capaz de armazenar pelo menos 500 m³ de água, e deve possuir entre 3 e 5 metros de profundidade, de forma a reduzir a evaporação e manter a água acumulada por mais tempo. O barreiro trincheira de referência é marcado com 16 metros de comprimento, 5 metros de profundidade e 5 metros de altura. A partir de então, se marca a rampa com 8 metros de comprimento e 5 metros de largura, iniciando com 5 metros de profundidade até alcançar o nível. (BRASIL, 2013, p. 9)

Recomenda-se que o barreiro trincheira familiar seja cercado, para evitar que pessoas ou animais sofram acidentes. As famílias recebem o material para fazer a cerca no entorno da tecnologia. Durante a visita nas propriedades, foi identificado que as famílias observadas estavam com seus barreiros devidamente cercados.

Figura 3: Barreiro Trincheira Familiar



Ainda de acordo com as normativas, as tecnologias sociais, para cumprirem seu papel no aumento da capacidade produtiva voltada para a segurança alimentar, integrando-se ao sistema familiar de produção de alimentos, é importante que sua infraestrutura esteja associada a elementos que permitam potencializar desde a produção de frutas e hortaliças à criação de pequenos animais, como aves, caprinos e ovinos. O caráter produtivo é composto por um conjunto de elementos (insumos, ferramentas) que contribuem para as famílias diversificarem sua produção. Desse modo, são as famílias quem escolhem os materiais: como sementes de hortaliças, mudas de frutíferas, sementes de plantas nativas, ovinos, caprinos, aves e suínos, considerados insumos; carro de mão, regador, equipamentos para manejo de apiários, enxadas, pás, enxadecos, picaretas e facão, considerados como ferramentas; como material de infraestrutura poderão ser apoiados canteiros, lona plástica, tijolo, telha, tela, material para sombreamento (sombrite), comedouro, bebedouro, ração, arame farpado e/ou recozido, madeira; além de sistemas de irrigação, cano de PVC, aspersores e mangueiras, dentro do limite financeiro disponibilizado. (BRASIL, 2013, p. 19)

A investigação, a todo instante, propôs a inter-relação entre os sujeitos sociais e suas percepções acerca das políticas públicas, em especial, à Política de Segurança Alimentar e de Acesso à Água para produção. O método dialético-participativo foi adotado porque o objetivo centrou-se em "[...] confrontar comportamentos, ideias, ideologias, valores, onde os participantes expressassem suas impressões sobre a temática pesquisada e, ao mesmo tempo, pudessem reelaborar suas vivências vislumbrando situações inovadoras.", conforme explicita Weitzman (2008, p. 21).

O primeiro contato com as 20 famílias ocorreu nas suas propriedades, assim, a conversação informal e a observação permitiram estabelecer uma relação de confiança entre os sujeitos de direitos e a pesquisadora. Além da observação, um questionário foi aplicado com a finalidade de coletar dados mais precisos e complementares, assim responder questões que, porventura, a metodologia participativa através do Diagnóstico Rural Participativo (DRP) deixasse imperceptível. O questionário foi aplicado individualmente, composto por dezoito questões abertas. Marconi e Lakatos (2001, p. 88) definem o questionário estruturado como uma "[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador".

> Dentre as vantagens do questionário, destacam-se as seguintes: ele permite alcançar um maior número de pessoas; é mais econômico; a padronização das questões possibilita uma interpretação mais uniforme dos respondentes, o que facilita a compilação e comparação das respostas escolhidas. (MARCONI, E.; LAKATOS, M., 2001, p. 89)

Desta forma, o questionário foi construído com uma linguagem simples e adequado ao público. A fim de apreender dos sujeitos as informações detalhadas e claras acerca dos cultivos antes e depois das tecnologias sociais implementadas, se houve melhoria na saúde, na alimentação e na renda familiar, se existem outras políticas públicas que as famílias acessem ou poderiam acessar para potencializar a produção dos seus alimentos, entre outras questões complementares que auxiliam a compreender qualitativamente as contribuições socioeconômica, cultural, político-pedagógica para a promoção da segurança alimentar.

No segundo momento, a pesquisadora adotou como instrumento para a aplicabilidade do DRP, a Matriz FOFA – Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças. Segundo Kummer (2007, p. 121), "[...] a base é uma matriz em que as fortalezas e fraquezas (fatores internos) e as oportunidades e ameaças (fatores externos) serão identificadas e visualizadas.". As famílias se reuniram juntamente com a pesquisadora, na Capela da comunidade rural Gibóia, para refletir sobre as transformações sociais ocorridas a partir da cisterna calçadão, cisterna enxurrada ou do barreiro trincheira.

A oficina, a partir da matriz FOFA, trouxe o resgate das memórias e histórias de vidas, das dificuldades e a luta incessante pela água. O sonho em ter no quintal de casa uma cisterna para armazenar a água da chuva, o sonho de ir à escola ou permitir que as crianças pudessem ter acesso à educação, o sonho de permanecer no "Sertão" com os direitos adquiridos e garantidos. A oficina foi iniciada refletindo o lugar, o chão que se pisa, o significado de "SER TÃO", com palavras ou frases curtas e aleatórias, as famílias trouxeram: "Força", "Permanência no lugar", "Diversidade", "Solidariedade", "Sofrimento", "Produtividade", "Vida, "Fé", "Sertão que tem tudo", "Sertão que o povo inventa", "Sobrevivência", "Garra", "Perseverança", "Tendo chuva e apoio político é o melhor lugar", "Conviver com as adversidades climáticas", "Aprendizado diário" e a "Natureza nos ensina a Resistência".

A partir daí, as famílias se sentiram mais confiantes em relatar suas histórias e conquistas, em debater as fragilidades no entorno do acesso à água para garantia da segurança alimentar, sobretudo, apontando suas reais necessidades para os dias atuais na perspectiva da convivência com o semiárido.

3 OS PROCESSOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E AS DIVERSAS FORMAS DE EMANCIPAÇÃO A PARTIR DAS TECNOLOGIAS SOCIAIS

As tecnologias sociais para a captação de água para produção e/ou dessedentação animal do P1+2 têm gerado segurança hídrica e alimentar permitindo o cultivo de hortaliças, frutíferas e outros plantios, como capim de corte, palmas para ração animal, para o consumo alimentar e a comercialização do excedente.

A partir do questionário e do DRP, explicitaremos os resultados incialmente traçando o perfil das famílias (escolaridade, número de mulheres e homens, composição familiar, se recebem algum benefício social e, por fim, como era a vida antes da tecnologia social de acesso à água para produção). Logo, será demonstrado o eixo socioeconômico demonstrando as espécies cultivadas antes das tecnologias, o aumento da produção e seu escoamento após as cisternas de produção e barreiro trincheira familiar serem implementados nas propriedades. Por último, o eixo da segurança alimentar abordando as melhorias na saúde por meio do consumo de alimentos ricos em vitaminas e minerais, livres de agrotóxicos.

3.1 PERFIL DAS FAMÍLIAS

O estereótipo dos (as) chefes de famílias, em sua maioria, é caracterizado por mulheres e homens que foram obrigados a trocar o livro, a caneta e o caderno pelo trabalho pesado do roçado ou pelas buscas incessantes de água para beber e cozinhar. Relatos informaram sobre experiências de horas a fio com o pote d'água na cabeça, os conflitos, silenciados, entre a busca da água e os coronéis, o que desemboca nas relações sociais de poder e opressão. O resultado desse trabalho árduo é refletido nos dados oficiais do IBGE (2010), que aponta "[...] a taxa de analfabetismo em municípios de até 50 mil habitantes na região Nordeste do Brasil é mais de três vezes superior que a média nacional". Ainda segundo o IBGE (2010), essa taxa é maior entre pretos e pardos, residentes da zona rural, com idade igual ou superior a 15 anos. "Quase o triplo de analfabetos entre a população branca". O Gráfico 2 (ver a seguir) aponta que a maior parte dos (as) entrevistados (as) possuem Ensino Fundamental I incompleto e que 5% desses não foram alfabetizados.

Tais características apontam que a baixa escolaridade dos sujeitos que compõem esta pesquisa corrobora a necessidade de fortalecer processos educativos atrelados à educação do campo com vistas à permanência, à valorização humana e social e à garantia de direitos dessa população.

Com a chegada do Programa de Mobilização Social e Convivência com o Semiárido (P1MC e P1+2) e outros investimentos relativos à agricultura familiar, as crianças, adolescentes e jovens tem maiores oportunidades, inclusive de frequentar a escola do campo. Em Gibóia, a Escola Municipal desenvolve suas ações, diretrizes e metodologia na Educação do Campo Contextualizada, agregando parcerias, como Movimento de Organização Comunitária (MOC), para formação dos professores e coordenadores pedagógicos e desenvolvendo projetos, como Baú de Leitura e a metodologia do CAT, Conhecer, Analisar e Transformar. Ademais, a comunidade dispõe de uma rádio comunitária, ou "rádio poste", que funciona na própria escola e é dirigida pelos próprios estudantes. Indubitavelmente, o direito à educação e à leitura de mundo dessas crianças e adolescentes trarão outras contribuições para suas histórias de vida, para sua comunidade e município.

A pesquisa evidenciou também a questão da relação social de gênero/sexo, considerando que do total de entrevistados, 60% eram mulheres. Comumente, a mulher tem uma relação mais próxima à temática da água, pois ela é a protagonista na busca de água para abastecer a família. Contudo, quando se trata da produção, do cultivo e do cuidado com a propriedade, a relação do trabalho no roçado, todos esses são consideradas para os homens. Aqui comprovamos que essa divisão de tarefas definidas e impostas pela sociedade tem se quebrado porque o P1+2 também aborda, em suas formações e em todo o processo de execução nas comunidades rurais, a questão do papel da mulher.

Um dos critérios primordiais do P1+2 é justamente priorizar a mulher chefe de família (ASABRASIL, 2010). Na pesquisa, foram identificadas tanto mulheres nesse contexto, como também, mulheres com companheiros. As mulheres presentes diziam que, nos dias atuais, elas têm autonomia e tempo para participar de reuniões que discutem as políticas públicas para as mulheres. Conseguem conhecer, articular e buscar seus direitos em diversos âmbitos: na educação, na saúde, no acesso ao mercado, no acesso a água. Das mulheres entrevistadas, 40% estão integradas ao Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais e participam ativamente de Fóruns, Conferências Municipal, Estadual e Nacional, estão em grupos de produção com a finalidade de escoar seus produtos de maneira organizada. As mulheres agricultoras demonstraram, em suas falas, empoderamento, em especial, quando falavam sobre as tecnologias sociais, pois, segundo elas, as tecnologias sociais de água para produção foram implementadas nas comunidades rurais como resultado da participação delas nos espaços de construção política.

Outro aspecto que merece destaque é em relação ao Programa de Transferência de Renda. Para ser contemplada através do Programa Uma Terra e Duas Águas,

obrigatoriamente, a família está inscrita no Cadastro Único (CADÚNICO), porém, observa-se que 40% das famílias comtempladas não recebem o recurso do Programa do Governo Federal, a Bolsa Família.

Algumas famílias relataram que tiveram o benefício cortado porque melhoraram a renda e, por isso, não foram reivindicar seus direitos para o retorno do recurso. De fato, 40% das famílias deixaram de receber o benefício, contudo, ainda encontram-se cadastradas no CADÚNICO, dessa forma, poderão ir agregando outras políticas públicas que fortalecerão a Segurança Alimentar e Nutricional, garantindo, assim, a sustentabilidade das pessoas residentes no semiárido (BRASIL, 2013).

A proposta do Governo Federal é, justamente, agregar outras ações para que essas famílias, aos poucos, deixem de receber o apoio financeiro, vivendo com dignidade e autonomia, acessando as políticas de convivência com o semiárido.

Além das estatísticas acima, 100% das famílias também relataram no DRP o impacto das tecnologias sociais de produção e/ou dessedentação animal, segundo elas, essas tecnologias trouxeram relevantes mudanças, como pode ser visualizado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Antes e Depois das Tecnologias Sociais de Água para Produção

ANTES	DEPOIS
Dificuldade em armazenar água porque não possuíam reservatórios para captar água da chuva;	Existem reservatórios para consumo e produção e as aguadas existentes na comunidade servem para o uso doméstico;
O plantio era feito apenas no inverno e com duas culturas: milho e feijão;	É possível ter o plantio durante todo o ano variando numa proporção maior ou menor, com uma diversidade maior;
As águas não eram potáveis e eram utilizadas para tudo.	A renda melhorou e a criação de animal também foi ampliada
Tínhamos que comprar a maioria dos alimentos e, muitas vezes, não valorizávamos as frutíferas no nosso quintal.	Ainda compramos alimentos, mas, as hortaliças, verduras, frutas, milho, feijão são produzidos por nós. Quando não produzimos alguma cultura podemos comprar ou trocar com o vizinho e sabemos a procedência.

O programa busca agir simultaneamente na tríade da produção, autoconsumo e, se houver excedente, a comercialização. Dessa forma, as famílias comprovam as múltiplas facetas da segurança alimentar que perpassa pela produção livre de agrotóxico, pelo aspecto cultural, ambiental, no respeito à soberania e na relação do cuidado com a natureza no desenvolvimento rural sustentável.

3.2 EIXO SÓCIOECONÔMICO

Observa-se, nos gráficos 6 e 7 (a seguir), que a renda das famílias foi ampliada porque as tecnologias sociais provocam mudanças significativas no dia a dia dos agricultores que ampliam os seus quintais produtivos, aprimoram a sua alimentação, tendo como consequência melhorias na saúde e ampliam a sua renda, como afirma MALVEZZI (2007). Constata-se, também, que as formações e os intercâmbios de experiências que as famílias vivenciam durante o programa P1+2 permitem acreditar que é possível mudar sua própria realidade e conviver com dignidade no e com o semiárido.

Gráfico 6: Aspecto Socioeconômico – Aumento na geração de renda

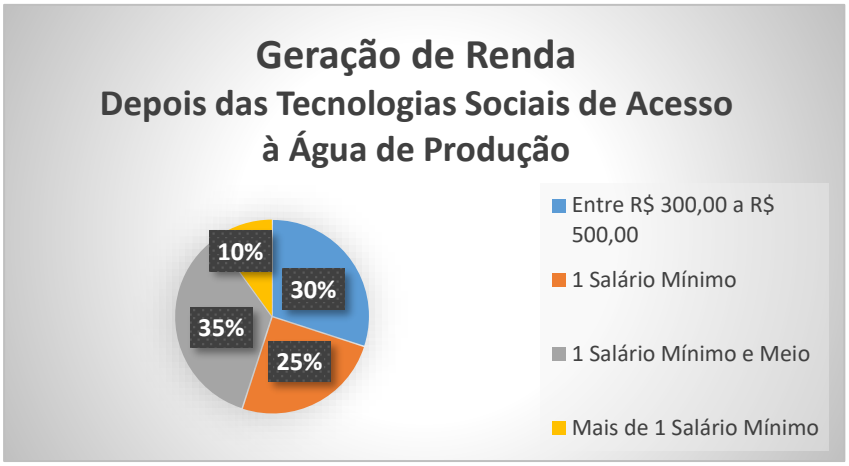
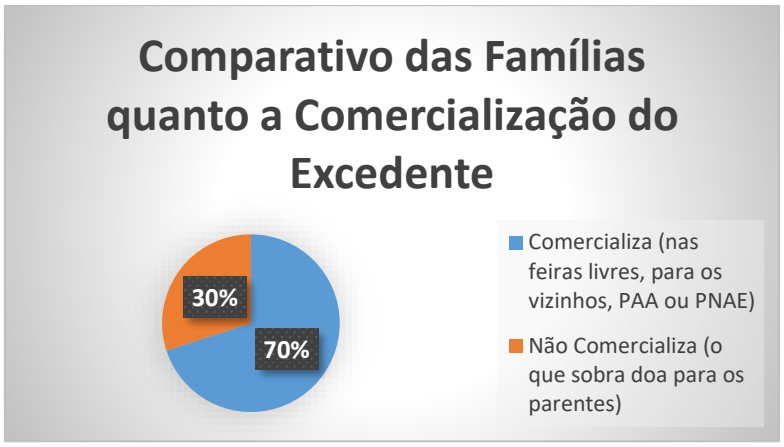


Gráfico 7 – Comercialização do Excedente



Quadro 2: Comparativo entre as variedades de hortaliças e frutas produzidas antes e depois da implantação das cisternas de produção

ESPÉCIES CULTIVADAS	
ANTES	**DEPOIS**
Hortaliças e Frutas Milho, Feijão, Coentro, Couve, Alface, Mandioca, Feijão de Corda, Manga, Pinha	**Hortaliças e Frutas** Abóbora, Melancia, Morango, Coentro, Alface, Tomate, Beterraba, Quiabo, Andu, Fava, Tomate, Cenoura, Maracujá, Noni, Acerola, Cebola, Repolho, Pepino, Pimentinha, Salsa, Pimentão, Laranja, Limão, Jabuticaba, Goiaba, Manga, Ervas Medicinais.

