

FEDERAÇÃO DOS ÓRGÃOS PARA ASSISTÊNCIA SOCIAL E EDUCACIONAL – FASE
CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES
MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO
PLURAL COOPERATIVA DE PESQUISA, CONSULTORIA E SERVIÇOS

Projeto Semear

**Educação e profissionalização dos agricultores familiares
visando o desenvolvimento sustentável**

Sistematização, Avaliação e Recomendações para o Projeto Semear

Arilson Favareto
Diogo Joel Demarco
Edna Francisco
Reginaldo Sales Magalhães

São Paulo, fevereiro de 2004

Sumário

Apresentação	3
Educação no meio rural: aspectos conceituais e institucionais.....	5
1.1 Introdução	5
1.2 A importância da educação e da qualificação no atual contexto	6
1.3 A educação rural como parte das políticas de desenvolvimento	7
1.4. As bases legais que orientam a educação rural	11
1.5 Inovações metodológicas de projetos educativos na área rural	14
1.6 Diretrizes gerais para implementação de projetos educativos	15
Sistematização e Avaliação.....	17
2.1 Introdução	17
2.2 Sistematização.....	18
2.3 O projeto em prática.....	25
2.4 Avaliação do projeto	31
Dez recomendações para o aprimoramento do Projeto Semear	35
3.1 Introdução	35
3.2 Em relação à dimensão institucional do projeto	36
3.3 Em relação à dimensão metodológica e operacional	40
3.4 A título de conclusão – da lógica de projeto a uma nova institucionalidade.....	43
Anexo 1.....	46
Anexo 2.....	47
Anexo 3.....	48
Bibliografia	54

Apresentação

A desvalorização e abandono que sofre a educação e profissionalização no meio rural contrasta com a enorme importância desta política para milhões de famílias e atividades econômicas situadas neste espaço. Indiscutivelmente fundamental para o desenvolvimento sustentável tem sido esquecida tanto por parte do Estado quanto da própria sociedade. Mas do que a falta de recursos, a falta de escolas, de transporte, de material didático, do despreparo e da falta de estímulo a professores que heroicamente tentam dar sua vida a esta causa, a realidade do ensino na área rural encontra-se distanciada da cultura, das necessidades e dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento do campo.

O presente projeto tem como enfoque central o desenvolvimento de ações de exibilidade de direitos, buscando enfrentar o quadro de desigualdades sociais que caracteriza o Brasil e contribuir para a construção de um novo projeto para a sociedade brasileira que expresse uma alternativa aos paradigmas centrados no desenvolvimentismo.

Para enfrentar este problema e construir alternativas educacionais que ajudem a capacitar a população rural a promover novos processos de desenvolvimento, a Central Única dos Trabalhadores e a Fase, com o apoio do Ministério do Trabalho e Emprego, iniciaram em 2002, no estado da Bahia, o Projeto Semear. Em caráter experimental, o projeto possibilitou o acesso à educação de pessoas que não tiveram acesso e não encontraram no ensino tradicionalmente oferecido pelas escolas um caminho para melhoria das suas vidas. Mas, além disso, mais do que estimular, gerar e transmitir novos conhecimentos que lhes ajudaram a promover a cidadania e uma vida mais digna no campo para os alunos que participaram deste projeto, o projeto trouxe novas e importantes perspectivas para as políticas de educação no campo.

O projeto incorporou inovações institucionais, metodológicas e organizacionais. A construção de forma participativa de currículos adequados às necessidades de cada território; o desenvolvimento de uma prática pedagógica que respeita os conhecimentos e as culturas da população e lhes estimula a aprender; a promoção de uma forte ligação entre o projeto educacional e as comunidades; e o controle social fortalecido através da gestão do projeto por organizações sociais; foram importantes inovações introduzidas na prática educacional pelo projeto Semear.

Porém, a própria condição de uma atividade educacional desenvolvida a partir de um projeto coordenado por organizações sociais, sem um arranjo institucional que garanta um processo contínuo de financiamento, avaliação e certificação é ao mesmo tempo a maior limitação, mas é também um grande desafio a ser enfrentado pelas instituições dedicadas à formulação de uma nova política educacional no meio rural brasileiro. Como incorporar estas inovações e ao mesmo tempo garantir condições adequadas de gestão de uma política educacional é uma questão fundamental na execução da nova etapa do projeto. Para o Estado, a experiência deste projeto mostra a importância de construir novos arranjos institucionais que possibilitem uma integração efetiva entre organizações sociais e organizações públicas na condução das políticas educacionais.

Esta sistematização foi elaborada através de documentos e relatos de participantes do Projeto Semear e tem o objetivo de identificar as inovações e os limites deste projeto. Para isto está dividida em três capítulos. No primeiro, são discutidas as bases conceituais e institucionais da educação no meio rural, a relação entre educação e qualificação profissional, o papel da educação para o desenvolvimento sustentável, as oportunidades que o novo quadro legal abre para novas experiências de educação e um conjunto de novas diretrizes formuladas por instituições nacionais e internacionais para as políticas educacionais no meio rural.

Esta foi a base conceitual e utilizada para a sistematização e avaliação do Projeto Semear, objeto do segundo capítulo. Neste, além das características gerais que orientaram a execução do projeto, foram descritas, sistematizadas e avaliadas as atividades práticas do projeto, no âmbito institucional, metodológico e organizativo.

Tomando por base as diretrizes, as bases conceituais e institucionais e a avaliação do projeto, no capítulo três, são apresentadas onze recomendações para o aperfeiçoamento da lógica do projeto, assim como recomendações relativas aos grandes desafios para a construção de uma proposta educativa compatível com os rumos do desenvolvimento rural no Brasil e a situação específica dos produtores familiares. Este capítulo apresenta também a discussão do que consideramos a questão central desta sistematização, ou seja, qual a institucionalidade mais adequada para a gestão de um projeto de educação formal coordenado por organizações de representação e de apoio à agricultura familiar, que possibilite um conjunto de condições que preserve ao mesmo tempo a legitimidade, o controle social e a qualidade do ensino.

Capítulo 1

Educação no meio rural: aspectos conceituais e institucionais

1.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é discutir as bases conceituais e institucionais da educação no meio rural para orientar o processo de sistematização e avaliação das práticas educativas e sociais impulsionadas pela realização do Projeto Semear na região nordeste, servindo como instrumento para elaboração e implementação de novas ações formativas visando o desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

No Brasil, o ensino no meio rural sempre ocorreu de forma tardia e descontínua. Desde o final do Império até os dias atuais tem predominado uma profunda desconsideração dos valores e das culturas das populações rurais, tanto no atendimento quanto na qualidade do ensino oferecido. A pouca qualificação profissional, quando existe, principalmente a partir da década de 70, está voltada para o treinamento e adaptação dos agricultores familiares ao modelo hegemônico – concentrador de terra, renda e riqueza – responsável pelo empobrecimento e expulsão de milhões de trabalhadores do campo brasileiro.

Esta realidade traz grandes dificuldades para pensarmos e implementarmos propostas formativas que superem esta visão, sendo capazes de, ao mesmo tempo, integrar educação formal e profissionalização, estimulando conhecimentos, culturas e valores dos agricultores familiares, contribuindo assim para a concretização de projetos de desenvolvimento – econômica, social, cultural e ambientalmente – sustentáveis.

As transformações ocorridas na área rural e a valorização da importância social da agricultura familiar nos últimos anos inspiraram diversos projetos que buscam a formulação de novas metodologias de educação para a área rural. O Projeto Semear é uma iniciativa do movimento sindical rural na região Nordeste que persegue também este objetivo.

A reconstrução do processo de organização destes trabalhadores, das metodologias empregadas na educação de agricultores familiares e o impacto deste projeto nos indivíduos e nas suas organizações são essenciais para orientar novos projetos de formação. Mas a contribuição principal de um trabalho de sistematização é identificar quais são as inovações metodológicas desenvolvidas pelo projeto e analisar de que forma estas inovações podem promover mudanças significativas na educação no meio rural. Identificar inovações metodológicas passa por identificar, sobretudo, que mudanças foram implementadas no currículo escolar, no método de ensino e na relação entre as escolas e as comunidades.