Nas formações, debatem temáticas, mas também, colocam a "mão na massa" trocando saberes nas diversas alternativas agroecológicas de construção de hortas, de adubos orgânicos, sistemas de irrigação, entre outros manejos. Foi evidenciado, ainda, que houve aumento nas criações de pequeno porte, como aves, caprinos e ovinos. Duas famílias possuem uma pequena granja de frangos caipiras em suas propriedades, vendem as aves (galinha, codorna e os ovos) nas feiras livres, nas comunidades e fornecem também para o mercado institucional.

Uma das famílias que ampliaram suas criações, tem um jovem empreendedor que retornou do Sul do país para trabalhar na propriedade do seu pai, hoje, esse jovem fornece as aves e os ovos para os municípios vizinhos e para alimentação escolar no município de Retirolândia. A avicultura, também, se constitui num importante segmento para proporcionar às famílias uma alimentação rica em proteínas, aproveitam-se até os excrementos das aves, utilizados como adubos para as culturas. Além disso, essa atividade proporciona renda aos agricultores familiares por conta da comercialização dos seus produtos, conforme observa-se acima.

Cabe destacar ainda que 30% das famílias que não comercializam disseram não ter uma quantidade da produção suficiente para comercializar, dessa forma, a utilizam para o consumo, mas também, quando existe sobra de hortaliças, doam para os vizinhos ou parentes. Entretanto, anseiam em ampliar a produção para comercializar. Das famílias que comercializam, 20% delas, não o fazem frequentemente, apenas, quando há excedente da produção. Já 50% das famílias escoam seus produtos regularmente, pois, assumiram compromissos por meio de contratos com o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) ou com a alimentação escolar através do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

3.3 EIXO DE SEGURANÇA ALIMENTAR

As experiências difundidas pela ASA alcançam todo o semiárido, graças à ampla articulação política e social por meio das organizações não governamentais que se encontram sintonizadas em alguns propósitos: promover a segurança alimentar e nutricional, fortalecer a agricultura familiar por meio de um processo pedagógico sistêmico que respeita as particularidades locais, culturais, acima de tudo, envolvendo elementos pedagógicos que percebem o agricultor familiar como protagonista da sua história. Ele/a é o verdadeiro construtor do saber, com e por eles o saber é partilhado e compartilhado. A educação popular é permanente e envolvente estimulando as famílias a saírem da inércia para ocuparem espaços de formação, de discussão, de construção da política pública, como Conferências, Fóruns, Seminários, etc. (DUQUE, 2008, p. 7).

Durante a pesquisa, observou-se que as famílias sabem o que querem e precisam conquistar para terem suas necessidades individuais e coletivas concretizadas em relação ao fortalecimento da agricultura familiar. É evidente que as tecnologias sociais de captação e armazenamento de água para produção e dessedentação animal, trouxeram melhorias para a vida dos trabalhadores/as rurais. Como Paulo Freire nos ensina, as pessoas não são uma "tábua rasa", e sim dotadas de conhecimento e experiências.

Nesse contexto, as famílias apontaram tanto no questionário quanto no DRP que a alimentação familiar melhorou após a construção das tecnologias sociais de captação e armazenamento de água da chuva para produção e/ou dessedentação animal, pois, a água da cisterna é de qualidade e apropriada para o cultivo. Após o consumo alimentar do roçado, houve diminuição de doenças de veiculação hídrica. Essa constatação reafirma o conceito da Segurança Alimentar e Nutricional, prevista na LOSAN nº 11.346/2006, que garante aos

sujeitos de direitos "o acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais."

Por entender que o gráfico muitas vezes não evoca as vozes dos pesquisados, iremos transmitir, nesse eixo, algumas falas, na íntegra, sobre a pergunta lançada: "Sua alimentação melhorou depois da produção dos alimentos com a água armazenada nas cisternas de produção? Como?". Apenas uma família não respondeu a questão, outra disse que já se alimentava de forma saudável, então, não houve melhora, e sim, manteve-se a situação estável.

Tabela 3: Falas de algumas famílias sobre a alimentação.

Família 1: *"Melhorou porque começou a ter diversidade de produtos de qualidade. O prato fica colorido"*
Família 2: *"Nos cursos aprendi o que era orgânico, como cultivar melhor os alimentos, aprendi a fazer horta verão, a fazer adubo orgânico. Daí além de produzir melhor, introduzi no cardápio da família mais frutas, verduras porque conheci a necessidade do meu corpo"*
Família 3: *"Hoje tempero a comida com hortaliças de qualidade e cortamos da alimentação a galinha de granja"*
Família 4: *"A água que os animais consomem é boa e a alimentação fica também mais saudável"*
Família 5: *"Porque tem mais água para produzir no período da seca e sabemos o que plantar"*
Família 6: *"Porque a maioria do que a família se alimenta é da roça e existe uma diversidade"*

Embora as tecnologias sociais de acesso à água para produção terem potencializado a vida no campo, as famílias relataram que ainda faltam investimentos e intersetorialidade de outras políticas públicas que contribuam no escoamento, na logística, no armazenamento, na agregação do valor, na distribuição dos alimentos excedentes, sobretudo, no fortalecimento e empoderamento da Agricultura Familiar. Assim como a orientação continuada após construção da cisterna de produção e do barreiro trincheira familiar, porque, depois da conclusão do P1+2, os técnicos responsáveis deixam de visitá-las e acompanhá-las.

Afirmaram, ainda, que não possuem acompanhamento técnico adequado e contínuo, que se faz necessário minimizar a burocracia para comercializar seus produtos, fortalecer os bancos comunitários de sementes crioulas, espaço adequado e personalizado para comercializar os produtos naturais, acesso permanente à informação e formação sobre diversas temáticas voltadas para cooperativismo, organização social, produção agroecológica, apoio do poder municipal para cumprir a legislação do PNAE e PAA ampliando o percentual da compra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos demonstraram que o Programa Uma Terra e Duas Águas se constitui um importante instrumento político-pedagógico e social para a promoção da segurança alimentar. As tecnologias sociais de produção possibilitam água durante um período médio de 8 meses, porém, ainda não atinge nem 10% da população local rural. Por isso, um dos desafios é a ampliação do apoio governamental federal para que outras famílias também conquistem o direito de desfrutar de água de qualidade para o plantio (BARBOSA, 2016).

Existe, também, a necessidade do acompanhamento sistemático, técnico, outras formações e informações relacionadas com o uso racional, alternativas de produção a fim de dinamizar as implementações construídas do P1+2. Tudo isso para que a água seja utilizada corretamente nas culturas e criações dos animais de pequeno e médio porte, enfim, para que esse recurso não venha a faltar no período de estiagem prolongada.

Durante cada etapa da pesquisa, em especial, no que tange as conversas e envolvimento das famílias, ficou claro que o processo pedagógico vai além das formações preexistentes no Projeto, pois, as famílias, a partir das tecnologias sociais, se libertam de uma opressão velada nas relações de poder marcadas entre o coronelismo, o acesso à água e as famílias de baixa renda. Além disso, reafirma a autonomia familiar, a opção em permanecer no lugar onde nasceu e transformar, não somente a sua história, como também a da sua comunidade a partir de uma organização social e política. O processo formativo é constituído, portanto, pela prática social que se refere ao conjunto da vida, à totalidade das relações humanas (SCHOROEDER, 2013). Esse processo se torna permanente porque a semente é plantada por meio do P1+2 e ocorre um efetivo engajamento social numa dinâmica clara de ação-reflexão-ação para a convivência com o semiárido. Durante a pesquisa, esse aspecto foi evidenciado, pois as mulheres estavam organizadas buscando sua autonomia, os jovens também procurando seus espaços e comercializando seus produtos, dentre outros depoimentos valiosos que foram partilhados.

REFERÊNCIAS

ASABRASIL. **Asa Uma Caminhada de Sustentabilidade e Convivência com o Semiárido**. Recife, 2010.

BARBOSA, A. **ASA – Sociedade Civil na construção de políticas de Convivência com o semiárido**. Recife, 2010.

BRASIL, MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Instrução Normativa – Modelos de Tecnologias Sociais nº 02,03 e 04.** Brasília: SESAN, 2013.

BRASIL. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional**. Brasília: CONSEA, 2006.

CAMPOS, J. **Metodologias Participativas & Captação de Recursos.** Campo Grande: Alvorada, 2009.

CAREGNATO, R.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa:** análise de discurso versus análise de conteúdo, Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CONTI, I.; SCHOROEDER, O. et all. **Convivência com o Semiárido Brasileiro Autonomia e Protagonismo Social.** Brasília: IABS, 2013.

DUQUE, Ghislaine. **O programa "uma terra e duas águas" da asa, instrumento de produção de uma nova identidade camponesa no semi-árido**. 2008. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro-Ba, 2008.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

GALINDO, W. et all. (Org.). **Vozes da Convivência com o Semiárido.** Recife: Centro Sabiá, 2013.

IBGE. **Censo Agropecuário.** Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 15 jan. 2016.

KUMMER, L. **Metodologia Participativa no Meio Rural:** uma visão interdisciplinar, conceitos, ferramentas e vivências. Salvador: GTZ, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. - **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MALVEZI, R. **Semi-árido**: uma visão holística. Brasília: CONFEA, 2007.

WEITZMAN, R. **Educação Popular em Segurança Alimentar e Nutricional:** uma metodologia de formação com enfoque de gênero. Belo Horizonte: Rede de Intercâmbio de Tecnologias Alternativas, 2008.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

DAS SEMENTES AOS FRUTOS: O PERCURSO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SERRINHA, BAHIA

Gelcivânia Mota Silva
Mestre em Educação – UFBA/Ba. SEMED- Serrinha Ba.
E-mail: gelshiva@hotmail.com

Maria Lucia Anunciação Martins
Pós-Graduada em coordenação Pedagógica – UFBA/Ba, Pós-graduanda em Educação do Campo – IF Baiano- Campus Serrinha. SEMED- Serrinha Ba.
E-mail: lmartins21@yahoo.com.br

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: O presente trabalho apresenta, de forma reflexiva, as perspectivas de implementação da Política de Educação do Campo, no município de Serrinha-Ba, tendo em vista a garantia de direitos dos sujeitos do campo e a promoção de uma educação contextualizada e emancipatória. Discute as concepções de Educação do campo defendidas, como a construção coletiva que se coloca a serviço da formação dos sujeitos na garantia do acesso aos conhecimentos sistematizados e articulados aos saberes e às práticas do contexto social, cultural, ambiental e organizacional em que estão inseridos. Dialoga com a realidade do referido município por meio das ações desenvolvidas e da escuta dos sujeitos envolvidos, tendo em vista os preceitos da pesquisa qualitativa, além disso, discute sobre os desafios observados no percurso da implementação da Política estudada.

Palavras-Chave: Política. Educação do Campo. Sujeitos.

ABSTRACT: This paper presents reflectively the implementation prospects of Rural Education Policy of the city of Serrinha-Ba, try in order to guarantee rights of the subjects of the field and the promotion of a contextualized and emancipatory education. Discusses the concepts of Education of the field defended as a collective construction that puts the service of the formation of the subjects, ensuring access to pleadings systematized knowledge, to the knowledge and practice of social, cultural, environmental and organizational where they are inserted. Converses with the reality of the municipality through the actions developed and

listening to the subjects involved, in view of the principles of qualitative, research discusses the challenges observed in the implementation of this Policy studied.

Keywords: Policy, Rural Education. Subject.

INTRODUÇÃO

O município de Serrinha, localizado na mesorregião Nordeste baiana, distante 173 Km de Salvador, capital do Estado, é reconhecido por sua importância política, econômica e cultural, o que lhe confere centralidade no Território de Identidade do Sisal[1]. Atualmente, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com uma população de 83.275 habitantes, sendo, aproximadamente, 39% desse total residente no meio rural.

Serrinha, com uma extensão territorial de 613, 696 km², limita-se com os municípios de Teofilândia, Biritinga, Barrocas, Ichú, Conceição do Coité e Lamarão. Incluído no denominado "Polígono das Secas", com clima Semiárido, seco a sub-úmido, e temperaturas amenas, experimentando longos períodos de estiagem ou escassez de chuvas. Apresenta relevo levemente ondulado, drenado pelas bacias, hidrográficas dos rios Inhambupe e Itapicuru, recoberto por uma vegetação dos tipos caatinga arbóreo aberta e floresta estacional. Sua economia, baseada produção de pequenas Indústrias (18%), e principalmente no Comércio e Serviços (80%), apresenta ainda pequena produção Agropecuária (2%).

O município conta com um número expressivo de escolas do campo sendo distribuídas nos seus mais diversos povoados. Sendo um município eminentemente rural, suas características socioculturais e econômicas, por si só, justificariam a construção de uma educação do campo, pois não há como conceber a educação deste município, sem estabelecer uma relação com a vida dos sujeitos inseridos nesses espaços.

Em 2010, a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Serrinha criou o projeto Secretaria Itinerante, cujo objetivo era visitar todas as unidades escolares para diagnosticar os principais problemas relacionados com a infraestrutura, oferta de matrícula, organização didático-pedagógica, alimentação e transporte escolar. Em duas semanas, as escolas foram visitadas por um técnico que preencheu um questionário. Essa pesquisa inicial revelou que

[1] O território recebe esse nome pelo grande número de plantas xerófilas existentes na região. O município sedia importantes órgãos da esfera estadual e federal, a exemplo do Núcleo Regional de Educação (NRE 4), da Diretoria Regional de Saúde (DIRES), da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e do Distrito Integrado de Segurança Pública (DISEP).

o Sistema Municipal de Ensino contava com 128 escolas, 96 localizadas na zona rural e 22 na zona urbana. Dessas unidades de ensino, 87 ofereciam turmas multisseriadas, algumas, inclusive, com a oferta do ensino fundamental nos anos iniciais e finais em uma mesma sala de aula, sendo que a maioria dessas escolas não oferecia infraestrutura básica. Tal cenário apontou a necessidade de reordenar a rede. Surgiram, então, os primeiros desafios: era possível organizar melhor a oferta sem fechar escolas? O quantitativo desordenado de escolas abertas implicava, efetivamente, em qualidade educacional? E nas classes multisseriadas, as crianças aprendiam?

Naquele ano, a Rede contava com 15.922 estudantes e registrava um IDEB de 1.7, classificado como o oitavo pior do país. De posse dessas informações, demos início a um trabalho cujo objetivo era reordenar a Rede Municipal de Ensino por meio da adequação/organização dos espaços à real demanda apontada pelas comunidades, objetivando a potencialização dos processos educativos, das relações de trabalho e do gerenciamento dos recursos, alicerçado no aporte político/técnico e financeiro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/FNDE/MEC), mediante adesão ao plano de metas Compromisso Todos Pela Educação com a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) do município.

Uma comissão foi criada para escutar as diferentes vozes de pais, alunos, professores e líderes comunitários. Era preciso refletir coletivamente sobre a educação ofertada, sobretudo nas escolas do campo, uma vez que se apresentavam em piores condições que as escolas urbanas, mas algumas foram implantadas por critérios meramente fisiologistas, revelando demasiada proximidade geográfica. Não havia no organograma da Secretaria Municipal de Educação uma coordenação com esse papel, assim, o primeiro ato foi instituir a Coordenação de Educação do Campo. Naquele momento, houve resistência e questionamentos do tipo: "E faz sentido essa separação, escolas do campo e da cidade? Para nós escola é uma só! Isso é discriminação" (informação verbal)[2].

Essas afirmações demonstravam o estágio inicial de compreensão do grupo naquele momento, implicando na necessária formação continuada para que, coletivamente, pudéssemos compreender que somos herdeiros de uma economia agrária, pautada no latifúndio cuja estrutura de trabalho baseou-se no modelo escravocrata, e de uma educação que esteve a serviço de um processo alienatório. O descaso histórico fortaleceu a dicotomia campo x cidade no sentido de inferiorizarão do campo, trazendo como conseqüência, entre outros, os altos índices de analfabetismo e de "fracasso" escolar. É subjacente na nossa

[2] Fala de um professor, membro da equipe.

formação cultural a desvalorização do campo e, por conseguinte, dos seus sujeitos, aos quais são atribuídos adjetivos pejorativos e estereótipos.

Justificava-se uma coordenação, bem como uma proposta pedagógica voltada para educação do campo, pois existe uma demanda histórica e social relacionada com a ausência ou dificuldade de acesso às políticas públicas e ações que garantam aos povos do campo o pleno exercício dos seus direitos. Trouxemos para o contexto de Serrinha a afirmação de que o município possuía uma educação do campo e não rural, compreendendo que essa escola não é apenas uma extensão do urbano, ela traz consigo histórias de lutas dos povos que historicamente tiveram seus direitos negados e sua identidade relegada. Os filhos dos trabalhadores do campo precisavam ter acesso a uma escola que reafirmasse sua relação com a terra, capaz de estudar os conteúdos historicamente acumulados de modo contextualizado com a realidade de lutas pela posse da terra, das dores sofridas pelos mutilados do sisal, da desvalorização da agricultura familiar, ou seja, a história de seus pais e avós. Nessa perspectiva, demos início ao trabalho instituindo a Coordenação e a concepção de Educação do Campo, que nortearia os passos seguintes.

Definida a concepção a Educação do campo que nortearia nosso trabalho, houve a premente necessidade de escrever os principais objetivos, a saber:

Objetivo Geral e norteador:

- Implementar a Política de Educação do Campo do município de Serrinha-Ba, tendo em vista a garantia de direitos dos sujeitos do campo e a promoção de uma educação contextualizada e emancipatória;

Objetivos Específicos:

- Construir a concepção de Educação do Campo no município a partir dos referenciais teórico/metodológicos explicitados nas Diretrizes da Educação do Campo e referendadas pelos movimentos sociais de luta pela terra;
- Criar uma base legal de sustentação para que a política de educação do campo do município pudesse se consolidar como efetiva política pública;
- Formar e consolidar uma equipe de professores para atuar nas escolas do campo de modo a multiplicar a concepção e sua consequente pedagogia;
- Construir a matriz curricular e os projetos pedagógicos das escolas, tomando a concepção da Educação do Campo defendida como elemento norteador;

- Produzir material de suporte didático pedagógico para os professores das escolas do campo;

Esse artigo pretende discutir as possibilidades e os desafios para implementação da política de educação do campo no município, buscando analisar, de forma reflexiva, seus contextos, ações implementadas, as vitórias e as dificuldades encontradas nessa trajetória. Inicialmente, apresentaremos a concepção de educação do campo defendida ao longo desses anos. Em seguida, descrevemos os caminhos, os meios buscados para a construção desse trabalho, bem como os resultados alcançados até o momento.

DE QUAL EDUCAÇÃO DO CAMPO ESTAMOS FALANDO?

A proposta de Educação Rural instaurada no país, segundo WHITAKER e ANTINIASSE (1992 apud SILVA, 2010) segue baseada nas seguintes características: urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Essas percepções demarcam a desvalorização do meio rural considerado como "inviável", uma vez que o foco se centrou no interesse da elite, em seus modos de trabalho e de vida, além disso, promoveu os valores ocidentais, do quais as culturas campesinas foram tidas como atrasadas, o que fortaleceu estereótipos em relação à população do campo. Nesse sentido, a escola esteve geograficamente situada no meio rural, porém, distante da realidade concreta das pessoas e comunidades ali inseridas.

Em contrapartida à educação rural, a perspectiva aqui defendida é da educação do campo, apoiada por KOLLING (1999, apud Reis, 2004, p. 63) como uma proposta "voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade". O sentido da especificidade "do" campo, reforça a idéia de pertencimento, de protagonismo "dos" trabalhadores e trabalhadoras. Salientado por CALDART (2009 p. 41) como "um 'do' que não é dado, mas precisa ser construído no processo de formação dos sujeitos coletivos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos capazes de influir na agenda política da sociedade."

Partimos da concepção que é imprescindível o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos, aqueles que habitam no espaço rural e lutam em defesa de uma educação contra a hegemônica, que fazem do campo "um lugar de construção de condições objetivas e simbólicas de vida". (LEAL; RAMOS, 2012 p, 160).

> A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando

> novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. (CALDART, 2002, p. 15).

O campo, na percepção de Arroyo (1999), é um espaço vivo de inquietações, onde os movimentos sociais desempenham um papel educativo e problematizam sobre a necessidade de um projeto de campo e de educação, "forma novos valores, novas culturas, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo". (ARROYO, 1999, p. 14). O que nos faz entender que a proposta educativa do campo ocorre com a percepção das dinâmicas sociais das quais incluem lutas, debates, tensões e diversas formas de organizações.

O paradigma da educação do campo parte de pressupostos legais construídos com os processos reivindicatórios dos seus sujeitos. A aprovação da Lei 9394/96, que em seus artigos 23, 26 e 28 aborda sobre a diversidade do campo, considerando aspectos sociais, culturais econômicos, de gênero, geração e etnias, o que impulsionou a criação de diretrizes e planos visando regulamentar as disposições dessa Lei. Desse modo, os movimentos sociais, reafirmaram suas lutas por meio da I Conferencia Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", em 1998, em Luziânia-GO, juntamente com outras articulações sociais na busca pelo cumprimento das suas exigências, culminando com a elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01 de 03 de abril de 2002), "[...] significando o primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida social com essa população, e romper o silêncio da nossa base jurídica no que se refere a assegurar o direito a educação aos povos do campo." (SILVA, 2010 p. 43).

Além desses instrumentos legais, as Diretrizes Complementares, resolução nº 02/2008, dispõem sobre as normas e princípios para o desenvolvimento da política pública de atendimento à Educação Básica do campo, seguidas do Decreto 7.532/2010 que define a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA). A partir dessas referências, a Educação do Campo estruturou sua concepção pedagógica de escola e de sujeitos, definiu seus princípios, formas de organização pedagógica, curricular e de gestão, bem como traçou suas prioridades no contexto da formação docente e do financiamento da educação.

Nessa perspectiva, as representações legais apresentadas têm o foco no atendimento às populações do campo: os povos da floresta, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, acampados e assentados das áreas de reforma agrária, agricultores familiares, contemplados no Decreto 7.532/10, que, por sua vez, compõem as diversas identidades dos homens e mulheres no processo de tensões e resistência que marcam a conjuntura social do campo brasileiro, reconhecendo as questões gênero, raça, etnia e geração.

Nessa conjectura, a educação preconizada historicamente pelos movimentos sociais do campo não é um modelo verticalizado e descontextualizado que reforça a manutenção da realidade vigente, mas sim a educação emancipatória que atenda às demandas oriundas desses movimentos, contemplando os saberes construídos pelas comunidades, o fortalecimento da agricultura, das identidades, garantindo o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como aos demais direitos conquistados. Dessa forma, a escola deve apresentar-se como instrumento propulsor de transformação da realidade.

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS ESCOLHIDOS

Tratava-se, ainda, de um momento em que não havia a formalização de uma pesquisa nos parâmetros que o rigor acadêmico exige, mas, a partir de um olhar etnográfico do cotidiano escolar, nos voltamos para experiência e vivencias dos indivíduos e grupos que participam e constroem esse cotidiano (ANDRÉ, 1998). Ainda de acordo com a autora, o estudo do cotidiano escolar envolve pelo menos três dimensões que se inter-relacionam. A primeira refere-se ao clima institucional que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola. A segunda diz respeito ao processo de interação da aula, ela envolve mais diretamente professores e alunos, porém incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social. A terceira dimensão abrange a história de cada sujeito manifesta no cotidiano escolar pelas suas formas concretas de representação social, por meio das quais ele age, se posiciona ou se aliena ao longo do processo educacional.

Assim, o estudo do cotidiano escolar implica em ver a escola na sua singularidade, sem desvinculá-la das determinações mais amplas, caracterizando-as num contexto de classes, hegemonias, políticas educacionais brasileiras, relações com a comunidade, com o bairro e com as organizações sociais diversas

Nessa construção, buscando perceber como a implementação da Política de Educação do campo se manifesta nas relações do contexto do município de Serrinha, fez-se necessário valer-se de elementos das narrativas dos sujeitos (professores, estudantes, coordenadores, gestores escolares e movimentos sociais). Também se recorreu às memórias e outros registros dos espaços de formação, além de estudos bibliográficos e documentais dos marcos legais e teóricos, como a pesquisa aos relatórios de atividades desenvolvidas no período em questão (2010 a 2016).

A partir dessas observações, cabe referendar que esses elementos fazem parte da abordagem qualitativa que, segundo Ludke (1986), enfatiza mais o processo que o produto, pois, ancorando-se em dados, na sua maioria descritivos, possibilitou a compreensão não só dos fatos, como do contexto em que eles surgem.

SEMENTES LANÇADAS, FRUTOS COLHIDOS (O DESENROLAR DA EXPERIÊNCIA)

Esse relato está organizado de modo cronológico, a partir das ações de implementação da política de Educação do Campo no município de serrinha, reconhecendo que representam um salto qualitativo do ponto de vista legal e de desenvolvimento de práticas contextualizadas.

Inicialmente, foi criada a Coordenação de Educação do município, com a intenção de articular as discussões legais, teorias e metodológicas para implementação das práticas pedagógicas específicas para aquele contexto, como também responsável por dialogar com movimentos sociais campesinos na construção e consolidação das políticas. Para dar início ao debate na rede de ensino, foi realizado, em 2010, o Seminário Municipal de Educação do Campo, contando com a presença do Professor Miguel Arroyo. Com o objetivo de possibilitar uma discussão inicial sobre as concepções e diretrizes da educação do campo do município de Serrinha, propondo estratégias operacionais em relação ao sistema de gestão, bem como à proposta pedagógica, a ser implementada nas escolas do campo.

O seminário representou o primeiro passo para o rompimento do silêncio em direção às políticas públicas, que viriam a seguir, e trouxe como proposta efetiva e democrática a instituição do Fórum Municipal de Educação do Campo de Serrinha (FOMECS), criado em 2011, sendo composto por diversas representações do Poder Público e da Sociedade Civil organizada, visando promover e fortalecer ações de Educação do Campo com relevância política e social, buscando a articulação com cooperativas, sindicatos, universidades, secretarias municipais, ONG's etc.

Com propósito de articular-se com outros sujeitos que defendem a Educação do Campo, por meio de fundamentos teóricos e metodológicos, o município realizou a Adesão ao Projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar) e ao Projeto Baú de Leitura. O Projeto CAT foi desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), prefeituras municipais e movimentos sociais, com o objetivo de construir uma educação contextualizada com a convivência no Semiárido, com metodologia específica que trabalhe a realidade campesina

buscando contribuir com o desenvolvimento sustentável. Para Silva e Carvalho (2015), o CAT procura, a partir de um itinerário pedagógico, estimular um diálogo entre os saberes dos sujeitos com os conhecimentos produzidos pelas áreas científicas, ampliando suas ações, capacidades de identificar problemáticas de suas realidades e construir soluções apropriadas para a melhoria da qualidade de vida. Junto ao CAT, articulou-se o projeto Baú de Leitura, com proposta de desenvolver uma leitura prazerosa e contextualizada a partir de três eixos temáticos (motes): Identidade, meio ambiente e cidadania.

O desafio essencial aqui proposto era o da efetivação de um currículo que garantisse aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados (saber formal) com a realidade concreta de suas vidas. Ou seja, tendo a prática social como ponto de partida e ponto de chegada, considerando que a escola deve estar vinculada à realidade dos sujeitos e essa realidade sócio-econômica e cultural deverá ser constantemente visibilizada, reconhecida, valorizada e problematizada no interior das práticas curriculares, nas diferentes disciplinas, para construir a relação de compromisso do estudante com esses contextos. Conforme explicita Carldart (2002), a realidade dos sujeitos vai além do espaço geográfico, busca a articulação com elementos socioculturais característicos dos modos de vida das pessoas. A escola deve sustentar-se no enriquecimento das experiências de vida, contudo, não em nome da permanência, ou simples reprodução, mas da reconstrução dos modos de vida, pautada na valorização humana e respeito às diferenças.

Embora ousada, uma proposta dessa natureza implica na mudança de postura do professor(a). Algumas escolas aceitaram, implementaram plenamente, outras criaram um forte processo de resistência expresso em questões de ordem operacional, por exemplo: a elaboração e implementação do instrumento de materialização da metodologia – a Ficha Pedagógica. Esta ficha, enquanto instrumento norteador da prática, propõe o tratamento de temas como água, agricultura familiar, cultura agroecologia, identidade, entre outros elementos que permitam a discussão sobre a convivência com o Semiárido. Isso requer participação, reflexão e planejamento, não havendo espaço para reprodução de estratégias prontas. Outra dificuldade, aqui identificada como mais complexa, é a formação política do educador para que venha compreender a importância da educação do campo enquanto princípio, enquanto direito e metodologia de trabalho.

A essa altura, o grupo foi sendo tomado por forte sentimento de desânimo. Era preciso, porém, reafirmar o processo formativo e, urgente, sedimentar a educação do campo enquanto política de estado e não de governo. Nesse sentido, o próximo passo foi a elaboração, com o consequente debate e posterior aprovação, das Diretrizes Municipais de

Educação do Campo Contextualizada (Lei Municipal 986/2013) que dispõe sobre as Diretrizes Básicas da Política Municipal da Educação do campo e contextualizada. Esse foi um passo de grande relevância para a Educação do campo do município. Essa lei foi construída a partir das discussões regionais e locais, entre a sociedade civil e o poder público, no sentido de instituir a Educação do Campo na área das políticas, superando o tratamento, secundarizado e provisório. Ela aborda, no seu artigo 4º, que a Educação deve ser entendida como o "[...] sistema contextualizado de ensino apropriado a um lugar de vida, onde as pessoas possam, com dignidade, morar, trabalhar, estudar, ter identidade cultural e construir suas próprias condições de reprodução". Dessa forma, a escola não pode ignorar os conflitos e as relações estabelecidas nesses espaços nem os conhecimentos que as pessoas possuem.

Por força das Diretrizes da Política de Educação do Campo do município, a Matriz Curricular do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos passou por um processo de revisão e direcionamento, houve, então, a inclusão das disciplinas Estudos do Semiárido (6º ano) e Identidade e Cultura (7º ano). A partir dessa especificidade no currículo, foi organizado um material de apoio pedagógico direcionado aos estudantes e professores no trabalho com essas disciplinas. O material didático prevê uma discussão mais ampliada dos conteúdos da ementa com produções que possibilitem maior compreensão do Semiárido e seus aspectos socais, culturais, geográficas, políticas, econômicas etc.

Nesse percurso, o município tem fomentado e apoiado práticas de convivência com o Semiárido, no contexto escolar, a partir da construção de hortas. A estratégia visa a formação de profissionais da educação e membros da comunidade escolar para o exercício de uma alimentação saudável, saborosa, educativa e ambientalmente sustentável, nos princípios da agroecologia, utilizando-se da gastronomia e da horta como eixos geradores de uma prática pedagógica mais participativa e de um processo de dinamização do currículo escolar. Essa ação está vinculada ao trabalho de construção de cisternas escolares, cujo objetivo é democratizar o acesso à água potável para consumo humano nas escolas do campo, por meio do uso de tecnologia social de convivência com o Semiárido, O Programa Cisterna na Escola foi desenvolvido por meio de parcerias com MOC e CONSISAL (Consórcio dos Municípios do Território do Sisal). Com essas duas parcerias, já foram construídas no município 17 cisternas, de 52 mil litros de água, entre os anos de 2013 e 2016.

Diante da necessidade de fundamentar a prática pedagógica contextualizada, o processo formativo de educadores do campo prima pela articulação dos professores do campo em níveis de conhecimentos teóricos e metodológicos a partir de temáticas diversificadas de interesse dos povos do campo, e que, por sua vez, contemplem e reafirmem suas identidades e valores. Essa construção requer debate e aprofundamento dos princípios, concepções e metodologias de uma Educação do Campo contextualizada. Por isso, as formações realizadas direcionam olhares para o planejamento pedagógico docente dos anos iniciais através da Ficha pedagógica vivenciada pelos professores, estudantes e comunidades envolvidas; as práticas leitoras contextualizadas e prazerosas; os Estudos do Semiárido e de Identidade e Cultura; a Agroecologia e a alimentação saudável; a alfabetização e o letramento. Todas essas ações são direcionadas pelas demandas de aprendizagem dos docentes e discentes da rede e pela orientação dos programas implementados.

Entre as ações formativas, cabe aqui destacar a adesão ao Programa de Formação de Professores (PRONACAMPO), à Ação Escola da Terra, ao Curso de Aperfeiçoamento e à Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo. Este curso foi realizado numa parceria Universidade Federal da Bahia e Ministério da Educação, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. A ação se concretizou valendo-se da metodologia da Pedagogia da Alternância, que prevê a ação do Tempo Universidade e do Tempo Comunidade no intervalo de cada módulo. Os quatro módulos realizados possibilitaram a totalização de uma carga horária de 200 horas (aperfeiçoamento), complementando mais 160 horas para a obtenção do título de especialização a 27 educadores do município. Os estudos dessa pedagogia defendem a emancipação dos sujeitos por meio da sua instrumentalização no processo educativo, tendo a prática social dos sujeitos como ponto de partida e como ponto de chegada.

No contexto de inserção na política nacional, o município fez adesão ao Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, cujo objetivo é desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores familiares, excluídos do sistema formal de ensino, a escolarização em ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação social e profissional. Durante sua vivência, o programa atendeu jovens residentes no campo, com idades entre 18 a 29 anos, que atuavam na Agricultura Familiar e que não concluíram o ensino fundamental. Foram implantadas seis turmas do programa nas seguintes comunidades: Recanto, Alto da Bandeira I e II, Salgado, Lagoa do Curralinho, Cruzeiro da Paz. O

Programa foi acompanhado pela coordenação de educação do campo, da Secretaria de Educação, que disponibilizou toda a infraestrutura para garantir o bom funcionamento do Programa, além de articular o diálogo com as comunidades, garantindo a parceria entre poder público e sociedade civil.