Visando contribuir neste sentido é que o presente capítulo aborda quatro tópicos. O primeiro está voltado para discutir a importância da educação e da qualificação profissional no atual contexto, discutindo alguns mitos e realidades que geralmente envolvem este debate. O segundo, aponta e problematiza as relações existentes entre educação e as políticas de desenvolvimento rural, enfatizando a importância da aproximação entre projetos educativos e as comunidades envolvidas e apresentando um breve quadro da educação rural no nordeste brasileiro. No terceiro são descritos os principais marcos legais e institucionais da educação no meio rural. O quarto tópico caracteriza inovações metodológicas que projetos educativos na área rural devem buscar e, por fim, o quarto tópico aponta diretrizes que podem orientar a implementação de projetos educativos que busquem fortalecer o ambiente educacional no meio rural.

1.2 A importância da educação e da qualificação no atual contexto

A desigualdade de oportunidades educacionais constitui uma das principais expressões das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, causa fundamental das disparidades sociais de renda e condições de vida. Por ser um dos países com maior desigualdade em oportunidades educacionais, o Brasil também é um dos países nos quais o nível educacional mais influencia na renda do trabalhador. Isso faz com que a importância da desigualdade educacional para a concentração de renda também seja uma das mais elevadas do mundo (NEAD, 1998).

Todavia, no campo educacional, as relações entre desenvolvimento e educação são um tema polêmico e conflituoso e pode ser abordada basicamente por dois ângulos. A primeira trata da educação como instrumento de elevação das oportunidades dos indivíduos de alcançar melhorias na sua qualidade de vida. Esta primeira abordagem está intimamente relacionada ao conceito de capital humano sendo a corrente de pensamento com maior espaço e visibilidade na formulação das políticas educacionais. O problema é que o desenvolvimento não pode ser considerado como resultado de um simples somatório de capacidades individuais. Entra em cena então uma segunda abordagem que busca compreender as relações entre a educação e as possibilidades de *ação coletiva*, ou de *capital social*, capazes de promover novas dinâmicas de desenvolvimento.

Para autores como Martin Carnoy (1992), a educação é parceira do conhecimento, e sendo este a fonte principal da inovação, estaria ela também diretamente envolvida nas mudanças da sociedade e da economia. Sendo o desenvolvimento um reflexo direto da capacidade de mudar, a educação desempenharia um papel central para tanto, dependendo de sua definição obviamente, e, neste caso, valendo como investimento fundamental.

Existe, com certeza, ligação intensa entre educação e desenvolvimento, renovada atualmente pela sociedade do conhecimento, como é exemplo clássico a visão dos bancos de desenvolvimento e agências multilaterais. Para Pedro Demo (1999), estas concepções, esperam da educação decisiva rentabilidade econômica, no sentido precípua de proporcionar oportunidades de emprego, em particular de fundamentar a competitividade do sistema produtivo. Mesmo assim, em termos estratégicos, a educação alcançou grande unanimidade como fator central do desenvolvimento, sobretudo quando adjetivado de “humano”.

A ligação entre educação e desenvolvimento freqüentemente é fantasiosa, no sentido de que se depositam sobre ela expectativas infundadas, em particular quando vista de modo apenas setorial, ou quando se reduz a uma relação de mero manejo do conhecimento para fins de competitividade, ou quando se abusa dela para prometer todas as transformações sociais. Ou seja, a educação ainda é o fator mais estratégico do desenvolvimento, sem com isso cair em reduções positivistas, neoliberais e instrucionistas, de um lado, e, de outro, em promessas setorialistas de transformação social pela educação (Demo, 1999).

Conforme Sonia Draibe (1993), o papel da educação nas políticas de desenvolvimento, deve ser prioridade, mas precisa estar articulada a outras políticas de crescimento e geração de emprego, de desconcentração da riqueza e da terra, de promoção da saúde e da participação democrática e cidadã na gestão da coisa pública.

O aprendizado coletivo, principalmente nos processos de inovação organizacional implica em maior apropriação por parte das comunidades de conhecimentos e de capacidade crítica que lhes possibilite compreender as suas potencialidades, ampliar as suas capacidades produtivas, superar as restrições no âmbito do acesso aos mercados e melhorar a gestão das organizações. Esta apropriação de conhecimento ocorre essencialmente através da reflexão sobre a realidade local e sobre os erros e acertos das escolhas coletivas realizadas por parte das comunidades e organizações.

O estímulo à cooperação é outro âmbito no qual a educação pode exercer papel destacado no fortalecimento da ação coletiva. Mudanças de comportamento são fundamentais para a ampliação das capacidades das comunidades de intervir no desenvolvimento dos seus territórios.

1.3 A educação rural como parte das políticas de desenvolvimento

No debate atual sobre os rumos do desenvolvimento rural brasileiro, é crescente o entendimento de que o mesmo deva estar vinculado às ações de desconcentração da base produtiva do país, através da ampliação do acesso aos mercados e do fortalecimento da capacidade empreendedora, bem como da dinamização da vida social, política e cultural das áreas rurais, tendo como vetor estratégico o investimento na expansão e fortalecimento da agricultura familiar. Nesse novo paradigma de desenvolvimento rural, os insumos básicos serão cada vez mais o conhecimento e a informação, como capitais “não-físicos” imprescindíveis, a serem utilizados no desenvolvimento dos territórios.

Para que a agricultura familiar entre no novo paradigma é necessário um imenso trabalho de educação e formação profissional, com esforços particularmente direcionados aos jovens rurais e ao envolvimento das famílias e comunidades locais nas estratégias formativas. As possibilidades de inserção da produção familiar nestas novas oportunidades serão, certamente, facilitadas se melhorarmos a educação formal da atual e das novas gerações de agricultores. A educação formal, mais do que aumentar os conhecimentos básicos de leitura e escrita, de operações matemáticas, também influencia atitudes como acreditar na capacidade de organização e na importância das inovações (Dirven, 2000).

No debate contemporâneo sob novas perspectivas do desenvolvimento rural brasileiro, realizado na academia, nos movimentos sociais e nas instituições governamentais e não-governamentais, a educação rural é tida como um elemento central, articulada a iniciativas de profissionalização, pesquisa e assistência técnica. Mas são raras as iniciativas em curso que conseguem apontar uma perspectiva integradora dessas dimensões.

Esta concepção destaca a importância de se fortalecer o *ambiente educacional* disponível no meio rural, compreendido como interações entre o ensino regular oferecido pelas escolas rurais, a formação profissional e as redes de extensão e/ou assistência técnica, e suas relações com o sistema de pesquisas agropecuárias. Esta visão de ambiente educacional demanda um olhar mais amplo sobre as ações e políticas visando à formação das populações rurais.

Contudo, avançar na formulação de diretrizes sobre o desenvolvimento rural, no qual o fortalecimento do ambiente educacional aparece com centralidade, contrasta com o histórico desinteresse do poder público brasileiro em promover uma política educacional adequada à população rural, e com uma realidade de escassez e inadequação de projetos e programas de qualificação profissional para os setores rurais. Isso demanda um novo olhar - do poder público e da sociedade civil - e a constituição de novos mecanismos de intervenção das políticas públicas de educação e profissionalização para o meio rural.

Este quadro foi cristalizando uma opinião, mesmo entre os próprios agricultores, de que a educação formal não era prioritária para o exercício da profissão agrícola, considerando-se que os conhecimentos adquiridos no seio da família e comunidade eram suficientes. Isso se traduzia num acesso a escola que, quando realizado, encerrava-se no quarto ano do primário. Esse nível de instrução é insuficiente se quisermos pensar uma agricultura familiar consolidada e capaz de aproveitar as oportunidades que as novas atividades e ocupações rurais propiciarem.

Entretanto, para um grande número de agricultores familiares o futuro depende agora de sua capacidade de desenvolver novas formas de aprendizagem na produção, transformação e comercialização, de domínio de novas tecnologias. Inegavelmente os conhecimentos tradicionais são valiosos, porém, novos conhecimentos são condições fundamentais tanto para permanência nos mercados tradicionais e muito mais ainda no caso de novas formas de inserção econômica, como é o caso da produção orgânica, da agroindustrialização familiar, da produção com qualidade artesanal, do agroturismo, dentre outras atividades rurais não agrícolas (Mello, 2003).