Buscando fortalecer as experiências de Educação do Campo, está em fase de implantação, uma Escola do Campo em tempo integral para a oferta de Ensino Fundamental dos anos finais, em regime de alternância, considerando os princípios organizativos da Educação do Campo. Os educandos terão acesso aos conhecimentos por meio das disciplinas da base comum do currículo, apropriando-se dos processos de leitura, escrita, matemática, tecnologia, bem como o acesso aos conhecimentos locais, aprendendo a trabalhar com a terra, com as plantas, os animais, enfim, a conviverem e interagirem com a realidade na perspectiva da agroecologia e convivência com o Semiárido. Assim, fazendo com que esses jovens busquem compreender e modificar o mundo em que vivem a partir de uma formação humana, social, cultural, intelectual e profissional de forma contextualizada, de modo que reconheçam suas identidades campesinas e contribuam para o desenvolvimento da região em que estão inseridos.

Considerando, aqui, o trabalho como produção da existência humana na relação com natureza, essa escola deve tê-lo como princípio educativo orientador teórico-metodologicamente do espaço escolar. Os alunos trarão consigo os "saberes da experiência" adquirida no cotidiano familiar e social que será problematizado, atingindo releituras e reconstrução, sedimentando o saber escolar. Assim, o trabalho deixa de ser um espaço de estranhamento, para configurar-se num momento de ação/reflexão/ação refletida num movimento dialógico.

CONCLUSÃO

A provocação inicial do título é intencional, posto que revela o sentimento do nosso coletivo de formadores. As sementes foram lançadas, vários frutos colhidos, como a construção e aprovação legal da política pública, a quebra do silêncio em relação à temática, o desenvolvimento de metodologias por meio de projetos pedagógicos articulados às instituições parceiras do território, a adesão a programas da política de Educação do Campo em nível estadual e federal e a estruturação do currículo contemplando disciplinas específicas no tocante à educação contextualizada.

Assim, o percurso da educação do campo no município de Serrinha, até aqui, denota que muitas barreiras foram superadas, todavia, ainda há necessidade de investir na formação continuada de educadores, gestores e coordenadores escolares, pois a visão estereotipada da educação do campo ainda prevalece entre a maioria dos docentes e demais profissionais da educação. Há que se desmitificar equívocos de que o acesso às tecnologias no meio rural o descaracteriza, e que, por isso, a educação ofertada deve ser única. Não se quer negar esse desenvolvimento, até porque a emancipação dos povos do campo é a principal pauta de reivindicação dos movimentos de luta pela terra. É primordial reafirmar os avanços, salvaguardando, porém as especificidades.

Nesse sentido, o desafio que está posto é o de formar o professor investigativo, reflexivo, tendo a pesquisa como principio formativo. O professor não pode ser apenas um reprodutor, mas aquele que formula hipóteses, observa, anota e constrói possibilidades que possam contribuir de modo efetivo para melhoria de vida dos educandos. Dessa forma, ganha corpo no território um conjunto de ações que se reverberam com a formação de um grupo de trabalho de educação do campo e com a presença do IFBaiano, ofertando uma Especialização em Educação do campo para os professores da rede municipal de ensino.

Um dos principais desafios na efetivação concreta dessa política é recuperar os princípios de uma Pedagogia da Terra cuja relação seja ética e estética, de cuidado e ternura com a Terra. A Terra aqui é compreendida na sua totalidade, enquanto espaço de finitude que abarca não só a espécie humana, mas sim toda a natureza, por isso, é necessário possibilitar reflexões sobre a necessidade de adotar outras posturas frente a questão ambiental, ou seja, a relação entre os seres humanos, os animais e a natureza. Ternura e cuidado implicam em ética com o planeta e, consequentemente, com o outro/outra. Olhar a beleza, a estética que se mostra em cada ser/ente/espécie é um desafio. Portanto, acima de tudo, a educação deve contribuir com a formação de estudantes em defesa da continuidade do planeta. Isso implica numa relação de solidariedade, de profunda imbricação com as gerações futuras.

Reafirmamos que demos passos para efetivação da política de Educação do Campo, compreendendo as contradições implícitas na sua realidade, os desafios para a implementação de uma educação que toma posição em defesa das lutas travadas pela vida real dos sujeitos e de suas trajetórias na construção de uma educação emancipatória. As sementes foram lançadas, algumas produziram frutos, alguns mais consistentes que outros.

Registrar esse percurso, com todas as alegrias e dissabores, é nosso dever para como os estudantes, filhos e filhas dos trabalhadores do campo, pois a colheita precisa continuar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. 2. ed. São Paulo, Papirus Editora. 1998.

ARROYO, Miguel. FERNANDES, Bernardo Monçano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social no campo. V. 2. Brasília, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BAPTISTA, Francisca Maria carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella. (Org.) **Educação Rural**: sustentabilidade do campo. 2. ed. Feira de Santana-BA: MOC; UEFS; Pernambuco: Serta, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis, Vozes, 1999.

BRASIL. Lei N.º 9.394. LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **DOU** de 23 de dezembro de 1996.

_____. Decreto 7.532/2010 Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. De 4 de novembro de 2010.

_____. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. CNE/MEC, Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília. 2002.

_____. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil et all (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**; Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: **Articulação nacional Por Uma Educação do Campo**, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4, p. 25-36.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referencia para a educação contemporânea. In

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 3. ed. São Paulo: EPU, 1986.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável**: a avaliação de uma prática educativa. Juazeiro-BA: gráfica e editora Franciscana, 2004.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre à prática. POA, Artes Médicas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. Autores Associados, 11. ed. Revista, Campinas, 2013.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo:** semeando sonhos.... cultivando direitos. 3. ed. Brasília/DF: CONTAG, 2006.

_____Educação como direito: Reler o passado, Refletir o presente e Projetar o Futuro. In. LUNAS, Alessandra da Costa, ROCHA, Eliene Novaes (Org.). Práticas pedagógicas e formação de educadores(as) do campo: Caderno pedagógico da Educação do Campo. 2. ed. Brasília: Dupligráfica, 2010.

SILVA, Maria do Socorro; CARVALHO, Maria Inaiá Moreira. Educação contextualizada no Semiárido Baiano: a contribuição do projeto CAT para as políticas de educação e escola do campo. Feira de Santana-BA: Editora Curviana, 2015.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO FUNDAMENTANDO ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PAUTADOS NA TRÍADE ESCOLARIZAÇÃO-CAMPO-CONTEXTUALIZAÇÃO[1]

Mônica da Silva Carmo
Pedagogia (UNEB); Técnica Agrícola (IF Baiano); Pós-graduanda em Inovação Social com ênfase em Agroecologia e Economia Solidária (IF Baiano) e Mestranda em Extensão Rural (UNIVASF).
E-mail: silvacarmomonica@yahoo.com.br

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: A Educação do Campo pode ser compreendida como um *movimento dialético* na construção dos direitos dos sujeitos do campo, que perpassa especialmente pelas políticas públicas e práxis educativa. Desse modo, esse artigo busca discutir sobre a relação intrínseca entre a Educação do Campo, campo, educação popular e a contextualização do processo de escolarização, numa perspectiva transformadora e forjada no movimento concreto da luta dos trabalhadores. Não tem por objetivo detalhar sobre o processo inicial de luta pela Educação do Campo, muito menos uma revisão do percurso, das leis e diretrizes, mas procura-se realizar reflexões que giram em torno dos elementos teórico-metodológicos e a influência desses na contextualização do ensino.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolarização. Contextualização**.**

ABSTRACT: The field education can be understood as a dialectical movement in the construction of the rights of the subjects of the field, that permeates especially by public policies and educational praxis. Thus, this article seeks to discuss an intrinsic relationship between Field Education, field, popular education and contextualization of the education process, a transformative and forged perspective without concrete movement of the workers' struggle. It does not objective to detail the initial process of struggle for Field Education, much less a review of the course, the laws and guidelines, but it seeks to make reflections that revolve around the theoretical-methodological elements and their influence in the contextualization of the teaching.

Keywords: Field education. Schooling. Contextualization.

[1] Texto extraído da monografia.

INTRODUÇÃO

> "Ninguém mais pode ignorar que a Educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar-se em contrário, [...] estão defendendo certa política, a política da despolitização [...]". (FREIRE, 2005, p. 14).

A citação provoca a reflexão de que a Educação é uma concepção e ato políticos, o que, obviamente, podemos estender para a Educação do Campo (EC) que, acima de tudo, permite-nos ver como é possível transformar a condição humana para condição de sujeito protagonista, compreende a possibilidade de mudanças da sociedade por meio do trabalho pedagógico em todos os espaços formativos.

Essa concepção de educação é resultado das práxis dos movimentos sociais que vem, há mais de duas décadas, sendo gestada com ações, lutas, práticas e formação de agenda para formulação de uma sociedade mais justa para os povos do campo. De acordo com Caldart (2008), sua configuração está situada em três momentos distintos: negatividade, positividade e superação. A negatividade diz respeito a negação e violação de direitos humanos; a positividade é a denúncia e luta pelo direito a terra, pelo direito a escola do/no campo; e a superação está na luta por uma concepção de campo, assim como um projeto de sociedade e de educação em perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Para facilitar a compreensão do processo que sustenta essa concepção, utilizaremos o modelo da árvore trabalhado por Silva (2005), que faz uma analogia da árvore com a concepção e os princípios da EC.

Figura 1: árvore ilustrativa para demonstrar a concepção e princípios da Educação do Campo



Fonte: Elaboração de Mônica da Silva Carmo, 2015, adaptado de Silva (2005).

Nesse sentido, embasado em Silva (2005), a parte inferior da árvore, onde se encontra a raiz, é a base local em que estão os princípios da EC, eles constituem o alicerce de todo processo de formação. Em relação ao tronco, está posto o que escola precisa para respeitar os sujeitos do campo, fazendo ligação entre a terra, o modo de produção e o meio ambiente, com diferentes saberes e culturas. Ainda no tronco, reforça-se, com base em Caldart (2004), os pontos principais para o respeito e identidade dos sujeitos/estudantes camponeses: autoestima, identidade, memória coletiva e formas de compartilhar. Na copa da árvore estão os elementos essenciais para a construção da EC, que precisa de um currículo e de práticas/organização educacionais contextualizadas, para isso, é necessário financiamento, investimentos na formação de professores, na estrutura dos espaços escolares e muita interação com a comunidade e as famílias para consolidação da gestão compartilhada e participativa.

Nessa acepção, depois de contextualizar a concepção da EC, fazendo analogia com a árvore, cabe mencionar que a escrita desse texto acontece no momento em que a sociedade brasileira se encontra num quadrante histórico conflituoso, denominado de "crise política e

econômica", porém, o que temos instalado é uma "crise" de caráter ético, social, educacional, na qual os meios de comunicação em massa e alguns órgãos de controle do Estado brasileiro vivem numa tentativa de criminalização constante dos movimentos socais em geral, em específico do campo, principalmente no que concerne as formas de produção. Nesse processo, muitos elementos estão em jogo, principalmente quando se fala de interesses de ruralistas que historicamente vem dominando o latifúndio e o agronegócio, que intensifica a desigualdade e faz do nosso país o campeão mundial de uso dos agroquímicos na produção agropecuária. Esses ruralistas interferem nas instâncias do congresso nacional, assembleias legislativas e demais esferas políticas. Dessa forma, os ruralistas e empresários do agronegócio vão garantido seus interesses e detendo poder sobre o campo, interferindo na agricultura familiar camponesa sustentável e nos modos de vida.

Dessa forma, o governo, as próprias instituições universitárias e os atores sociais deverão se responsabilizar pelas mudanças institucionais. A mobilização social deverá continuar a pressionar para a construção de propostas articuladas com as trajetórias, os desejos, os entusiasmos, as expectativas e as possibilidades de crianças, jovens e adultos do campo que carregam histórias de vida impregnadas de privações, lutas, agruras, persistências e de resistência.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR SOBRE A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

É sabido que a construção da educação na perspectiva emancipatória, historicamente, esteve ligada ao apelo dos movimentos sociais. Ao somarem esforços e experiências conjuntamente com pesquisadores da área, alavancou-se a Educação Popular, que substancia a Educação do Campo (EC). Entre os pesquisadores pioneiros, ganharam destaque Carlos Brandão e Paulo Freire na Educação Popular, eles também lançaram seus olhares sobre a EC, na medida em que seus entendimentos da pedagogia perpassam pelo conceito de escola que queremos, o currículo, a metodologia, a avaliação, a participação da comunidade na condução dos seus rumos. Além desses, também foram importantes: Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina, Bernardo Fernandes, Maria Calazans, Ilma Machado, entre outros, que compartilham do tema EC, além de alguns desses terem suas origens no campo

Nessa acepção, esse artigo busca discutir sobre os elementos teórico-metodológicos da EC, além de breves reflexões sobre o campo, a EC dentro do processo de escolarização e a sua influência na contextualização do ensino. Aqui, não versaremos sobre o processo inicial de luta pela EC, muito menos uma revisão do seu percurso, das leis e diretrizes, pois

outros autores renomados na área já fizeram isso de forma elaborada, a exemplo dos citados antecedentemente.

De início, faz-se necessário ponderar, de acordo com as colocações de Queiroz (2011), que no processo de construção da EC no Brasil, as escolas do campo têm um papel e uma responsabilidade fundamental, pois a partir da demanda pela Terra e por escolas no campo é que surgem discussões, debates e embates permanentes no reconhecimento do direito à educação no/do campo e na construção de um projeto educacional enquanto política pública ancorado em metodologias específicas, contextualizadas com a realidade, sobretudo na perspectiva de elaboração com a participação dos povos do campo.

Além disso, cabe mencionar, em concordância com Queiroz (2011), que a luta por essa escola almejada não deve ser tratada de maneira isolada, mas como parte e como instrumento que possibilite um autêntico "projeto de sociedade", no qual a educação seja compreendida e concretizada na dimensão transformadora. Por isso, os temas – terra e trabalho, diversidade dos povos do campo, sustentabilidade, cidadania – são fundamentais para integrarem o processo de EC contextualizada. Somente dessa forma se constituirão escolas verdadeiramente vinculadas à vida e à realidade dos povos do campo, ou seja, "escolas vivas", "com pessoas vivas", catalisando sonhos dentro de um processo cidadão, democrático, respeitoso, humano e emancipatório.

A fim de explicar o termo "no/do campo" Martins (2010, p. 34, grifo do autor) expõe que

> [...] nada há de linguisticamente "científico" no **"do"**. Mas há muito de político: é por meio de um discurso bem articulado no seio do "movimento" que congrega diversos "agentes" e "agências" que atuam **no** campo (mas não são necessariamente **do** campo) que, entre os dias 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás, na *Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo,* se unifica o discurso e faz com que o "**do"** seja esse elo distintivo de discursividade e de identidade. Portanto, nada de inocente nesta discussão. Aqui a linguagem é a nossa arma e nela também que atuamos e lutamos. Da mesma forma, a educação é nosso campo de batalha.

Diante de tais colocações, é importante ponderar que a partir das lutas dos povos do campo, entidades, instituições e movimentos comprometidos com uma "educação transformadora" foi possível alcançar algumas poucas conquistas, tanto legais quanto políticas e pedagógicas.

Conduzindo a escrita para o entendimento da contextualização do ensino escolar na EC, considera-se, na etimologia da palavra, de forma geral, como o ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Contrapõe-se a perspectiva da ação educativa

como a simples transmissão de conhecimentos que nada, ou muito pouco, relacionam com a realidade social concreta vivenciada pelos sujeitos.

Em posse dessa significação, Soares (2002, p. 10) assinala que em termos de leis é a

> [...] idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar, nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo.

A autora ainda explica que as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação, reforçam a concepção colocada por alguns estudiosos que "[...] consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional." (SOARES, 2002, p. 2). No entanto, as especificidades do campo não estão fadadas a desparecer, pois elas estão contidas num processo dinâmico, de ressignificações e diálogos[2].

Dando sequência ao entendimento da contextualização do ensino dentro das leis que orientam a EC, embasados em Soares (2002), temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) que, de acordo com a autora, tem um diferencial no entendimento da compreensão do ensino contextualizado com as especificidades do modo de vida camponês, pois,

> [...] submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. (SOARES, 2002, p. 16).

A LDB, lei 9.394/96, no artigo 28º, expõe que

> [...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

---

[2] Sobre a contestação da ideia de desaparecimento do rural ou campo colocadas especialmente por Lefebvre (1970) e Kayser (1990), ver José Eli da Veiga, sobretudo nos textos: Nem Tudo é Urbano e Destinos da Ruralidade no Processo de Globalização que podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: http://www.scielo.br, bem como o texto A Atualidade da Contradição Urbano-Rural em http://www.zeeli.pro.br e o livro Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.

Apesar de ter claro que os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano, e que o artigo 28º da LDB não contempla a contextualização do ensino, porém, ao realizar uma interpretação criteriosa e cuidadosa como a feita por Soares, podemos dela retirar elementos para sustentar o discurso para além da adaptação e adequação das peculiaridades da vida no campo. Mas é preciso compreender que o campo e a escola do campo precisam ser entendidos como uma realidade própria e autêntica que dispensa o parâmetro urbano e busca a contextualização num processo que incorpora o vivido e as práticas dos sujeitos.

Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), guias que orientam as escolas e os professores, estão estruturados sobre dois eixos principais: a interdisciplinaridade e a contextualização. Os PCNs, como forma de propiciar reflexão e discussão sobre o ensino atual, propõem a contextualização.

> Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto [...]. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. (BRASIL, 1998).

Fundamentado em Maria Lucilene Silva (2013), significa que o ensino deve levar em conta o cotidiano, a realidade de cada região e as experiências vividas pelos estudantes. Assim, o conhecimento ganhará significado real para os estudantes. Do contrário, ele poderá se perguntar: "Para que estou aprendendo isso?" ou: "Quando eu usarei isso em minha vida?". O que faz com que o estudante passe a rejeitar o processo de escolarização, dificultando as aprendizagens.

Para que isso não ocorra, e o estudante sinta também prazer e gosto pelo conhecimento, entendendo sua importância, o educador precisa definir o tratamento a ser dado ao conteúdo que será ensinado, depois, tomar as decisões didáticas e metodológicas necessárias para que o ambiente de aprendizagem contextualizado aconteça.

Reforçando essa ideia, Martins (2009) discute que contextualização requer a intervenção dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, fazendo as conexões entre os conhecimentos. Pensando sobre essa perspectiva, o estudante não será um espectador, passará a ter um papel central, será o protagonista, agente que pode resolver problemas e mudar a si mesmo. Em outras palavras, "contextualizar é construir significados que não são neutros, incorporam valores porque explicitam o cotidiano, constroem compreensão de problemas do entorno social e cultural, ou facilitam viver o processo da descoberta" (WARTHA; FALJONI-ALÁRIO, 2005, p. 43).

Rocha e Machado (2007) afirmam que a educação contextualizada supõe, fomenta e instrumentaliza a participação direta dos sujeitos no processo de construção e disseminação do conhecimento, tendo como ponto de partida e como ponto de chegada sua realidade social concreta, suas vivências e práticas.

Apresentando um adendo, Wanderley (2004, p. 96) revela que pensar a EC perpassa

> [...] pela concepção de mundo rural sob suas particularidades históricas, culturais, sociais e ecológicas que o recortam como uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que o engloba.

Por isso, Caldart (2008) coloca que, antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo porque, nesse caso, como pensamos nele, pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio, não temos como pensar a EC; se pensarmos a reforma agrária como uma política social compensatória, não vamos pensar em um sistema político de educação para os camponeses. Conceber a educação juntamente com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; nos movimentos sociais, significa um alargamento das questões da agenda de lutas. Na dimensão da reflexão pedagógica, significa discutir a arte de educar e os processos de formação humana a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.

Enquanto a EC vem sendo criada pelos povos do campo, além de ser um conceito que expressa uma dimensão política, a educação rural é entendida como o oposto da EC, justamente por ser historicamente resultado de um projeto criado para a população do campo. A concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento das famílias que trabalham e vivem na terra.

Apesar das distinções paradigmáticas em torno da Educação do Campo e Educação Rural, a opção política pela primeira não exclui a necessidade de entendimento e compreensão das ruralidades contemporâneas, reflexos e condicionantes dos processos históricos.

Diante do postulado, é fundamental abordar como a EC construiu um olhar pautado na contextualização da educação formal, tratada aqui como escolarização. Para isso, cabe dizer que a educação desenvolvida no campo ainda é concebida sobre valores e concepções equivocadas da realidade, com ideologias preconceituosas e estereotipadas que reforçam a representação do campo como espaço de pobreza, miséria e improdutividade, especialmente quando se refere a camponeses que vivem no semiárido do nordeste brasileiro. Para tanto, Martins (2004, p. 13) coloca que:

> [...] as ações concretas de transformação da prática educacional no Semiárido brasileiro, baseado na noção de "educação para a convivência com o Semiárido" é acima de tudo, a constatação de que os currículos, os saberes e as práticas escolares, de uma forma geral são demasiadamente descontextualizadas.

Nesse cenário, a EC, conforme expõe Caldart (2004b, p. 151), objetiva educar cidadãos que "trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de 'sujeitos de ação' na direção de seu destino, tendo o campo como espaço de vida, de sujeitos de direitos, não de produção de mercadoria. "

Apresentando uma abordagem aproximada a de Caldart, Faria (2014, p. 20) sinaliza que

> [...] o avanço da consciência do direito entre os povos do campo tem provocado o avanço na EC como política pública e, acima de tudo, provoca o repensar sobre o campo, com suas lutas sociais que ocorrem e mudam as relações e, especialmente, que é inviável qualquer política pública, sem pensar nos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Então, pensar a educação como um projeto político-social que rompe as múltiplas formas de dominação e amplia os princípios e práticas da dignidade humana – liberdade e justiça social – é sempre necessário recorrer às ideias Freirianas, que apresentam críticas revolucionárias à pedagogia tradicional, fazendo repensar a prática pedagógica consciente e capaz de intervir no mundo, rompendo com a perpetuação do discurso do poder hegemônico e trazendo um princípio pedagógico novo, comprometido com o social e o político.

Freire (1987) revela que a base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. A dialogicidade está ancorada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento, postulando a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, pois sem reflexão a teoria pode virar apenas discurso, já a prática, ativismo e reprodução alienada.

Dessa forma, a materialização do processo de escolarização almejado, com base na EC, precisa de fato existir dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático. Esse desafio é tão agudo quanto a própria transformação de um ensino fundamentado num projeto de educação contextualizada, seja no campo ou na cidade. Reis (2004, p. 62), acrescenta que

> [...] essa parece ser uma das saídas para esse grande fosso existente entre a atual escola do campo e a urbana, já que a escola com os seus conhecimentos descontextualizados e distantes da realidade tem sido mais um alienígena frente aos estudantes do campo, o que também poderíamos dizer da escola urbana, que não é o nosso foco de estudo, mas que também precisa ser contextualizada na realidade em que está inserida.

Abordando a questão com uma maior amplitude, Brandão (1982), a fim postular e problematizar a compreensão da educação popular, traz a fala de um agricultor de Minas Gerais, com nome de Antônio Cícero, mas conhecido como Ciço, da seguinte forma:

> [...] agora, o senhor chega e diz que até podia ser diferente, não é assim? Que não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver 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 ideias, os assuntos. (BRANDÃO, 1982, p. 128).

Corroborando Reis (2004), essa colocação só reforça o que estamos defendendo, de que a escola precisa refletir o seu entorno, a cultura do povo, os costumes, as tradições e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos, buscando formar sujeitos que se preocupem cada vez mais com a melhorias das condições de vida e o desenvolvimento da sua comunidade.

Assim sendo, a EC tem um olhar pautado na contextualização do processo de escolarização por apresentar, na sua concepção, que o processo de escolarização não deve excluir os contextos socioculturais nem as dimensões políticas e econômicas da realidade vivenciada pelos sujeitos do processo. Dessa forma, pode se consolidar como uma concepção ou modalidade educacional que realiza a escolarização como um processo formativo não isolado do contexto no qual o estudante está inserido. Nesse sentido, Arroyo (2006) argumenta que a educação do campo problematiza a educação em sentido amplo.

Nessa perspectiva, a EC, inspirada nos movimentos sociais fortalecidos nos anos de 1990, trouxe reivindicação por uma educação que contemple as especificidades dos sujeitos do campo, protagonizada, sobretudo, pelos segmentos sociais do campo (movimentos sociais, ONGs e associações), tendo como fonte a educação popular, cujo autor principal, Paulo Freire, discorreu sobre a relação entre o saber cotidiano e a formação para a cidadania, dialogando com a Pedagogia do Oprimido e outros escritos. Nesse seguimento, Freire (1987) chama atenção para o conhecimento e visão de mundo anteriores às experiências escolares, reforça que a construção do conhecimento acontece a todo momento no seio do mundo,

envolvendo variáveis que vão além do cognitivo. Portanto, o processo de escolarização está dentro de um projeto de educação maior.

Sobre isso, Brandão (1986, p. 7) pontua que ninguém escapa da educação "[...] todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.". Desse modo, antes de toda e qualquer pessoa estar como estudante, já esteve em outros espaços educativos e continuará neles, como na família, na comunidade, na igreja, nos movimentos, na reforma agrária, no campo e tantos outros.

Dessa forma, o papel da escola é conhecer os estudantes, saber de onde vêm, porque ali estão. Compreender essas dimensões é fundamental para colaborar nos planos e perspectivas futuras dos estudantes, uma vez que esses são diferentes. No percorrer desse processo, a escola pode construir junto com o estudante um sonho, ou contribuir para matá-lo. É nesse sentido que a EC propõe que o ensino seja planejado e organizado, como explica Kolling, (et al, 1999, p. 29), numa "[...] escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo".

É imprescindível conhecer os "sujeitos" (estudante, pessoa, trabalhador) que traz histórias, culturas, crenças, gênero, raças, etnias e religiões singulares e diversas, o modo de produzir e viver, para assim edificar um processo educativo escolar contextualizado, que não separa o sujeito estudante do social, humano e cultural. Mas que é visto em sua totalidade, dentro das potencialidades e fragilidades dos saberes produzidos nos espaços não-escolares, construídos no cotidiano da produção da existência – o trabalho, a cultura, os modos de viver e de conviver, a relação com a natureza.

Sendo assim, a EC tem construído, ao longo da sua história, elementos teórico-metodológicos para edificar o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido de forma integrada com as vivências socioculturais dos estudantes, destacam-se o seguintes elementos: a visão holística[3], quando propõe que sejam realizadas reflexões da realidade na qual os estudantes e educadores estão inseridos; o diálogo permanente entre o espaço escolar, as vivências cotidianas na comunidade e fora dela; a educação desenvolvida na perspectiva da convivência com o Semiárido e outros biomas; a luta pela Terra; as formas sustentáveis de produzir; a educação ambiental; a singularidade da Educação de Jovens e Adultos e; a relação escola-comunidade e a participação popular

[3] A Visão Holística da Educação é a relação do ser humano com o mundo, onde a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade. Sobre isso, ver Miguel G. Arroyo nos livros Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres e o Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.

Nessa perspectiva, os elementos teórico-metodológicos presentes na EC têm papel essencial na construção de um olhar sobre a contextualização desse ensino. Para ampliar a discussão em torno do assunto, Hage (2006, p. 303) coloca que

> [...] os movimentos sociais populares do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia do direito à vida com dignidade, constituindo-se sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação.

Em face do exposto, é necessário focalizar que o processo de reflexão-ação crítica é o primeiro passo para que o homem se torne um sujeito político consciente do seu tempo e agente de sua transformação. Como salienta Freire (1980, p. 35), "[...] o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação no seu ambiente concreto.".

Tendo em vista a construção da contextualização do ensino, é válido destacar a importância da aquisição de conhecimentos e de novas práticas que contribuem para intensificar a relação escolarização-campo-contextualização do ensino. Ponderando a interação entre o processo escolar, comunidade e os saberes locais como um dos principais elementos que consolida a prática da EC, faremos uma breve abordagem sobre tais aspectos no próximo tópico.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ARTICULAÇÃO COM OS SABERES LOCAIS

Nota-se que antes falamos em uma EC que tem por base o processo de escolarização contextualizada. Então, podemos, por assim dizer, que só é possível realizar essa escolarização contextualizada se houver interação com a comunidade. Portanto, causa deve ser construída de forma coletiva e dinâmica.

Para Martins e Reis (2004, p. 8), o "[...] contexto não deve se fechar como uma 'ilha', isolada do mundo, das coisas e dos demais saberes e conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da sua trajetória histórica.". Nesse caso, a realidade não se reduz apenas à escola nem à comunidade, as duas não encerram em si a produção do conhecimento, ao contrário, dão início ao aprofundamento da renovação dos conhecimentos e saberes diversos.

As citações de Freire discorridas no decorrer desse artigo sinalizam e orientam para a necessidade de conhecer profundamente o estudante e sua comunidade, a dialogar com ele, a respeitar o seu saber e a promover a participação do coletivo para mudar a realidade escolar. Como também recomenda a avaliação e (re)avaliação da prática, deixando, com clareza, a

concepção de educação como uma questão irremediavelmente política: a favor de quem? Contra quem? Com quem? Segundo Zemelman (2006, apud CARVALHO, 2012, p. 8),

> [...] uma das bases da contextualização do saber é potencializar o sujeito para que este se situe no momento histórico, ampliando seu horizonte de apreensão da realidade, colocando-o perante uma constelação de possibilidades. Diante disso, os saberes tornam-se uma forma válida de produção do conhecimento e, não apenas, aquilo que pode ser observado, comprovado e palpado, fundamentado pelo método científico moderno.

Dessa forma, é necessário questionar os métodos científicos e a sociedade contemporânea, uma vez que ambos se sustentam na racionalidade moderna e técnica na qual, segundo Carvalho (2012, p. 9), os "métodos se preocuparam mais com o processo de construção do conhecimento a partir do plano puramente técnico e menos com o plano metodológico". Diante disso, é perceptível que a racionalidade dominante descontrói a relação da rede local-global-local e aguça o distanciamento com o sujeito.

Adicionando características relacionadas ao local, é importante considerar um estudo realizado por Moreira, (et al, 2014, p. 4) a respeito da compreensão da EC pelos educadores. Destarte, observaram-se três aspectos importantes:

> a) Os professores consideram a relação escola-comunidade em certa medida como a participação dos pais nas reuniões escolares. Esse latente distanciamento fica explícito na dificuldade de contextualização da realidade local com os conteúdos, uma vez que a comunidade pouco participa do processo pedagógico, muito menos da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP).
> b) A contextualização local-global ainda é um dos grandes desafios apontados pelos professores. Por um lado, isso é reflexo de materiais didáticos descontextualizados para a realidade do campo; por outro, evidencia também o distanciamento da escola em relação à vida cultural, ao cotidiano, dos saberes historicamente produzidos pelos sujeitos do campo. Alguns professores relataram experiências significativas, porém como momentos pontuais do processo didático-pedagógico.
> c) Falta de estruturação de uma política de educação municipal que coloque na agenda de governo, de forma concreta, a Educação do Campo, contemplando desde a formação continuada e contínua dos professores que atuam e estão iniciando nas escolas do campo até as questões infraestruturais {...} destacou-se nas falas dos professores questões de formação de professores, materiais didáticos e necessidade de adequação do calendário escolar à realidade sócio-produtiva das unidades familiares. Mesmo isso sendo um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 de 1996, mostra que não está sendo cumprido, pois nos períodos de intenso trabalho no campo, a evasão escolar cresce muito, e continua sendo um problema rotineiro.

Diante do exposto, para pensar a relação entre a EC e a articulação com os saberes locais e a comunidade, faz-se necessário ter profissionais preparados para pensar o campo, a educação e o desenvolvimento. Mesmo não sendo foco deste trabalho, significa que é crucial

a formação docente (inicial e/ou continuada), circunscrita por diretrizes que concebam o campo como o lugar de lutas, estratégias e possibilidades. Segundo Molina (2010, p. 396),

> [...] o educador do campo precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho com a terra, com a água e com as plantas como digno e bom. O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar.

Para que esse processo fique completo, a comunidade precisa participar, para assim, fomentar a articulação de saberes, estabelecer laços, tencionar processos de construção interdisciplinar de saberes.

É importante valorizar, potencializar e ressignificar saberes culturais, tradicionais, bem como no âmbito dos princípios da sustentabilidade. Nesse sentido, a escola é o espaço privilegiado de mediação, troca de saberes e experiências e de experimentação. Como lembra Caldart (2009, p. 107), "[...] essas escolas não move o campo, mas o campo não se move sem essas escolas". Logo, a EC não cabe em uma escola, mas a luta pela escola que trabalhe uma educação de qualidade, contextualizada, popular, científica, que seja "no e do campo", esse tem sido uns dos seus traços principais.

Fernandes (2005) se posiciona no mesmo sentido em relação ao campo, pensando-o como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana, não apenas como setor da economia, que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. De acordo com ele

> [...] educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado, entre outros, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais, são concomitantemente interativas e completivas, elas não existem em separado. (FERNANDES, 2005, p. 2).

Diante disso, a educação não pode ser um processo fora ou distante do contexto, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões.

Nesse mesmo viés, Fernandes e Molina (2005) compreendem o campo como um espaço de peculiaridades e matrizes culturais repleto de identidades, resistência, místicas, possibilidades políticas, formação crítica, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à EC, segundo Santos (2008), o papel de fomentar reflexões que acumulem forças no sentido de contribuir para a desconstrução do imaginário acerca da visão hierárquica que há entre o campo e a cidade.