Isso configura um grande contraste entre as exigências profissionais para o desempenho das novas oportunidades de renda que estão surgindo para o meio rural e o nível atual de formação dos responsáveis pelos estabelecimentos e seus sucessores mais prováveis. Para a inclusão dos agricultores familiares nos novos mercados que se configuram, é preciso que uma política de desenvolvimento econômico venha associada a uma proposta de melhoria na educação formal e não formal, de recuperação do atraso escolar e da capacitação profissional destes agricultores, sob pena deste espaço ser novamente ocupado por grandes produtores e outros profissionais, aumentando a exclusão no campo.

Isso nos leva a afirmar que a demanda por educação nos espaços rurais e regiões interioranas, não pode se limitar ao ato de levar escolas. É necessário que sejam repensados os modelos de

educação e de escola. A escola e os processos formativos, nestes espaços, deve ser parte importante das estratégias de desenvolvimento, mas para isso precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento, tendo em conta questões relevantes para a intervenção social na realidade.

Numa estratégia de descentralização das políticas de desenvolvimento, as políticas educacionais desempenham um papel determinante, especialmente por ser um dos fatores de sinergia das potencialidades locais de desenvolvimento.

A educação pode cumprir um papel fundamental no fortalecimento das capacidades de ação coletiva para o desenvolvimento dos territórios. Porém, além de mudanças curriculares e metodológicas, são indispensáveis mudanças na relação entre as escolas, ou os projetos educacionais itinerantes, e as comunidades.

Na democratização do acesso aos serviços do Estado, dentre eles a educação, a participação da sociedade, através de suas organizações é fundamental, não apenas no controle social, mas na própria definição dos rumos das políticas implementadas, fortalecendo a rede de relações sociais e institucionais existentes entre as comunidades. As políticas educacionais nos territórios rurais devem contribuir com a formação de redes densas e diversificadas, ampliando o capital social das comunidades locais, a partir da criação e fortalecimento das instituições e da participação da sociedade na definição e implementação das políticas públicas.

Para John Durston (1999), a participação da comunidade na definição das políticas educacionais implementadas nos pequenos municípios, amplia e fortalece o capital social existente nestas localidades e seus benefícios não se limitam à educação. É um aprendizado de habilidades sociais para o trabalho em equipe, de liderança com prestação de contas, da comunidade com demandas e responsabilidade frente ao Estado, como resultado da autonomia da gestão cotidiana de recursos públicos. Assim, o capital social original da comunidade é fortalecido com sua participação na escola e, uma vez revitalizado, pode ser transferido para outras esferas, para outros programas como saúde, eletrificação, habitação, inovação tecnológica e de fomento de empreendimentos associativos.

Isso aponta para um papel ativo a ser cumprido pela sociedade e suas organizações, mas também que é necessário se repensar o papel a ser cumprido pelo Estado, nas suas diferentes esferas, especialmente na esfera municipal, na implementação e execução de políticas de educação e de desenvolvimento.

São, portanto, bem-vindas, as iniciativas que visem fortalecer o ambiente educacional existente no campo, superando o quadro histórico de abandono e inadequação da escola rural, que leva a elevados índices de analfabetismo, baixa escolarização e qualificação no meio rural.

Numa rápida análise dos dados educacionais rurais disponíveis, particularmente os dados do Censo Escolar do MEC (2002), percebe-se claramente, apesar da relevância numérica que matrículas, docentes e estabelecimentos rurais possuem – em especial na região nordeste – as dificuldades encontradas pelas populações rurais para o pleno acesso ao ensino básico constitui-se em fator limitante para a adoção de estratégias mais ousadas de desenvolvimento.

No Brasil, do total de 54,7 milhões de matrículas do ensino básico¹ 7,9 milhões (14,4%) estão em escolas rurais. Na região Nordeste, são mais de 4,8 milhões de matrículas em escolas rurais, representando 26,6% do total de matrículas da região. Deste total de matrículas rurais 94,4% são em escolas das redes municipais e 4,2% em escolas das redes estaduais.

Quando pegamos as matrículas no ensino fundamental (1^a a 8^a) em escolas rurais no nordeste encontramos mais de 3,7 milhões de matrículas ou 30,6% do total das matrículas da região, sendo 95,5% destas matrículas de responsabilidade das redes municipais. Um em cada quatro alunos matriculados neste nível estavam fora da idade escolar adequada, ou seja, com 15 anos ou mais.

No nordeste as matrículas no ensino fundamental (de 1^a a 4^a) em escolas rurais somavam cerca de 2,9 milhões, representando 41,3% do total de matrículas da região (no Brasil este percentual era 25%), sendo que 96,7% destas matrículas estavam nas redes municipais e 2,7% nas redes estaduais. Do total das matrículas nas escolas rurais nestas séries, 47% dos alunos estavam fora da idade adequada, ou seja, acima de 10 anos.

Já as matrículas no ensino fundamental (de 5^a a 8^a) somavam 812 mil (15,8% do total, enquanto no Brasil este percentual era 9,3%), sendo que 91,2% estavam nas redes municipais e 8% nos redes estaduais. Do total das matrículas nas escolas rurais nestas séries, 60,7% dos alunos estavam fora da idade adequada, ou seja, acima de 15 anos.

Quando tomamos os dados das matrículas do Ensino Médio em escolas rurais percebe-se haverem apenas 65 mil matrículas em todo o nordeste ou 2,8% do total de matrículas neste nível. Destes 74% estavam fora da idade adequada, ou seja, acima de 17 anos.

Estes dados nos indicam que pensar a educação rural, em especial no nordeste é pensar num sistema educacional sob responsabilidade das redes municipais, com todas as implicações que isso traz e com a diversidade de situações que se apresentam nestes municípios. Além disso, percebe-se que a educação rural está concentrada nas séries iniciais (1^a a 4^a), o reduzido número de escolas de 5^a a 8^a série e a ausência de escolas de ensino médio com apenas 65 mil matrículas em todo o Nordeste, força os alunos a freqüentarem estabelecimentos localizados na área urbana, provocando muitos deslocamentos, mas sobretudo o precoce abandono dos estudos. Esse quadro impossibilita aos jovens rurais continuarem seus estudos, sem que isso signifique a saída de seu meio, seja do jovem em particular ou da sua família. A realidade força a manutenção do êxodo e enfraquece a promoção de iniciativas integradoras de desenvolvimento rural que, geralmente, demandam uma alteração das práticas produtivas e culturais no meio rural.

Mesmo com os avanços na expansão da oferta de ensino fundamental verificada nos últimos anos, esse nível de ensino ainda não foi estendido a todas as crianças do meio rural, como um direito social, preconizado pela legislação brasileira. Ainda é grande o número de crianças fora da escola, o que acentua a exclusão social, sendo responsável em parte pelos alarmantes índices de trabalho infantil no campo brasileiro.

¹ Pela legislação brasileira o nível de ensino básico engloba o ensino fundamental (da 1^a a 8^a série) e o ensino médio (1^o a 3^o anos).

Além do número de matrículas, que é uma medida da dimensão e nível de acesso aos sistemas de ensino, é importante considerar que existem mais de 120 mil professores em escolas rurais de 1ª a 4ª série e mais 38 mil em escolas rurais de 5ª a 8ª série, sendo grande parte destes com uma baixa qualificação para o exercício da profissão de docência. Um grande agravante é a existência de grande número de escolas em regime de classes multisseriadas e com unidocência², o que dificulta ainda mais a realização de um processo formativo com a qualidade devida.

1.4. As bases legais que orientam a educação rural

Em que pese as precariedades que marcam a história da educação das populações rurais, nos últimos anos, pode-se observar avanços na legislação que regulamenta a educação rural, contudo, no Brasil, ainda existe grande distância entre os avanços preconizados na legislação e o que efetivamente se materializa para a população como um todo.