No que se refere a essa temática, almejamos uma EC que não seja somente escolas, mas também estradas, serviços de comunicação e assessoria técnica, culturas, saúde, transporte, lazer, agricultura alternativa (orgânica e de base agroecológica), sempre

respeitando a diversidade cultural e de saberes. É bom ressaltar o que afirma Reis (2004, p. 18):

> [...] a educação ganha sentido e significado no conjunto de vivências que o grupo social vai desenvolvendo, e a escola passa a funcionar como mais um espaço de fortalecimento da luta, da formação das pessoas e da possibilidade de qualificação e ampliação dos saberes que já dominam no dia-a-dia e da socialização da matriz cultural da comunidade camponesa, sendo que nesse processo, o trabalho toma um significado especial e a terra passa ser o sentido maior da sua existência.

A nosso ver, a contextualização do processo escolar torna-se cada vez mais necessário e inadiável. Como abordam Rabelo e Gomes (1991, p. 77), contextualizar, no sentido de desalienar*,* "[...] 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" com características, potencialidades e problemáticas totalmente diversificadas da realidade urbana.

A participação da comunidade pressupõe que ela e a escola estejam preparadas para o diálogo, cabendo à escola não só propiciar espaços de participação na gestão, mas, também, formação político-pedagógica para que as famílias possam de fato intervir e propor sobre o processo educativo.

Refletir uma EC em articulação com os saberes locais evidencia para uma necessidade de falar em processos educativos que respeitam identidades dos povos do campo, especialmente das crianças, cujo processo de educação é o primórdio para a construção de valores, conhecimento e reconhecimento das identidades, da cultura e etnias. Uma educação que garanta um ensino contextualizado desde a primeira etapa do ensino formal, projeta uma formação ancorada na autonomia da juventude, na emancipação, na participação política e na construção do trabalho baseado na sustentabilidade econômica, ambiental e social. Abordaremos sobre esses aspectos no tópico seguinte.

PONTUANDO ELEMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PROPÓSITO DO PROCESSO DE INTERCONEXÃO ENTRE ESCOLARIZAÇÃO E COTIDIANO DE ESTUDANTES CAMPONESES

A discussão sobre EC, a propósito da necessidade de pensar uma proposta de educação para o campo que não tenha como referência o meio urbano, não é tão recente, com conquistas iniciadas nos anos de 1990. Porém, como afirma Queiroz (2011), no âmbito das escolas, dos planos municipais e estaduais de educação, até o momento a EC não se faz presente.

Diante desse contexto, é necessário que as escolas repensem seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos para o diálogo com os diferentes saberes produzidos para além dos contextos escolares e acadêmicos, possibilitando o encontro de saberes e a ressignificação das práticas educativas e suas finalidades.

De acordo com Fernandes, Caldart e Cerioli (2002), a escola do campo carece de passar por várias transformações, entre elas: a ampliação do acesso, participação e gestão escolar compartilhada entre as famílias e comunidades nas escolas, organizações e movimentos populares; criação de coletivos pedagógicos; definição do papel da escola e da educação que almeja; reforma das práticas pedagógicas, dos currículos e formações de educadores, entre outros.

Partindo desse entendimento, refletir sobre a história de vida de adolescentes e jovens no ambiente do campo é pensar nas marcas sociais constituídas pela herança cultural, sobretudo da negação de direitos humanos, em que identidades se constituem representadas pelo descaso, pelo estereótipo e no êxodo rural. Considerando identidades como algo não estático, mas em constante construção ou desconstrução dentro da esfera social.

Sobre isso, Tomaz Tadeu Silva (2000, p. 97) coloca que a identidade precisa ser representada, sendo pela qual passamos a existir democraticamente, nos espaços escolares e não escolares. O sentido da representação é dizer "essa é a identidade", "a identidade é isso". O autor ainda apresenta que "[...] a identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas [...], e a sistemas de representações [...]".

Conforme Alarcão (2001), a escola e todos que participam dela contribuem para a construção da identidade, não preparando apenas os cidadãos para a vida, pois ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania. Assim sendo, mudar a forma de educar, trabalhar com as diversidades e imagens/identidades não é apenas a pergunta "quem sou eu?" que devemos perguntar, mas também "por onde e para onde vou?". A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos e direções de vida a partir do presente, nos limites dados pelas estruturas sociais.

Diante disso, a utilização da história de vida como dispositivo de pesquisa, por meio de entrevistas e narrativas, consoante ao entendimento de Bertaux (2010), pressupõe que a narrativa de vida pode constituir um instrumento importante de extração dos saberes práticos, com a condição de orientar a descrição das experiências vividas pessoalmente e dos contextos nos quais elas se inscrevem. Uma vez que as práticas pedagógicas são voltadas para o tradicionalismo, em que as informações são impostas e não construídas no coletivo,

especialmente na EC, em que os currículos ainda são concentrados na perspectiva urbanocêntrica, com ênfase em elementos distantes das vivências locais.

Acreditamos que o processo de escolarização dos adolescentes e jovens do campo precisa considerar as vivências de cada sujeito, no sentido de construção de novos discursos e práticas sociais, sobre isso Martins (2009, p. 30-31, grifo nosso) coloca que

> [...] muitas experiências têm praticado a *educação contextualizada* de modo exemplar, sem cair no bairrismo ou no basismo, que pretenda algum tipo de "preservação do contexto". Muitas experiências que conheço têm sim o contexto como ponto de ancoragem dos processos pedagógicos, mas para fincar aí e a partir daí as condições da mudança com os outros das "narrativas hegemônicas", cujas colorações são de caráter étnico, etário, de gênero, territorial, ambiental, ético, estético, etc.

Corroborando o autor, enfatizamos que as discussões atuais sobre a juventude rural referem-se aos processos de saída dos jovens do campo, à identidade, às novas configurações do rural, às ruralidades, aspectos que incidem sobre a juventude rural no sentido da pluriatividade ou do campo como lugar de morada. Há, ainda, a mobilização e participação política dos jovens rurais nos movimentos sociais, encontramos, inclusive, de autores que discutem isso, como Castro (2005; 2007; 2009), Carneiro (2007), Wanderley (2007). Também temos as questões em torno das relações de gênero, trabalho no campo e seus reflexos para os processos de saída dos jovens do campo ou de sucessão, a exemplo de Brumer (2007), Weisheimer (2005).

Diante dessas tendências e análises sobre a juventude rural, o problema que perpassa as discussões pelas diferentes matrizes teóricos é a capacidade de o campo, o rural, entendido em suas múltiplas ruralidades (CARNEIRO, 2007), ser o espaço de reprodução social e econômica dos jovens. As conquistas em torno das políticas públicas direcionadas aos jovens do campo, como analisadas por Barcellos (2009), evidenciam a posição assumida pelo Estado nas últimas décadas, com maior participação popular e criação de políticas sociais em relação ao desenvolvimento rural, a agricultura familiar, ao jovem e à mulher rural.

Nesse contexto, entende-se como necessidade a constituição de estratégias concretas para os processos de produção e reprodução social dos jovens rurais, no sentido de dar efetividade às políticas voltadas para essa parcela da população do campo. Entende-se que a visibilidade requerida pelos movimentos sociais, preconizada pelas políticas formuladas e implementadas para a juventude rural, em si só não são suficientes para garantir aos jovens sua permanência no campo. Primeiro porque o campo precisa ser aportado como espaço qualificado de vida, não como simulacro do urbano, mas como um espaço de realização da vida e de garantias de direitos básicos para a vida social – saúde, educação, alimentação, trabalho, moradia, saneamento, lazer e acesso à informação.

Por outro lado, a potencialização das oportunidades de trabalho no campo, por meio de processos de capacitação e formação dos jovens, ainda se configura como essencial para a efetividade das políticas. Porém, é sabido das reais dificuldades ao acesso à formação, especialmente em nível técnico e superior, para a compreensão do mundo, a concretização de projetos de vida e o desenvolvimento rural, capazes de garantir trabalho e renda para os jovens do campo.

Segundo Lobato (2005), é importante que o e estudante reconheça as possibilidades de associação do conteúdo com contextos locais para que haja significado imediato daquilo que ele vê em sala de aula. De acordo com Martins (2009), a EC, que é permeada por um projeto de sociedade contra-hegemônico, está se construindo e ganhando espaços no debate educacional, legal e científico. Essa construção coletiva tem a inserção, por vezes, efetuada pelos movimentos sociais, mas, de maneira geral, pelos sujeitos do campo. Podemos dizer que a proposta educativa não é encontrada na escola, mas na sociedade. O processo chamado educação não reside na instituição, nas agências educativas, mas no ser humano e na produção de sua existência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Fernando José. **Educação e informática os computadores na escola.** 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2006, p. 19-50.

_____. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e adultos. In. SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de Educadores da Educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC/Unesco, 2006.

BARCELLOS, Sérgio Botton. **As políticas públicas para a juventude rural no Brasil**: apontamentos iniciais sobre o processo de constituição desse campo de estudos. Trabalho apresentado XVI Congresso Brasileiro de Sociologia. Salvador 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu>. Acesso em: 19 set. 2015.

BERTAUX, Daniel. **Narrativa de vida:** a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante; Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **O que é educação**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982b.

_____. **Identidade e etnia:** construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauad X. 2007, p. 35-51

BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, Distrito Federal, 4 de novembro de 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Referencias para uma política de educação do campo:** caderno de subsídios. Brasília, 2 ed. 2005.

_____. **Constituições Brasileiras.** Disponível em: <http://www12.senado.gov.br>. Acesso em: 04 maio 2015.

_____. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação**.** Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 10 jan. 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. (PNE). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, Distrito Federal, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. MEC/SEF. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Distrito Federal, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.

_____. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico**. Bahia: MDA/SDT/CODETER, novembro de 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004, p. 147-161.

_____. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.) **Campo – Políticas Públicas – Educação.** (Coleção Por uma Educação do Campo). Brasília: INCRA/MDA, 2008, p. 67-86.

_____. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 145-187.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARNEIRO, Maria José. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José**. Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauá X, 2007.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos**. A literatura infantil**: visão histórica e crítica. 4 ed. São Paulo: Global, 1985.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Os saberes tecidos no contexto:** a vertente educativa da convivência com o semiárido fundamentando novas práticas e metodologias pautadas na contextualização. Trabalho apresentado no III Seminário de Educação do Campo e Contemporaneidade. Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.irpaa.org>. Acesso em: 17 jun. 2015.

CASTRO, Elisa Guaraná. **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ato político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica Rio de Janeiro: EDUR, 2009.

_____. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ, 2005.

_____. Balanço e perspectivas. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. Debate. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de (Org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina**: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité-Bahia. 2014. 208 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação e Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br>. Acesso em: 4 set. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://www2.prudente.unesp.br>. Acesso em: 17 jul. 2015.

_____; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005, p. 32-52.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo": texto preparatório". In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-63.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

GOMES, Nilcéa Moraleida; RABELO, Maria Aurora de Meireles. **Trabalho, conhecimento e escola em regiões de pequena produção rural em Minas Gerais.** Cadernos CEDES. 3. ed. Campinas: CEDES/Cortez, 1991.

HAGE, Salomão Muffarej. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Org.). **Educação do campo:** Identidade e políticas públicas. Brasília, Distrito Federal: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, v. 4).

LEFEBVRE, H. **Problemas de sociologia rural**. Tradução de Wanda Cardeira Brandt do artigo "Problèmes de sociologia rurale: la communauté paysanne et ses problèmes historico-sociologiques". Cahiers Internationaux de Sociologie**,** v.6, p. 78-100, 1949. Reproduzido em Henri Lefebvre, *Du rural à lurbain*. Paris: Anthropos, 1970, p. 21-40.

LOBATO, A. C. **Contextualização e transversalidade:** conceitos em debate. Monografia de Especialização. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2005. Disponível em: <hptt://www.cecimig.fae.ufmg.br>. Acesso em: 18 set. 2015.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a convivência com o semiárido. In. **Educação para a convivência com o semiárido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Secretária Executiva da RESAB. 2004, p. 35-36.

_____. LIMA, Aurilene Rodrigues. **Educação com o pé no chão do sertão**: proposta político-pedagógica para as escolas municipais de Curaçá. – Curaçá, BA: Secretaria Municipal de Educação (mimeo), 2001. Disponível em: <http://www.ppgesa.uneb.br>. Acesso em: 22 ago. 2015.

_____; REIS, Edmerson Santos. **Proposta político-pedagógica da RESAB:** a convivência com o semiárido como norteadora do processo educacional no semiárido brasileiro (Rascunho-manifesto em andamento). Secretaria Executiva da RESAB, Juazeiro (BA). Anexo 3. Relatório Final da Consultoria COOPERFAJ/UNICEF, 2004.

_____. Contextualizando contexto. In: **Caderno Multidisciplinar:** Educação e contexto no semiárido brasileiro: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2009.

_____. Educação no/do campo: pontuando elementos. In: COSTA, Lívia Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano (Org.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 33- 40.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília. v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

_____. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In MOLINA, Mônica Castagna

(Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010, p. 137-149.

MOREIRA, Edna de Souza et al. **A prática pedagógica de escolas do campo e o processo de formação continuada:** reflexões sobre interdisciplinaridade e uma proposta metodológica. Trabalho apresentado no IX Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. São Luís do Maranhão: IX CONNEPI, 2014. No prelo.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Educação Profissional**. Brasília: UnB, 2011. Tese de doutorado – Universidade de Brasília. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 2 abr. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS Clarice Aparecida dos, (Org.). **Referências para uma política nacional de educação do campo:** cadernos de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares no processo de reorientação curricular nas escolas do campo**. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br>. Acesso em: 4 abr. 2015.

ROCHA, Eliene Novais; MACHADO, José da Cunha Paes Machado. Formação de educadores rurais: construindo uma política de educação contextualizada. In. KUSTER, Ângela; MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Melo (Org.). **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Juazeiro-BA: RESAB, 2007, p. 176-185.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos et al. Concepção de educação do campo. In TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010. p. 15-65.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para a educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BATPISTA, Naidson de Quintella (Org.). **Educação rural**: sustentabilidade no campo. 2. ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana. Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003. p. 28-51.

SOARES, Edla de Araújo Lira Soares (Org.). **A escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2009.

_____. Parecer sobre as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. In: KOLING, Edgar Jorge; CERIOLI Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Identidade e Políticas Públicas**. (Coleção Por uma educação básica do campo). n. 4. Brasília (Distrito Federal): Articulação nacional por uma educação do Campo, 2002.

VEIGA, José. **Cidades imaginárias:** o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Destinos da ruralidade no processo de globalização. **Estudos Avançados**. vol. 18, n. 51. São Paulo maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. Nem tudo é urbano. **Ciência e Cultura**. vol. 56, n. 2, São Paulo abr./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. A atualidade da contradição urbano-rural. In: **Análise Territorial da Bahia Rural**. SEI, Série Estudos e Pesquisas n. 71. Disponível em: <http://www.zeeli.pro.br>. Acesso em: 2 nov. 2015.

WANDERLEY, M. de N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CASTRO, Elisa Guaraná de; CARNEIRO, Maria José. **Juventude rural em perspectiva.** Rio de Janeiro: Mauá X. 2007.

_____. Olhares sobre o "rural" brasileiro. **Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 2004.

_____. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO (Org.) **Agricultura familiar:** realidades e perspectivas. Passo Fundo-RS: UPF, 2001.

_____. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, n. 21, out. 2003.

WARTHA, Edson José; ALÁRIO, Adelaide Faljoni. **Contextualização no ensino de química através do livro didático.** Química nova na escola, São Paulo, n. 22, p. 42-47, nov./2005. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br>. Acesso em: 5 out. 2015.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais:** mapas de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA/NEAD), 2005. Disponível em: <http://www2.prudente.unesp.br>. Acesso em: 17 set. 2015.

REVISTA MACAMBIRA
LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, RURALIDADES E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL
Volume 1. Número 1. Janeiro a junho de 2017.

DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DA BAHIA E OS NEXOS COM A ABORDAGEM TERRITORIAL

Roberto da Cruz Melo
Pedagogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (2012), Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).
E-mail: rcruzmelo@hotmail.com

Rosemary Lopes Soares da Silva
Pedagoga, Mestre em Políticas Públicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa em Politicas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2014)
Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC-BA.
E-mail: roselsoares@yahoo.com.br

ARTIGO

Recebido: 14 de março de 2017 Aceito em 11 de junho de 2017

RESUMO: Entender o território, seja pela vicissitude conceitual ou prática, recai exatamente na capacidade de compreendê-lo como totalidade, como construção "categorizada" de apreensão dos processos espaciais – a dinâmica de produção e reprodução do espaço a partir dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais – ou como os processos em seu sentido vivido, a prática em sua capacidade criativa, conflitiva e concreta. Esse artigo faz uma breve abordagem acerca do Território a partir das dimensões geográfica, econômica e política. A centralidade da abordagem está na discussão contemporânea sobre território como categoria de diálogo interdisciplinar para a compreensão dos nexos entre o direito à Educação Profissional no Estado da Bahia e a efetiva oferta de vagas no Estado. Portanto, objetiva-se nesse trabalho, verificar como essa abordagem norteia a atual política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Estado da Bahia, a partir da análise histórico-dialética da política macro e suas apropriações no contexto estadual. Com isso, o trabalho baseia-se em análise documental sobre as concepções, racionalidades e intencionalidades da atual política de EPT, evidenciando os enfoques territorial e dos Arranjos Produtivos Locais (APL) no âmbito da concepção dessa política e as relações com o desenvolvimento social e econômico

Palavras Chaves: Território. Educação Profissional. Arranjos Produtivos Locais.

ABSTRACT: To understand the territory, whether by conceptual or practical variability, is required to perceive it as totality, as a "categorized" construction of apprehension of spatial

processes - the dynamics of production and reproduction of space from social, economic, political and cultural effects - or as processes in their lived sense, the practice in their creative, conflicting and concrete capacity. This study makes a brief approach regarding the Territory from geographic, economic and political dimensions. The center of the approach lies in the contemporary discussion of territory as a category of interdisciplinary dialogue for the understanding of the links between the right to Professional Education in the State of Bahia and the effective offer of vacancies in the State. Therefore, this paper aims to verify how this approach guides the current policy of Professional and Technological Education (TPE) in the State of Bahia, based on the historical-dialectical analysis of macro policy and its appropriations in the state context. The work is based on a documentary analysis of the conceptions, rationalities and intentions of the current TPE policy, highlighting the territorial approaches and the Local Productive Arrangements (LPA) in the context of the conception of this policy and the relations with social and economic development.

Keywords: Territory. Professional education. Local Productive Arrangements**.**

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo abordar o território como categoria de análise para discussão sobre o planejamento educacional brasileiro, assim como dos nexos existentes nas políticas públicas em educação profissional, de modo geral, sobre o desenvolvimento territorial e as formulações sobre arranjos produtivos locais, como os elementos que tencionam as políticas públicas e sua produção da espacialidade no Estado da Bahia, especificamente.

Apresentaremos nossa análise a partir dos estudos sobre a macroeconomia realizados por Martins (2011), publicados no seu livro *Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina*, onde o autor situa o momento atual do capitalismo mundial nos países centrais e o papel que as políticas de ciência e tecnologia ou industriais cumpriam nos países centrais e nos países dependentes na reestruturação mundial do capitalismo. Analisa que, em consideração ao caso brasileiro, a reestruturação na América Latina, sob o signo do neoliberalismo, deslocava, em grande parte, os investimentos em ciência e tecnologia dos setores de maior valor agregado e dedicados ao mercado interno, como bens de capital, para os de menor valor agregado e articulação internacional

Essa inversão interna no investimento tecnológico está relacionada com os oligopólios globais, que defendem um enfoque favorável à abertura dos mercados, buscando, na força de trabalho superexplorada do terceiro mundo, um elemento capaz de pressionar para baixo os salários do país. As empresas globais aproveitam essas condições para criar uma nova divisão internacional do trabalho, que é sensivelmente diferente de outras estabelecidas anteriormente, pois, por meio dela, se utiliza a força de trabalho da

periferia para exportar produtos que competem com a parte importante da especialização produtiva nos países centrais.

Nesse sentido, nosso trabalho encontra-se organizado de forma a debater, na primeira seção, o conceito de território como resultado das relações sociais e de produção no sistema capitalista, dos sentidos de território como "espaço do cidadão", presente em Milton Santos (2014) e de "território usado", em Milton Santos (2006) e Raffestin (1993), bem como, "a produção capitalista do espaço" em Harvey (2005). Analisaremos, ainda, como essas concepções poderão ou não romper com a dicotomia instalada no uso do termo território, na ação e formulação das políticas públicas em educação profissional e desenvolvimento territorial.

Em seguida, abordaremos como a verticalização da política de expansão da educação profissional, em escala nacional e estadual, refletem nas políticas setoriais de desenvolvimento do território, assumida no interior do Planejamento do Estado da Bahia, bem como a tentativa de difícil conciliação e articulação com as políticas de Arranjos Produtivos Locais, capitaneadas pela Secretaria de Indústria, Comércio e Mineração (SICM/BA)[1].

Metodologicamente, a pesquisa parte da análise de conteúdo dos documentos do Planejamento Educacional Brasileiro: Plano Nacional de Educação 2000-2010/2014-2024; Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Marco legal da Educação Profissional Tecnológica no período de 2002 a 2007. Assim como dos microdados do Anuário da Educação Profissional da Bahia (2012), produzidos pela Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE). Consta ainda como referencial analítico dos dados produzidos, os trabalhos sobre referenciamento territorial de políticas sociais[2].

O TERRITÓRIO: SUPERANDO A DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA?

O Território, como afirma Ribeiro (2009), em toda a sua polissemia, aparece hoje como um desses conceitos que, às vezes muito amplos, às vezes mais estritos, abarcam processos sócio-espaciais que, dependendo da "escola", podem ser apreendidos sob outras

[1] No Estado da Bahia, o fomento e o desenvolvimento das políticas setoriais de desenvolvimento do território, no interior do Planejamento do Estado da Bahia, e a articulação com as políticas de Arranjos Produtivos Locais foram assumidas pela Secretaria de Indústria, Comércio e Mineração – SICM/BA

[2] Ver o trabalho de ALGEBAILE, Eveline; SILVA, Gustavo Leite. FAGUNDES, Tarsílio. Referenciamento territorial das políticas sociais e reconfiguração do sistema educativo no Brasil. XIII Colóquio de Geocrítica: el control del espcio y los espaço del control. Barcelona, 04-10 de maio de 2014. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/>.

nomenclaturas. Território, sem dúvida, é um conceito político tanto em seu sentido mais acadêmico (enquanto categoria analítica) como num sentido mais prático (caráter instrumental/planejamento).

Raffestin (1993), geógrafo francês, concebe o território, numa perspectiva marxista, como produto dos atores sociais, Estado e organizações. Por ser resultado dessas relações de poder em diferentes escalas, o território é composto por malhas, nós e redes, o que o referido autor chama de sistema territorial, isto é, o conjunto de práticas espaciais – econômicas, políticas e culturais. Os interesses e intencionalidades desses atores territoriais evidenciam as contradições e/ou complementaridades da ordem hegemônica e hegemonizada, como diria Milton Santos.

Cada ator atribui sentido diferenciado ao território, à medida que seu uso tem intencionalidades distintas. Portanto, enquanto os atores hegemônicos, na concepção de Milton Santos, veem o território como recurso econômico de realização e reprodução do capital; os atores hegemonizados buscam a construção de estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares. Dessa forma, o próprio conceito de "território usado" associa-se a concepção de espaço geográfico como "[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá." (SANTOS, M., 2006, p. 63).

Nesse sentido, o jogo multidimensional e a riqueza conceitual e prática que podem ser atribuídos ao território, na concepção de Santos, referem-se ao que ele considerou como "território usado".

> O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando a pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo (p. 3). O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade de seu uso. (p. 12). (SANTOS, M., *apud* HAESBAERT 2004, p. 59).

O desafio imposto ao esforço analítico de entender o território, seja pela vicissitude conceitual ou prática, recai exatamente na capacidade de compreendê-lo como totalidade, como construção "categorizada" de apreensão dos processos espaciais (a dinâmica de produção e reprodução do espaço a partir dos processos sociais, econômicos, políticos e culturais), ou como os processos em seu sentido vivido, a prática em sua capacidade criativa, conflitiva e concreta.

A dicotomização entre o conceitual e o prático ou instrumental tem sua força na racionalização do fazer, o científico versus o técnico ou o vivido que reflete a complexidade das lutas de poder, em suas formas e metamorfoses. A instrumentalidade da abordagem, ou perspectiva territorial, conduz a perda do sentido conceitual do território, ficando este restrito ao aspecto de intervenção ou planejamento com vistas ao desenvolvimento[3]. Como acontece geralmente com o conceito de região.

No entanto, considera-se, em nosso trabalho, também a capacidade analítica do enfoque territorial uma vez que o território é assumido como resultado das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, estabelecendo-se, com isso, uma teia de relações de poder dialeticamente verticalizadas e horizontalizadas, o que expressa as racionalidades e intencionalidades dos sujeitos envolvidos no processo histórico de constituição e reconstituição do território.

Santos (2014, p. 18) nos explica que o componente territorial supõe, de um lado, uma instrumentação do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde esteja a pessoa; e, de outro lado, uma adequada gestão do território, em que a distribuição geral dos bens e serviços públicos seja assegurada.

É relevante, ainda, a observação de Schneider e Tartaruga (2004, p. 13), ao considerarem que:

> O enfoque territorial é permeável às noções de governança (interação e regulação entre atores, instituições e Estado) e de concertação social ou coordenação de interesses de atores que transcorrem em um espaço determinado que é o território. Tanto a governança como a participação passam a ser entendidas como de fundamental importância para determinar o novo papel das organizações e instituições locais.

Isso é fundamental no atual contexto histórico, pois a complexidade das dinâmicas sócio-econômicas aponta para a importância da dimensão local de emancipação. Assim, no nível das políticas públicas, a gestão territorial do desenvolvimento passa a ser o foco dos governos.

Mas o que esse conceito de território aporta? Quais as suas especificidades e particularidades? O que o torna funcional ao processo de expansão capitalista? Como o território representaria uma porta para a compreensão de diversas dinâmicas socioculturais

[3] Entendemos a perda de sentido conceitual do território em relação a instrumentalidade do território a partir da análise de Santos (2014), no sentido de que o conceitual refere-se a adequada gestão do território, na qual a distribuição geral dos bens e serviços públicos seja assegurada a todos os cidadãos.

e a possibilidade de se estabelecer um diálogo entre diferentes saberes e o exercício da interdisciplinaridade? (HAESBAERT, 2009). Numa perspectiva crítica, o território é visto como um campo de forças, uma teia, uma rede de relações sociais que, apesar de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade, enfim, a diferença entre "nós" e os "outros". Territórios são relações sociais projetadas no espaço, uma rede de relações sociais e produtivas capazes de produzirem singularidades (SOUZA, 1995). Milton Santos incorpora o conceito sócio-espacial derivado do conceito de formação socioeconômica.

Para Harvey (2005, p. 140), muitas teorias do imperialismo afirmam que a sobrevivência do capitalismo no século XX foi assegurada, apenas, pela transformação das relações espaciais e pela ascensão de estruturas geográficas especificas, como centro e periferia, Primeiro e Terceiros Mundos. O autor ainda nos provoca com a seguinte questão: será que há um "ajuste espacial" para as contradições internas do capitalismo? Ele, então responde afirmando que:

> Por intermédio de mudanças e reestruturações geográficas, existem todos os tipos de possibilidades para protelar as crises, sustentar a acumulação e modificar a luta de classes. [...] as implicações das dramáticas transformações ocorridas na geografia da produção, do consumo e da troca por toda a história do capitalismo são, em si mesmas, merecedora de estudo. (HARVEY, 2005, p. 141).

Ainda segundo Harvey (2005, p. 141), a visão política e a teoria de Marx ficaram abaladas pela falta de elaboração de uma dimensão sistemática e especificamente geográfica e espacial.

Destacamos, nesse trabalho, a relevância dos estudos de Theotonio dos Santos (2004), acerca das alterações que o sistema capitalista, como ideologia, dominante vem implantando no mundo com a revolução científico-tecnológica, em marcha desde 1940, há o rompimento definitivo e radical dos limites do crescimento econômico e do desenvolvimento da humanidade.

O autor nos apresenta, ainda como a doutrina neoliberal se impôs no mundo contemporâneo e como as políticas econômicas, dela derivadas, produziram terríveis desequilíbrios na economia mundial, conduzindo a um mal-estar generalizado na contemporaneidade (SANTOS, T., 2004, p. 6). Ele conclui afirmando que existem vastos interesses que reivindicam a manutenção dessa politica, qualificada por ele como a "política do desastre".

Theotonio Santos (2004) discute acerca do capitalismo de Estado que procura assegurar a expansão e a acumulação do modo capitalista de produção como modelo

econômico do Sistema Mundo, uma vez que o Estado se torna responsável por parcelas cada vez maiores de custos infraestruturais fixos e imobilizados a serviço do capital. Dialogamos com o autor e incluímos, novamente, o pensamento de Harvey (2005) no debate, pois consideramos que os dois teóricos defendem argumentos semelhantes sobre o papel central do Estado no modo atual de acumulação capitalista. Nesse sentido, afirmam que a mobilidade geográfica do capital exige sistemas de comunicações bem organizados, mas, no mínimo, o amparo seguro do sistema de crédito pelas instituições públicas, financeiras e jurídicas. Enfim, a territorialidade da moeda e a importância do poder do Estado para garantir a qualidade da moeda em seu território (HARVEY, 2005, p. 146).

Martins (2011) também busca identificar as tendências seculares e os ciclos a fim de situar o espaço histórico da atual etapa do capitalismo e do sistema mundial em que vivemos. O autor defende que a globalização é uma força revolucionária e, como tal, destrói e constrói. Entretanto, destruição e construção são processos relativamente autônomos e estabelecem uma dialética de desdobramentos imprevistos, na qual um dos polos pode prevalecer e condicionar o outro. Martins (2011) afirma também que, no momento em que estamos, a globalização não encontrou ainda sua estrutura institucional e societária criadora. Os períodos de crise sistêmica são épocas de bifurcações históricas, portanto, a sua tese é a de que caminhamos nos próximos dez a quarenta anos para uma bifurcação totalmente nova, em relação às que se estabeleceram no moderno sistema mundial.

Para discutir as relações entre dependência e desenvolvimento no moderno sistema mundial, o autor utiliza a análise empírica e as principais teses formuladas pelo pensamento latino-americano. Avalia o papel do capital estrangeiro nesse processo, a persistência do subdesenvolvimento e da pobreza, os efeitos do neoliberalismo sobre a base econômica e social e os caminhos da elevação da renda e do bem estar dos latino-americanos.

Em seus estudos, Martins (2011) descreve que a teoria da dependência vê na globalização uma força revolucionária que se expande dentro do sistema capitalista, a partir de um certo momento, ligado a revolução científico-técnica. A revolução científico-técnica faz da subjetividade a principal força produtiva – por meio da ciência – e torna possível a gestão global do mundo. A teoria da dependência, vinculada a um enfoque marxista, tem entre seus principais autores Theotônio dos Santos e Ruy Mauro Marini. Theotônio dos Santos incorpora e desenvolve o enfoque tcheco de Radovan Richta, que procura mostrar como a revolução industrial estava sendo superada pela revolução científico-técnica que impunha o princípio da automação e inicia um amplo processo de liquidação dos empregos

industriais. Criava-se, então, possibilidades amplas para a humanidade, mas as relações sociais que regiam a economia mundial não estavam ainda à altura delas.

Em trechos do seu livro, Martins (2011) afirma que a integração da economia mundial se intensifica e, com ela, o choque entre forças sociais, políticas e ideológicas, provocando resultados inesperados. Captar o movimento da crescente articulação entre o global e as particularidades regionais, nacionais e locais é um dos maiores desafios das ciências sociais contemporâneas. Emerge com a força da vida, mesmo ao olhar menos atento, um mundo paradoxal: decadente e intenso, apático e vital, ordenado e caótico, privado e público, violento e pacífico, de ódios e esperanças, de indiferenças e memória, de anonimatos e identidades. Mapear suas forças dinâmicas e as encruzilhadas que se apresentam permite não apenas a compreensão de uma realidade de aparente sem sentido, mas iluminar a intervenção social e política para tornar possível imprimir na realidade o selo de nossos desejos.

O elo condutor dessas abordagens está situado na concepção do território como categoria de diálogo interdisciplinar, a partir das discussões geográfica, política e econômica, para o debate sobre os desafios das sociedades contemporâneas e a necessidade de se integrarem saberes distintos na compreensão das políticas públicas educacionais de modo geral e sobre a educação profissional, de modo particular.

Os estudos de Melo (2015) nos apresentam que, no Brasil, a região Nordeste tem se caracterizado, nos últimos anos, como contexto de uma incursão do Estado, via políticas públicas, para a interiorização de suas ações. Especificamente o Estado da Bahia, por meio do Decreto 12.354/2010, que institui o Programa de Território de Identidade na Bahia, e a Lei 20.974/2014 que dispõe sobre as diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, com a implantação de políticas públicas sobre o viés da territorialização, observam-se as alterações substanciais nas formas de intervenções do Estado na política de desenvolvimento territorial, assim como na emergência de institucionalidades produzidas por essa organização territorial.

O autor considera que essa mudança de atuação do Estado, no caso brasileiro, buscando o fortalecimento de políticas públicas de natureza mais equânime, em certa medida, remete a Constituição de 1988, que estabelece as formas de atendimento dos direitos sociais a partir do princípio da subsidiariedade incorporada na estrutura dos entes federados da nação (União, Estados, Município e Distrito Federal). A subsidiariedade, como nova racionalidade das estruturas de Estado, traz para o conjunto de sua organização os fundamentos da descentralização e desconcentração das políticas públicas.