Nos últimos anos podemos caracterizar quatro momentos significativos que influenciaram decisivamente nas diretrizes e bases da oferta e do financiamento da educação escolar, incluindo a educação rural, refletindo, em certa medida, os impactos sociais e as transformações ocorridas no campo.

O primeiro destes momentos é a Constituição de 1988, onde se afirma a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Constituição, possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças.

Ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor.

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nesta tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário estadual e nacional.

² As iniciativas do MEC nos últimos anos, visando superar este quadro, tem sido com o desenvolvimento do Programa Escola Ativa, desenvolvido em escolas rurais com classes multisseriadas, com o desenvolvimento de material didático específico e qualificação dos professores destas escolas, com o objetivo de combater a repetência e a evasão. Este programa foi executado principalmente nas regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste.

O segundo momento significativo é a aprovação da LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que a luz dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988 e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, estabelece que:

Art. 28. “Na oferta da educação básica para a população rural, 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.*

Neste particular a legislação é inovadora ao submeter o processo de adaptação à **adequação**, instituindo 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. Além disso, os incisos I e II do artigo 28 recomendam levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o que é específico do campo.

A aprovação da LDB/96 expressa uma abertura que permite uma maior flexibilidade e adequação da educação formal à realidade das populações rurais. O direito à educação fundamental é considerado como um direito público subjetivo, com a obrigatoriedade de sua extensão mesmo para aqueles que não estejam na idade escolar correta, o que é importante para as populações rurais que não tiveram acesso à escola na idade correta, conferindo a Educação de Jovens e Adultos³ (EJA) o reconhecimento desta como modalidade de ensino, em substituição à antiga noção de ensino supletivo (CURY; 2000).

O terceiro momento que interfere na oferta da educação rural, em especial na Educação de Jovens e Adultos, é a aprovação da Lei 9424/96 que regulamenta o FUNDEF, disciplinando a aplicação dos recursos financeiros destinados ao financiamento do ensino fundamental. Em que pese estabelecer a diferenciação de custo por aluno, reafirmando a especificidade do atendimento escolar no campo, restringe as possibilidades de acesso à educação fundamental de jovens e adultos que não freqüentaram a escola na idade correta, visto que os programas de alfabetização e de EJA não são financiados com recursos do FUNDEF.

³ Jamil CURY foi o autor do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, aprovado em 10/05/2000. O parecer ressalta que a EJA não pode ser vista como um caminho de “encurtamento”; entre suas funções destaca sua função *reparadora* (de resgate da dívida social; de igualdade perante a lei); sua função *equalizadora* (enquanto igualdade de oportunidades frente as novas dinâmicas de desenvolvimento) e sua permanente função *qualificadora* (propiciar a atualização de conhecimentos pela vida toda).

Apesar dos avanços na legislação, a demora na aplicação destas diretrizes e a ausência de recursos talvez sejam os principais limites para a ampliação do acesso à educação formal particularmente para os jovens e adultos. Isso dificulta a execução de propostas mais amplas e ousadas de alfabetização e pós-alfabetização, como condição para o pleno exercício da cidadania e para uma inserção qualificada nas atividades produtivas.

Outro momento importante foi o Decreto 2208/97 que reorganizou a educação profissional no Brasil. Este decreto aponta a EP como uma modalidade de educação, organizada em três níveis – básico, técnico e tecnológico - e será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

A educação profissional de nível básico é considerada modalidade de educação não-formal e de duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

Se por um lado ocorre o reconhecimento da educação profissional básica na sua articulação com a educação formal e com o mundo do trabalho, por outro lado desvincula-se a responsabilidade dos sistemas educacionais em contribuir com a oferta e financiamento da educação profissional de nível básico. Isso certamente fragiliza o desenvolvimento de ações que procuram integrar estas duas dimensões – da escolarização e profissionalização – em um mesmo processo. Além disso este Decreto desvincula educação formal e educação profissional de nível médio, o que, segundo os críticos desta lei, prejudica os alunos trabalhadores, obrigando que estes optem por não realizar o ensino profissionalizante ou elevando o tempo para que isso aconteça.

Por fim, o último momento de impacto sobre a educação rural foi a aprovação pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 04.12.2001 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Estas diretrizes incorporam uma série de avanços conceituais e metodológicos na orientação da educação rural. A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Em outubro de 2003 o MEC realizou seminário com a presença de movimentos sociais e dirigentes estaduais e municipais de educação sobre a educação do campo, em que se ressaltou a

urgência de se cumprir e disseminar as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, hoje relegadas ao esquecimento na definição das políticas e estratégias públicas para a educação rural.

1.5 Inovações metodológicas de projetos educativos na área rural

Com isso, percebe-se que a implantação de projetos e políticas que visem fortalecer o ambiente educacional disponível nos espaços rurais brasileiros precisa incorporar inovações metodológicas importantes, capazes de aproximar a educação das populações rurais dos seus anseios e desafios. Para tal, as políticas públicas e projetos educativos desenvolvidos pelos movimentos sociais, a exemplo do realizado pelo Projeto Semear, devem contribuir para a consolidação de três grandes campos de inovações necessárias à educação rural: na organização curricular; na metodologia de ensino e na participação das famílias e comunidades na gestão democrática dos processos educativos.

O desafio da organização curricular é incorporar o movimento da realidade e processá-lo como conteúdo formativo. Entendendo currículo como o jeito de organizar o processo educativo na escola, é fundamental organizá-la não como um mero local de transmissão de conhecimentos teóricos, mas como um verdadeiro centro de formação humana. Uma escola que incorpore a importância do *aprender a aprender*, como condição para transformar informações em conhecimentos e em posturas diante das situações da vida. Uma organização que contemple necessariamente a relação com o trabalho rural, trabalhando melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Isso passa, obrigatoriamente, pela adequação do calendário escolar a temporalidade e sazonalidade das atividades rurais.

Quanto à metodologia de ensino é fundamental que sejam incorporadas inovações originárias das experiências de educação popular, particularmente as oriundas do pensamento de Paulo Freire, que apontam para uma *educação problematizadora*, capaz de estabelecer o contraditório e superar a prática da educação “bancária”, estruturada em uma *relação dialógica* entre educandos e educadores, a partir de *temas geradores*.

Segundo Freire (1987), a adoção dos temas geradores, muito mais do que simples técnica pedagógica, possibilita que na realidade mediatizadora, na consciência que dela temos, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. Este momento de busca é que inaugura o diálogo da educação como prática de liberdade, o momento em que se realiza a investigação do que denominamos de *universo temático* dos educandos ou o conjunto de seus *temas geradores*. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora, que conscientizadora também proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

A terceira grande inovação que iniciativas de educação rural devem buscar é a efetiva participação das famílias, da comunidade e das organizações representativas destes na definição dos rumos da escola. Os estudos de Durston (2000) apontam para o importante papel a ser cumprido pela sociedade na gestão democrática da escola, não apenas no tocante ao seu

financiamento, mas, sobretudo, na sua forma de organização e na definição do seu projeto político pedagógico.

1.6 Diretrizes gerais para implementação de projetos educativos

Concebemos a educação como formadora de um novo cidadão, a partir do resgate da identidade sociocultural e como produtor de conhecimentos e cultura, num contexto de constantes transformações.

Assim, devemos considerar como eixos sistematizadores da proposta pedagógica da educação e qualificação profissional rural, as práticas sociais e educacionais vivenciadas pelos trabalhadores das diferentes comunidades, a relação dialógica entre teoria e prática, a combinação metodológica entre processos de ensino e de trabalho, os conteúdos formativos e instrumentais, assegurando o vínculo entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais.

Esta concepção se materializa com a criação de alternativas que possibilitem a continuidade de estudo dos excluídos em decorrência de sua condição socioeconômica e da necessidade de trabalho, realidade absolutamente presente entre os trabalhadores rurais brasileiros, em particular os da região nordeste. Para tanto é fundamental flexibilizar a estrutura e o funcionamento das escolas face às peculiaridades regionais e sazonais da vida rural.

Os elementos até aqui apresentados nos apontam para alguns pontos que devem compor uma agenda que vise o fortalecimento do ambiente educacional do meio rural, especialmente para os jovens que desejarem continuar seus estudos e permanecer neste meio, dentre os quais merecem destaque:

- a) As políticas de educação deveriam ter uma maior articulação com demais políticas de desenvolvimento, sobretudo no âmbito concreto dos territórios. Para isto, é necessário que as políticas de crédito rural deveriam priorizar jovens da agricultura familiar com formação profissional que apresentassem projetos viáveis; ampliar a capacidade da população de gerir unidades produtivas inseridas; possibilitar a compreensão das relações entre a tecnologia e o ambiente de forma que a sustentabilidade seja um elemento concreto dos processos de desenvolvimento e para que os impactos provocados possam ser analisados e debatidos previamente com o conjunto da sociedade; tratar afirmativamente a participação das mulheres, dos idosos e dos grupos sociais discriminados e propiciar a compreensão das diversas implicações da divisão sexual do trabalho no cotidiano e no futuro das relações de gênero e as conseqüências que pode trazer para o conjunto da população; ampliar o conhecimento sobre as políticas públicas, bem como capacitar a população a formular políticas no âmbito territorial; fortalecer as organizações sociais como um processo estratégico de consolidação da sociedade civil e da cidadania; e promover um processo contínuo de transformação cultural, baseado em princípios democráticos, solidários e da cooperação nas organizações no meio rural.
- b) Os currículos da educação básica e profissional deveriam, desde cedo, desenvolver a formação e capacitação empreendedora de nossos jovens rurais, já que as possibilidades de

emprego são remotas nos pequenos municípios brasileiros. O empreendedorismo também precisaria ser desenvolvido para atividades não-agrícolas e em novas vocações e oportunidades oferecidas pelo meio rural.

- c) Ampliar as oportunidades de educação em quantidade e qualidade no meio rural, cuja ausência tem sido responsável por dois aspectos perversos: os jovens mais capacitados saem do meio rural embora desejassem ficar; os que ficam não estudam o suficiente para desenvolverem capacidades empreendedoras que lhes dêem renda.
- d) Ampliar o tempo de estudo das populações rurais; o número limitado de anos de estudo dificulta a formação da cidadania, que exige formação e conhecimento dos direitos e deveres de cada um de nós. Também impede que a criança e o jovem conheçam sua própria cultura e a diferencie das demais. A ampliação do período escolar também favorece a criatividade, a análise crítica, a cultura associativa e a solidariedade, tão necessárias para as comunidades rurais e para o desenvolvimento da agricultura familiar. Devemos ter por meta pelo menos a conclusão do Ensino Médio e uma formação profissional mínima de dois anos, além de uma cultura de educação permanente e continuada, como necessidades fundamentais para a construção de um projeto de desenvolvimento rural sustentável.
- e) Promover a melhoria na qualidade do ensino ofertado, incorporando elementos de algumas experiências exitosas, que poderiam ser universalizadas e adotadas nesse sentido, tais como as experiências de contextualização da realidade rural nos currículos e no calendário escolar; as escolas profissionalizantes baseadas na pedagogia da alternância e administradas pelos próprios agricultores, vêm mostrando como é possível trabalhar na profissionalização dos jovens rurais sem afastá-los da produção e do convívio familiar e rural; a educação a distância pode ser um forte instrumento para capacitação de professores e alunos e um jeito eficiente e agradável de se conhecer experiências de outros lugares.

Por fim, creio que estes pontos não sejam suficientes para fortalecer o ambiente educacional se não conseguirmos aproximar as oportunidades de qualidade de vida do meio rural às do meio urbano. Políticas públicas de democratização dos meios de comunicação (televisão, rádio, computação, telefonia); melhoria das estradas e oferta de transporte rural; lazer e esporte etc, precisam aproximar mais a qualidade de vida e o convívio dos jovens dentro das comunidades e do mesmo município.

Capítulo 2

Sistematização e Avaliação

2.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é sistematizar e avaliar o Projeto Proesq: “Projeto Especial de Qualificação”. Trata-se de um projeto de educação de jovens e adultos rurais para cinco estados do nordeste brasileiro: Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte.

O Proesq está no interior do “Projeto Semear” de elevação da escolaridade no meio rural. No entanto, não é apenas mais um projeto na área da educação, pois dialoga também com as perspectivas de desenvolvimento e qualificação profissional.

Para sistematizar este projeto, o que será feito na primeira parte deste capítulo, partiu-se da descrição dos seguintes temas:

- a) apresentação do projeto: objetivos, princípios e área de abrangência
- b) a fundamentação da proposta metodológica: a concepção do currículo, do processo educativo e da capacitação técnica dos agricultores
- c) a abordagem metodológica
- d) as ações do projeto
- e) a proposta de avaliação

Na segunda parte do texto pretende-se realizar uma descrição de um exemplo de como o módulo foi colocado em prática.

A terceira e última parte deste capítulo compreende uma avaliação do projeto realizado, tendo em vista primeiramente os objetivos do projeto. Em seguida realiza-se uma avaliação do projeto executado sob o enfoque teórico apresentado no primeiro capítulo.

Para viabilizar esta avaliação, procurou-se definir três dimensões em cada momento: a dimensão institucional, a metodológica e a organizativa da execução do projeto. A partir da dimensão institucional serão levadas em conta as possibilidades e constrangimentos institucionais aos quais o projeto se submete. Em relação à dimensão metodológica, procurou-se avaliar o impacto das inovações do método proposto no projeto. Finalmente, sob a ótica organizativa, pretendeu-se avaliar a densidade das relações estabelecidas com as comunidades e instituições envolvidas no processo.

2.2 Sistematização

2.2.1 O Projeto PROESQ

Os Projetos Especiais de Qualificação - Proesqs constituem uma nova diretriz elaborada no âmbito do Departamento de Qualificação da Secretaria de Políticas Públicas e Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego (DEQ/SPPE/MTE) a serem executados no âmbito do Plano Nacional de Qualificação - PNQ.

Este projeto sistematizado e avaliado neste documento é destinado a agricultores e agricultoras familiares: dirigentes sindicais, de associações, cooperativas, grupos de produção e de jovens que tenham frequentado alguma escola do ensino regular ou não. Busca contribuir na reorganização sindical e produtiva da agricultura familiar da Bahia, através da formação técnica e política de lideranças da agricultura familiar - em particular de jovens e mulheres - e suas organizações. Surgem assim as chamadas *turmas estratégicas* com o objetivo principal de intervir territorialmente na formulação e na ação de desenvolvimento, dinamizando e mobilizando as organizações de trabalhadores/as da agricultura familiar para sua execução.

No ano de 2002, a FASE/Projeto Semear, em parceria com a CUT Brasil e a Prefeitura de Alagoinhas – BA, idealizam o Curso “Gestão em Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Elevação de Escolaridade”, articulando a atualização conceitual em desenvolvimento sustentável solidário para dirigentes mais experientes e a elevação de escolaridade ao ensino fundamental, utilizando uma metodologia modular e não seriada. O curso, de caráter estadual, está composto por dirigentes e lideranças, tendo como objetivo a integração das ações no contexto maior da organização e luta em defesa da agricultura familiar no estado.

Foi essa experiência pioneira, com seus avanços e desafios metodológicos, que incentivou a decisão de pleitear junto ao Proesq, a ampliação da proposta para outros 4 estados do NE. Nestes Estados, durante os meses de novembro e dezembro do ano de 2003 e janeiro de 2004, foi realizada uma experiência de desenvolvimento e validação de metodologias, articulando educação, trabalho, profissionalização da agricultura familiar e desenvolvimento, realizada pela FASE / Projeto Semear em parceria com o Ministério de Trabalho e Emprego – MTE, através do Projeto Especial de Qualificação – Proesq, tendo por base o trabalho que vem sendo desenvolvido na Bahia (onde já foram realizados 18 módulos dos 24 previstos).

O impacto destas atividades sobre os educandos pôde ser percebido no seminário realizado em João Pessoa, em janeiro de 2004. Educandos de todos os estados envolvidos apresentaram os primeiros resultados do projeto, revelando satisfação com a metodologia empregada, bem como a seleção dos conteúdos trabalhados.