Por fim, discutiremos nesse trabalho, a problemática da educação – direito do cidadão garantido pela Constitucão de 1988, dever do Estado e da família –, que tem sido alvo de debates e de lutas dos setores populares em virtude da insistente negação do direito à educação escolar. Especialmente para as populações camponesas, que vem sendo alijadas do acesso à educação de qualidade e socialmente referenciada nos interesses e nas múltiplas realidades e culturas que configuram o campo brasileiro, ao mesmo tempo em que assistimos a supervalorização da educação urbana, em especial a educação profissional.

Refletiremos sobre o conceito de identidade e território nos documentos das políticas de educação, tendo, como pressuposto, o desenvolvimento local sustentável e a qualidade de vida a partir da garantia dos direitos humanos e a cidadania, debatendo sobre a educação urbana e a educação do campo que, na atualidade, faz enfrentamentos ao modelo econômico vigente, cujas bases ainda buscam o desenraizamento cultural, fragilizando a identidade campesina.

Nesse sentido, a análise das bases legais da educação profissional no Brasil, a partir do Decreto nº 5.154/04 e a Lei nº 11.195/05, representaram o desenlace legal para o fomento da educação profissional e tecnológica, cujo aspecto crucial, e aqui concebido como estratégico na política, estava na própria criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. A análise dessas atuais políticas públicas estão orientadas, também, pelo exame do Estado brasileiro, de modo geral, e do estado da Bahia em particular.

Portanto, nesse trabalho, temos de considerar também que a reforma Gerencialista do Estado brasileiro, nos anos 1990, com maximização da participação social e o viés da responsabilização do cidadão sobre as políticas pública, nos leva ao que anunciava Coutinho (2006) sobre as condições históricas das transformações políticas e sociais no Brasil, a "via brasileira", isto é, a organização do Estado possui especificidades próprias que conserva o "velho no novo" nos processos de transformação de suas estruturas, provocando alterações a partir das bases tecnocratas e de um centralismo de decisões associados a frações modernas e atrasadas da classe dominante.

O DIREITO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NA BAHIA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

O extenso território baiano (567.295 Km²) está dividido em 27 territórios de identidade. Segundo a Secretaria de Planejamento da Bahia, "[...] território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por

critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial." (SEPLAN, 2012).

Os Territórios de Identidade buscam consolidar-se enquanto objeto de planejamento e implantação de políticas públicas, reconhecendo a necessidade de descentralização e do envolvimento dos agentes locais como essenciais para o desenvolvimento. Os chamados territórios de identidade têm uma escala média de análise e/ou concepção, comparados às antigas regiões administrativas, mas, em termos práticos, sua dinâmica é e deve ser compreendida na relação intra (local – "regional") e inter – territorial.

Atualmente, a Bahia é o estado do Nordeste com a maior rede de educação profissional técnica de nível médio. Segundo Dieese (2012), em 2007, a Bahia concentrava 91 das 371 escolas técnicas do Nordeste. Em 2010, das 671 existentes no Nordeste, 201 estavam na Bahia. No geral, destaca-se a revitalização, o fortalecimento e a expansão da rede estadual, uma vez que das 42 escolas existentes em 2007, passou para 146 em 2010 (DIEESE, 2012).

O alinhamento das políticas do governo estadual com o movimento das políticas públicas postas em curso a nível federal, desde 2006, evidencia o entendimento de forma mais substancial da relação entre educação e desenvolvimento, perpassando pela formação profissional dos cidadãos, enquanto sujeitos de direito, no contexto das dinâmicas produtivas dos territórios.

Os esforços expressos na política colocada em curso, de fato, demonstravam e demonstram toda a tentativa de pensar a educação profissional e a política territorial no bojo da clara necessidade concreta de articulação, pelo Estado, das políticas, programas e ações de desenvolvimento em suas múltiplas dimensões (ambiental, de geração de emprego e renda, social etc.).

Para alcançar tais objetivos, a política do governo, a partir de 2006, procurou orientar-se no sentido de acompanhar a tendência nacional: priorizar, fomentar e interiorizar a oferta de educação profissional. A antiga expressividade da rede estadual de educação profissional, principalmente representada pelas antigas escolas agrotécnicas estaduais, foi sucumbida ao longo da década de 1990 pelas políticas neoliberais dos governos de Fernando Henrique Cardoso.

No sentido de por em movimento uma política "robusta" de educação profissional, com forte participação de investimento estatal na oferta pública de formação técnica/profissional, o Estado criou 32 Centros Territoriais de Educação Profissional, 34 Centros Estaduais de Educação Profissional e 20 anexos nos Centros, além da cobertura da oferta de cursos para outras unidades de ensino. Com isso, a expansão da oferta também representou um processo de interiorização; dos 23 municípios, em 2007, com oferta de educação profissional, passou para 119 municípios[4], abrangendo todos os 27 Territórios de Identidade.

É importante destacar que essa dinâmica de articulação de políticas também contou com o movimento engendrado, quase no mesmo período, de fomento e apoio por meio da identificação e investimentos nos chamados arranjos produtivos locais no Estado da Bahia.

Considera-se o conceito de Arranjos Produtivos Locais (APL) como sendo

> [...] aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais - com foco em um conjunto específico de atividades econômicas - que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas - que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros - e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras instituições públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos (como escolas técnicas e universidades); pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento. (CASSIOLATO; LASTRES, 2003, p. 27)

O conceito de APL, apesar de estar em construção, atualmente é muito utilizado com o objetivo de direcionar as políticas de fomento.

De forma específica, o foco nos APL da Bahia deu-se, segundo Silva e Ortega (2014), a partir de 2003, sob influência também de articulações do governo estadual com organismos internacionais, principalmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Nesse período, institucionalizou-se a chamada Rede de Apoio às APL, tutelada pela Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI/BA), cujo foco estava centrado no aumento da competitividade das APL mais estruturadas.

Prova disso que, das 66 APL identificadas no estado da Bahia, apenas "[...] 18 foram escolhidos para participar das políticas de apoio a aglomerados produtivos [...]", das quais se configurou inicialmente oito: transformação plástica (Região Metropolitana de Salvador), confecções (Salvador), rochas ornamentais (Ourolândia e Jacobina), sisal (Valente), ferramentas (Região Metropolitana de Salvador), flores/floricultura

[4] Dados da SEC / Superintendência de Educação Profissional - SUPROF – Bahia, 2013.

(Maracás), derivados de cana-de-açúcar (Abaíra) e cerâmica/oleira (Alagoinhas) (REDESIST, 2010, p. 8 apud SILVA; ORTEGA, 2014, p. 220).

No interior da Bahia, o desafio é estabelecer uma articulação entre a oferta de formação e um projeto minimamente dialogado de desenvolvimento que, de certa forma, tencione a superação das velhas estruturas reprodutoras das desigualdades. Consideramos que o interior do nordeste, onde se situam aqueles municípios da Bahia, historicamente, foi alvo das oligarquias locais que definiam, o "que", o "como", "onde", "para que" e "para quem" seriam destinadas as políticas publicas das quais essas mesmas oligarquias – do açúcar e do latifúndio –, patrimonialistas por excelência, que participavam ativamente da política local, então deliberam sobre o planejamento e a execução. Conforme os estudos de Celso Furtado, a partir do final da década de 1950 até 1962, quando esteve à frente da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)[5], durante os governos de Juscelino Kubitschek e Jõao Goulart, à época o foco principal da SUDENE era desmontar a estrutura fundiária no Nordeste, afinal, o latifúndio oprimia os camponeses que se viam obrigados a sobreviver numa região muito seca – o semiárido.

Nesse sentido, consideramos que o diálogo com os atores territoriais, o entendimento dos processos sociais e econômicos, dos jogos de poderes e de influência territorial são determinantes para se ter clareza sobre qual projeto social se está colocando ou recolocando em curso. Por isso, a ênfase aqui atribuída às questões que permeiam a agricultura familiar (um projeto alternativo de produção, a necessidade de inserção econômica, as formas de acesso às políticas públicas atuais de fomento desse "setor" etc.).

Contudo, também não se pode esquecer que, em muitos casos, as propostas formativas têm como concepção uma visão mais integrada do rural e do urbano, o que não deve ser entendido como superioridade ou privilégio de um em detrimento do outro, mas demonstra uma visão atenta das particularidades e reciprocidades inerentes a cada contexto espacial (campo ou cidade), cuja perspectiva deve ser fortalecer aquilo que é particular e fundamental para o estreitamento das articulações socioeconômicas e espaciais, das dinâmicas de reciprocidade e complementaridade, a exemplo da análise traçada acima em torno da produção agrícola, da gestão, do beneficiamento, entre outras questões.

[5] Sobre a SUDENE e a contribuição de Celso Furtado, tomamos como referência o documentário *O longo amanhecer* que ressalta o legado dele para combater as velhas oligarquias nordestinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises produzidas nesse estudo apontam que a política de expansão da educação profissional da Bahia, tendo os territórios de identidade como unidade de planejamento para sua expansão, indicam uma verticalização dos enunciados postos no Plano de Desenvolvimento da Educação, tendo como principal vetor, para a política pública de educação profissional, a organização e a expansão da rede federal por meio dos Institutos Federais de Educação Tecnológicos (IFET), consolidando, dessa forma, tanto no âmbito da Rede Federal de Ensino como na Rede Estadual, os nexos da educação profissional como política de desenvolvimento territorial e arranjos produtivos locais.

O fortalecimento desses nexos, no contexto baiano, tende a ser contraditório, uma vez que a política de consolidação de redes dos arranjos produtivos locais, administrada pela Secretaria de Indústria e Comércio da Bahia (SICM/BA), apresenta-se com características próprias da focalização de políticas. Tendo, desse modo, o Estado se comportando como indutor de desigualdades, ao eleger princípios de concorrência entre os setores, em oposição as intencionalidades que caracterizam as políticas de desenvolvimento de planejamento territorial de uma cadeia de produção articulada e sustentável afim de superar os desequilíbrios reproduzidos pelas políticas de desenvolvimento econômico e social.

Sobre a indução de desigualdades e as contradições da política de APL, destacamos os recentes resultados dos estudos realizados por Silva e Ortega (2014), especificamente em "Arranjo Produtivo Local (APL): a experiência no território do sisal na Bahia", onde os autores concluem os estudos afirmando que a visão de que o "local pode tudo" não se confirma no APL do Sisal. Assim sendo, a *euforia* em torno da constituição do APL do Sisal revela, pelo menos, a ausência de mediações entre o local e o global. A compreensão de que a escala territorial está subordinada à acumulação mundial. A cultura do sisal, apesar de adicionar valor ao PIB territorial, e empregar um grande contingente de trabalhadores (rurais e urbanos), não depende exclusivamente das variáveis locais, mas, também, das variações macroeconômicas, em escala nacional e/ou internacional.

Reportamo-nos, também, nessa conclusão, a Harvey (2005, p. 151), sobre a questão da formação das alianças regionais de classes e a instabilidade resultante do modo de produção capitalista, destacando que a dinâmica do capitalismo, a sua "dialética interna", tende ao desequilíbrio e, portanto, a desunir as alianças que fomentou inicialmente, pois é

inerente ao capitalismo que, sob condições de crises, as tensões podem resultar em se tornarem espacialmente violentas.

Por outro lado, o fortalecimento dos nexos da educação profissional como política de desenvolvimento territorial e arranjos produtivos locais, provocam a emergência de demandas que atendam as especificidades por formação e qualificação profissional, de modo geral, dos sujeitos que demandam e estão envolvidos com a essa modalidade de educação. Isso para que tenham a oportunidade de discutir e que compreendam os nexos e as relações existentes entre o Estado, a sociedade, o trabalho e a educação, em especial, a educação profissional, dos setores associados à agricultura familiar, ela que, na atualidade, sinaliza para uma mudança da dinâmica de escolarização dos trabalhadores do campo, próprios da complexidade dos saberes requeridos para sua atividade laboral, que nem sempre é vista pelos formuladores das políticas como necessária para superação da dicotomia rural versus urbano.

Nos reportando mais uma vez a Harvey (2005, p. 128) para situar a problemática da educação profissional como política de desenvolvimento territorial e arranjos produtivos locais, considerando que não podemos desprezar as consequências geopolíticas da existência sob o modo capitalista de produção. Sob o capitalismo, a fonte permanente de preocupação envolve a criação das infraestruturas sociais e físicas que sustentam a circulação do capital. Os sistemas legal, financeiro, educacional e da administração pública, alem dos sistemas ambientais não-naturais, urbano e de transportes, para mencionar algumas das organizações, precisarão ser desenvolvidos para sustentar a circulação do capital se for para reproduzir a vida cotidiana efetivamente.

Milton Santos (2014, p. 57), sobre a educação, de modo geral, e a educação profissional, particularmente, afirma que não devem ser simplificadoras das realidades do mundo, subordinadas à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso. Ele ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina, independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo saliente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar respostas às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele, então, se ponha à altura do seu tempo histórico.

Finalizamos com o materialismo histórico que coloca o homem como sujeito, na centralidade, da história objetiva, ao contrário do estruturalismo que coloca na centralidade as instituições, as estruturas e faz o desaparecimento do homem. Nesse sentido, do homem

como centro, o materialismo histórico coloca nas mãos dos homens as transformações que são produzidas no mundo material, assim, como sujeito da transformação, o homem e a práxis[6] humana objetiva.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Maria Angélica. A noção de empregabilidade nas políticas de qualificação e educação profissional no Brasil nos anos 1990. **Revista Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, set. 2005.

ALGEBAILE, Eveline; SILVA, Gustavo Leite. FAGUNDES, Tarsílio. Referenciamento territorial das políticas sociais e reconfiguração do sistema educativo no Brasil. **XIII Colóquio de Geocrítica: el control del espcio y los espaço del control**. Barcelona, 04-10 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/>. Acesso em:

BOTELHO, Adriano. **Do Fordismo à Produção Flexível**: A produção do espaço num contexto de mudança das estratégias de acumulação do capital. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – Departamento de Geografia. 2005.

CASSIOLATO, J.; LASTRES, H. O foco em arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas. In: LASTRES, H.; CASSIOLATO, J.; MACIEL, M. (Org.) **Pequena empresa**: cooperação e desenvolvimento local. Rio de Janeiro: Relume Dumará, UFRJ, Instituto de economia, 2003.

CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

DALLABRIDA, Valdir Roque; FERNÁNDEZ, Victor Ramiro. **Desenvolvimento Territorial**: possibilidades e desafios, considerando a realidade de âmbitos espaciais periféricos. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo; Ijuí: Ed. Unijuí, 2008..

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna**. São Paulo: Editora Loyola, 1993.

HARVEY, David. **A Produção capitalista do espaço**.São Paulo: Annablume, 2005.

DESENVOLVIMENTO. Bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora UNB, 2010.

[6] No âmbito da filosofia marxista, o conceito de práxis passa por processos de desconstrução e reconstrução, tendo como referência as teses do filósofo Feuerbach, com as quais Marx estabelece uma interlocução. Marx concebe a práxis como atividade humana prático-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza. A natureza só adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano.

JUNIOR, H. de M. F. et al. Arranjo Produtivo Local e Política Pública na Bahia. VI Encontro de Economia Baiana. **Anais**, Set. 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOS, P. T. L. A formação do Estado Regulador. **Revista Novos Estudos**, 76, nov. 2006.

MELO, Roberto da Cruz. **Das múltiplas escalas político-administrativas aos territórios de identidade como unidade de planejamento das políticas públicas do estado da Bahia/Brasil**. Salvador, 2015. No prelo.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REDESIST. Estudo: Elaboração de tipologias de APLs e seus graus de estruturação e seus graus de estruturação. IE/UFRJ -Universidade Federal do Rio de Janeiro e UFF - Universidade Federal Fluminense. Reunião Plenária Grupo de Trabalho Permanente para Arranjos Produtivos Locais – GTP-AP, Brasília, agosto de 2010. Disponível em: <http://portalapl.ibict.br/export/sites/apl/menu/itens_menu/gtp_apl/reunioes/links/ESTU DO_REDESIST.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2015.

RIBEIRO, Maria Teresa Franco; MILANI, Carlos Roberto Sanchez (Org.). **Compreendendo a complexidade socioespacial contemporânea**: o território como categoria de diálogo interdisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. São Paulo: Hucitec, 2005.

SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido**: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Teotônio. **Do terror a esperança**: auge e declínio do neoliberalismo. Aparecida-SP: Idéias e Letras, 2004.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Felipe Prado Macedo da; ORTEGA, Antonio César. Arranjo Produtivo Local (Apl): A Experiência no Território do Sisal na Bahia. X ENCONTRO DE ECONOMIA BAIANA. Set. 2014. Disponível em: <http://www.eeb.sei.ba.gov.br/pdf/2014/er/arranjo_produtivo.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2017.