Através do acompanhamento destas apresentações, observou-se que os educandos dão grande importância ao fato de terem sido trabalhados assuntos do seu interesse porque pertinentes ao seu cotidiano, valorizando seu saber. Estes são também objetivos do projeto, como se vê a seguir.

i. Os objetivos

O objetivo geral do projeto era “contribuir para o desenvolvimento sustentável e solidário do Nordeste, a partir do fortalecimento e valorização do trabalho no campo, da educação e cultura rural e da agricultura familiar”.

Os objetivos específicos eram:

- Realizar uma experiência envolvendo educação, trabalho na agricultura familiar e desenvolvimento sustentável e solidário no Nordeste, relacionando-as com:
 - validação de metodologias de elevação da escolaridade ao ensino fundamental, através da educação pública;
 - profissionalização da gestão da agricultura familiar e do Desenvolvimento Sustentável Solidário;
 - ações coletivas dos/as agricultores/as familiares vinculadas ao Desenvolvimento Sustentável Solidário;
- Contribuir para a discussão das questões regionais no interior do debate nacional sobre alternativas de Desenvolvimento;
- Contribuir para o fortalecimento das organizações dos/as trabalhadores/as rurais da Bahia, a partir da problematização da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Sustentável Solidário;
- Capacitar dirigentes sindicais, de associações e de cooperativas para a formulação de iniciativas e para a representação institucional envolvendo Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável Solidário;
- Fortalecer as políticas públicas de educação do/a trabalhador/a rural, em particular a educação de jovens e adultos e a educação profissional, no âmbito municipal;
- Realizar convênios de cooperação com Prefeituras, Universidades, ONG's, e outras entidades da sociedade civil, voltados para o debate, desenvolvimento e implantação de metodologias e projetos envolvendo educação, qualificação profissional, agricultura familiar e Desenvolvimento Sustentável Solidário;
- Contribuir para a elaboração de Planos Regionais e Estadual de Ação e Organização da Agricultura Familiar da Bahia.

ii. Os princípios

O projeto possui tanto princípios metodológicos quanto sócio-políticos:

- O mundo rural é um espaço de desenvolvimento, onde se vê a necessidade da reorganização sindical da Agricultura Familiar;
- O aprendizado é viabilizado por conteúdos significativos, o que permite respeitar e valorizar o saber do educando. O cotidiano deste, principalmente a esfera do trabalho é o

ponto de partida, o que também reafirma a sua identidade. Assim, conhecimentos veiculados estão vinculados com a prática e com o cotidiano.

- A educação básica está integrada a educação profissional e sócio-política; é também uma modalidade de educação de jovens e adultos com elevação de escolaridade aos ensinos fundamental e médio.
- Os educandos constroem coletivamente o conhecimento, reelaborando o conhecimento já produzido e acumulado.

iii. A área de abrangência

- Área de Abrangência: estados da Bahia (10 regiões); Alagoas (01 região); Paraíba e Ceará (02 regiões); Rio Grande do Norte (03 regiões);
- Coordenação Política: 02 (BA), 04 (AL, PB, RN, CE);
- Coordenação Pedagógica: 02 (BA), 04 (AL, PB, RN, CE);
- Educadores/as de base: 05 (BA), 04 (CE e PB), 02 (AL, RN)

Tabela 1: Proposta de composição de novas turmas

Estados e Regiões	Educandos/as	Núcleos de Produção (envolvidos)	Famílias envolvidas por Núcleo
Bahia:			
Serra Geral;	35	08	25
Oeste;	35	08	25
Sudoeste;	35	08	25
Sul e Extremo Sul;	35	08	25
Juazeiro;	35	08	25
Senhor de Bonfim e Chapada	35	08	25
Paulo Afonso e Cícero Dantas;	35	08	25
Sisal;	35	08	25
Feira de Santana e Alagoinhas;	35	08	25
Mutuípe.	35	08	25
Ceará	105	24	25
Paraíba	105	24	25
Rio Grande do Norte	105	24	25
Alagoas	35	08	25
Total	700	160	4.000

2.2.2 A fundamentação da proposta metodológica

i. O currículo

O currículo não possui a abordagem tradicional de conhecimentos científicos sistematizada e universalmente válida. Está organizado de tal forma que a agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável solidário são o conhecimento ponte para a acumulação dos demais conhecimentos já reconhecidos. Respeitando esta centralidade perpassam os seguintes temas:

1. Identidades e Linguagens no Meio Rural
2. Organização Da Agricultura Familiar
3. Trabalho, Produção e Meio Ambiente
4. Cidadania e Políticas Públicas no Campo
5. Sindicalismo, Educação e Desenvolvimento Sustentável Solidário
6. Conhecimento, Território e Desenvolvimento Sustentável Solidário

A metodologia que veicula os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento listados em seguida procura transitar entre estes temas, simultaneamente. O objetivo é promover ao educando um ambiente propício para que adquira ativamente estes conteúdos, sempre os relacionando com sua prática.

ii. Áreas de conhecimento incluídas no currículo

Língua Portuguesa:

- Ampliar o domínio da língua escrita, desenvolvendo a capacidade de leitura/interpretação de textos gradativamente mais complexos relacionados com a vida e o trabalho e a capacidade de escreve-los;
- Aquisição de conhecimentos gramaticais como o emprego das formas verbais; a transformação/ampliação/reordenação de frases; categorias das palavras; entonação e pontuação, etc.

Língua Estrangeira:

- Conforme o estabelecido pela Lei nº 9.394/96 no artigo 26, § 5º “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Ciências Humanas - identidade, trabalho, sociedade:

- Reconhecer e valorizar a sua identidade individual e coletiva;
- Perceber os condicionantes históricos e espaciais da identidade dos seres humanos;

- Compreender a importância das relações com a natureza (descoberta/ transformação) para a construção das identidades;
- Compreender o papel do trabalho na formação das sociedades humanas em geral e do/a trabalhador/a em particular;
- Compreender o papel do trabalho na relação do ser humano com a natureza e na construção do conhecimento (relação ciência/trabalho);
- Perceber as diferentes relações sociais que regulam o trabalho;
- Compreender as diferenças históricas e espaciais das sociedades humanas;
- Compreender as relações da sociedade com a natureza: criação e preservação do ambiente natural;
- Perceber o significado das relações sociais na manutenção/transformação das sociedades humanas;
- Compreender o papel dos diversos organismos sociais (sociedade civil e Estado) na manutenção do nível da qualidade de vida dos/as cidadãos/ãs trabalhadores/as e assumir uma atitude no sentido de ampliá-la.

Ciências Exatas – Matemática:

- Reconhecer e valorizar as situações e os mecanismos pelos quais os/as trabalhadores/as utilizam os números e a matemática;
- Compreender a importância da utilização da notação simbólica matemática (números, sinais, etc.), ampliando o seu uso;
- Garantir a (re) apropriação dos algoritmos das quatro operações básicas, relacionando-os com o cálculo mental aproximado;
- Reconhecer, utilizar e ampliar o conhecimento geométrico informal, em particular na medição das grandezas geométricas (comprimento área, volume, etc.);
- Estimular a formação do “raciocínio proporcional” e a habilidade de calcular porcentagens;
- Coletar, apresentar e analisar dados, construindo e interpretando tabelas e gráficos simples e complexos;
- Reconhecer (no cotidiano e no trabalho), compreender e utilizar os números inteiros, racionais e irracionais e as funções algébricas (1o e 2o grau);

Ciências Naturais – Física, Química e Biologia:

- Ampliar o reconhecimento e a utilização dos conceitos científicos de diversas áreas nas situações do cotidiano e do trabalho;
- Reconhecer no cotidiano, compreender e utilizar os princípios básicos da Física, Química, Biologia;
- Relacionar e utilizar de forma combinada os princípios acima em problemas relacionados à vida e ao trabalho, em particular nos relacionados à utilização de tecnologias, através do estudo de situações concretas.

Ciências Aplicadas – Engenharia (agronômica, ambiental e tecnologias diversas):

- Desenvolver / ampliar a percepção da necessidade dos conhecimentos científicos na aprendizagem/utilização de tecnologias diversas, através do estudo de situações concretas;
- Ampliar a compreensão do papel da tecnologia na vida e no trabalho;
- Relacionar o desenvolvimento tecnológico com o desenvolvimento social e a qualidade de vida.

Ciências da Saúde:

- Noções de medicina, enfermagem e farmácia; segurança no trabalho, agrotóxicos e transgênicos.

Arte e Cultura:

- Aprofundamento dos conhecimentos gramaticais necessários à interpretação/elaboração de textos;
- Ler, compreender e exercitar os principais gêneros literários e as características históricas e sociais do seu desenvolvimento;
- Conhecer exemplos de produção literária nordestina, brasileira e mundial.

iii. A concepção do processo educativo

A educação de jovens e adultos no Projeto Semear está fundamentada na concepção freiriana de que a educação é um ato político de criação da consciência crítica, onde as atividades educacionais estão ligadas a um projeto político mais amplo de luta pela libertação.

Nessa perspectiva o currículo procura viabilizar uma aprendizagem significativa, incorporando a cultura, o saber e as experiências de vida, trabalho e luta social acumulados pelos trabalhadores e trabalhadoras, ao saber acadêmico das várias áreas do conhecimento

Neste sentido, pode tornar o saber um instrumento de desvelamento da realidade e da construção de novos cenários sociais.

O processo de aprendizagem é trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextual, onde os conteúdos temáticos ensejam uma compreensão de totalidade do conhecimento, organizados em módulos de forma integrada, onde cada módulo se inter - relaciona com o outro, interagindo num movimento de ação - reflexão – ação.

A concepção de educação que orienta este projeto pretende criar ou otimizar no educando saberes e habilidades:

- a. habilidade do saber, que é a acumulação de conhecimentos já sistematizados;
- b. habilidade prática de “saber fazer” que permite maior compreensão do trabalho e do cotidiano do agricultor;
- c. aptidão para estabelecer novas relações inter e intra-pessoais;
- d. aptidão para o novo, para a experimentação e inovação pessoal e profissional;
- e. aptidão para maior envolvimento sócio-político e, por conseguinte, maior participação nas políticas públicas.

iv. A concepção da qualificação técnica dos agricultores familiares

A qualificação técnica está associada tanto a educação básica e quanto a formação político-social, não separando assim a vida profissional do agricultor familiar. Neste sentido, é um processo que envolve absorção, re-elaboração e instrumentalização da cultura (geral e técnica) existente; ou seja, não se separa qualificação técnica e do processo de apropriação do conhecimento social, patrimônio da humanidade. Pretende-se propiciar ao agricultor maior conhecimento técnico sobre o seu processo de trabalho, o que leva a um maior controle sobre o processo de trabalho.

Assim, considera os processos de ensino/aprendizagem ocorridos ao longo da vida dos sujeitos e a leitura, interpretação e assimilação de fatos, eventos e acontecimentos vivenciados individual e coletivamente. Portanto, não pode ser reduzida à formação profissional oferecida pelas instituições e experiências escolares e/ou oficiais (formais).

2.2.3. A abordagem metodológica

Este projeto tem como objetivo a elevação da escolaridade no rural nordestino. Baseado no desenvolvimento sustentável e solidário, procura valorizar o conhecimento próprio do agricultor familiar, o que tem sido possível através de uma metodologia específica.

A metodologia proposta se diferencia da metodologia própria da educação escolar convencional. Primeiramente porque o contexto social do aluno é o ponto de partida através de um tema gerador. Estes temas estão organizados nos eixos temáticos e são perpassados pelos temas transversais apontados no item i, sobre os currículos.

Além do tema, a forma de trabalho sobre este é interdisciplinar: são utilizados textos de áreas diferentes, tais como as ciências exatas, aplicadas e naturais sobre o mesmo tema.

A atividades realizadas procuram problematizar as relações entre o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade com a realidade do educando. Assim, o educando tem acesso a este conhecimento de forma significativa porque é mediado por questões que dizem respeito ao seu cotidiano; ou seja, é sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

A relação entre professor e aluno permite esta postura dos educandos de sujeitos do processo educativo. Assim educador e educando trocam experiências, deixando de lado o tradicional autoritarismo próprio da concepção de educação onde o professor é o detentor de conhecimento.

2.2.4. As ações do projeto

A estrutura do curso é modular e não seriada, o que permite uma melhor adaptação ao calendário agrícola. O projeto pretende desenvolver 24 atividades modulares mensais, perfazendo um total de 1.600 horas referentes ao ensino fundamental e 800 horas referentes à profissionalização. Para tanto, estão previstas:

- a. atividades presenciais;
- b. não presenciais;
- c. práticas (atividades profissionais nas comunidades rurais).

Os módulos são organizados de modo a intercalar módulos mais teóricos. Realizados durante um final de semana por mês, são as atividades presenciais, realizadas na sala de aula e em grupos de estudo.

As atividades não presenciais são realizadas mediante orientação do educador e com a posterior realização de relatório pelos educandos e socialização deste material entre estes.

Os laboratórios são as atividades mais práticas. É um tipo de módulo realizado numa comunidade ou local previamente selecionado que permite sintetizar o material estudado no módulo precedente. Esta atividade permite maior interação entre educandos, educadores e a comunidade.

2.3 O projeto em prática

Para descrever o projeto tomou-se por base um exemplo de seqüência de atividades articuladas entre um módulo presencial e um laboratório. O procedimento descrito aqui é generalizável para todas as turmas em questão.

2.3.1 Abertura

A abertura das atividades é feita através de uma dinâmica de boas vindas, que tem por objetivo:

- a. Apresentação de novos participantes
- b. Integração entre os participantes

Um exemplo deste tipo de atividade é a dinâmica dos balões: Cada educando coloca o seu nome num papel, e depois o insere dentro do balão e enche este de ar. Depois todos os educandos jogam os balões para o alto, cada um pega um balão, estoura para descobrir qual colega sorteou e ele apresenta este colega.

Depois da abertura, é renovado o “Contrato de convivência” da turma. Trata-se de um tipo de contrato estabelecido entre educadores e educando, e explicita direitos e deveres de ambos, como se vê no exemplo abaixo:

Deveres

Manter o ambiente limpo
Ser pontual
Evitar conversas paralelas
Respeitar o próximo
Ser participativo
Saber ouvir
Generosidade
Respeito à diversidade
Responsabilidade

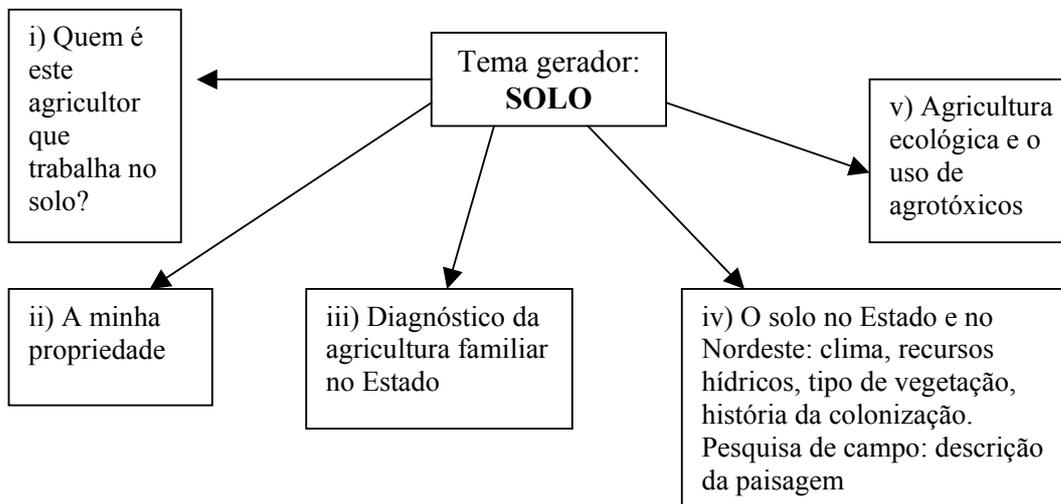
Direitos

Sermos respeitados por todos
Usarmos a criatividade
Idéias e sugestões
Ter sonhos tranquilos (descanso)
Perguntar o que não entendeu
Diversão e lazer
Cumprir os horários de alimentação

Após este acordo, discute-se também os horários de início e fim das atividades, refeições e também equipes que auxiliam na organização, animação, memória e sistematização.

2.3.2 As atividades desenvolvidas

Sobre o tema gerado “solo” foram realizadas vários tipos de atividades aqui condensadas em cinco momentos:



Em seguida, descrevemos as atividades realizadas:

Tema gerador: **SOLO**

i) Quem é este agricultor que trabalha no solo?

Para definir com os educandos sua identidade foram realizadas diferentes atividades:

- Dinâmica com a música: “*A força que nunca seca*”, de Chico César e Vanessa da Mata. O objetivo é suscitar questões sobre a força e a persistência do povo do Nordeste através da reapropriação de imagens ou cenas comuns vivenciadas no cotidiano de inúmeras comunidades do Nordeste, tal como uma mulher equilibrando uma lata d’água na cabeça, retrata o drama secular da seca.
- Levantamento do *perfil do grupo*: Para traçar o perfil dos educandos, os mesmos agrupavam-se de acordo com as características de cada variável que queríamos conhecer. Dessa forma, procuramos em movimento dinamizar a construção coletiva do conhecimento. Variáveis trabalhadas: sexos, idade, escolaridade, etnia, estado civil, experiência profissional, participação social.
- Para trabalhar a construção coletiva sobre “Quem sou eu agricultor”? Foram formados grupos, onde os mesmos deveriam construir um texto coletivo para apresentação posterior. Ex: “*Grupo XX - Somos trabalhadores rurais, assentados e comodatários explorando na época do inverno as culturas de feijão, milho, batata, melancia, jerimum, mandioca: fazemos parte do movimento sindical, como a maioria dos agricultores vivemos da agricultura de subsistência, ou seja, o que cultivamos é para sustentação da família; acreditamos na agricultura e se o agricultor se profissionalizar e se houver incentivos e investimentos na agricultura com certeza teremos um Brasil melhor.*”
- Os trabalhos continuaram com a leitura de um trecho do poema “*Morte e Vida Severina*” de João Cabral de Melo Neto. Este texto serviu de introdução para sensibilizar os/as participantes quanto as suas identidades e subjetividades enquanto agricultores familiares
- Foi realizada também uma contextualização da agricultura familiar no Brasil, para reelaborar, coletivamente o conceito de agricultor familiar: primeiramente construtando-a com a agricultura patronal ou empresarial, depois segundo uma tipologia de agricultura familiar: consolidada, de transição ou periférica. (o material se encontra em no anexo i). Finalmente, os critérios que serviriam para caracterizar a agricultura familiar são: trabalho familiar; gestão familiar da propriedade; decisões familiares; diversificação da produção; conservação dos recursos naturais; produção para a subsistência e para o mercado; relação cultural e afetiva com a terra.

ii) A minha propriedade

- Os educandos desenharam individualmente a sua área de produção familiar, considerando a sua realidade local, o que foi apresentado para o grupo. Depois foi desenhado, em grupo, qual seria a propriedade ideal. Neste desenho foram incorporadas as reflexões

feitas sobre o acesso à: educação, saúde, lazer, energia elétrica, transporte, água, entre outros elementos.

- Passeio pela galeria de arte: O espaço de aprendizagem foi organizado com réplicas das obras de arte de Cândido Portinari, Tarsila do Amaral, mapas do Estado, desenhos e cartazes produzidos pelos educandos. Os mesmos foram convidados a fazer um passeio para observar as produções e logo após fazer seus comentários e questionamentos, os quais incluíram: *“a situação dos assentados rurais é de extrema miséria; nas comunidades rurais, faltam assistência médica e educação; É preciso investir em nossa agricultura, garantir a nossa vida, construir um modelo de desenvolvimento que preserve o meio ambiente”*.

iii) Diagnóstico da agricultura familiar no estado

Neste momento procurou-se caracterizar a agricultura familiar nas diversas dimensões, tais como: organizacional, social, cultural, econômica, ambiental, produção e política. Realizou-se, com a participação dos educandos, uma tempestade de idéias com o objetivo de levantar algumas questões do cotidiano da agricultura familiar nestas diferentes dimensões.

Depois os educandos foram divididos em grupos de acordo com as microrregiões do seu Estado, para aumentar o conhecimento da sua realidade local. Cada grupo, com base em materiais distribuídos pelos educadores: municípios, culturas exploradas, comercialização. Estas informações foram também enriquecidas com os conhecimentos dos agricultores destas microrregiões.

Após as apresentações destes grupos, abriu-se um debate para posterior construção coletiva de outros conhecimentos sobre a produção da agricultura familiar do Estado, considerando aspectos geográficos fazendo uma interface com as diversas áreas do conhecimento: Localização geográfica, tamanho, população, escolaridade, tipo de relevo, clima, vegetação. Foi construído coletivamente um mapa do Estado contendo estas informações.

iv) O solo no estado e no Nordeste: clima, recursos hídricos, tipo de vegetação, história da colonização. Pesquisa de campo: descrição da paisagem

Continuando o debate sobre geografia (clima, recursos hídricos), se fez uma explanação acerca do processo de colonização do Brasil e, mais especificamente, do NE, focando a questão fundiária e a origem do latifúndio, assim como do modelo de “desenvolvimento” implementado: grandes extensões de terra com gado, desmatamento e monoculturas.

Diante do questionamento “qual a origem da chuva?”, alguns educandos/as responderam: *Deus vê a nossa necessidade e manda chuva; Chove com o consentimento de Deus; O mundo gira e atrai nuvens e chove; e é permitido por Deus, só vem quando ele quer; A chuva depende de Deus*

e das árvores”. Problematizando essas afirmações, apresentaram-se transparências sobre a origem e ciclos das chuvas⁴

Foram formados diferentes grupos, cada um dos quais teria que fazer observações sobre: água, terra, plantas e animais. A seguir se fez uma visita (o que variou em cada Estado: foram visitadas comunidades, institutos de pesquisa, assentamentos). No local, cada grupo fez uma leitura de toda a paisagem e depois se dedicaram aos assuntos correspondentes a cada grupo. No retorno à sala de aula apresentaram os resultados das observações em desenhos e textos. E foram trabalhados os seguintes temas:

- Elementos Químicos Nutrientes
- Formação do Solo
- Composição do solo: importância dos organismos e matéria orgânica
- Fertilidade
- Degradação do solo
- Regeneração do solo: adubação, manejo.

v) **Agricultura ecológica e o uso de agrotóxicos**

Foi feita uma sensibilização com temas da química para debater o uso de agrotóxicos e a possibilidade de desenvolver a agricultura ecológica. Depois os educandos assistiram a um documentário sobre o uso dos agrotóxicos.

Foram apresentados também princípios da agricultura ecológica, a qual não utiliza agrotóxico.

Na tabela a seguir procura-se relacionar as áreas do conhecimento, os conteúdos, os eixos temáticos e estas atividades desenvolvidas:

Tabela 2: Relação entre o tema gerador, as atividades, conteúdos, área de conhecimento e eixos temáticos

v. vi. Tema gerador: SOLO			
ATIVIDADE	CONTEÚDOS	ÁREA DO CONHECIMENTO	EIXO TEMÁTICO
i) Quem é este agricultor que trabalha no solo?	Reconhecer e valorizar a sua identidade individual e coletiva; Compreender a importância das relações com a natureza (descoberta/ transformação) para a construção das identidades;	Ciências Humanas Ciências humanas	1. Identidades e linguagens no meio rural

⁴ O Material produzido pelo Instituto da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA, ONG sediada na cidade de Juazeiro – Bahia está no anexo ii.

	<p>Estimular a formação do “raciocínio proporcional” e a habilidade de calcular porcentagens;</p> <p>Coletar, apresentar e analisar dados, construindo e interpretando tabelas e gráficos simples e complexos</p>	<p>Ciências Exatas – Matemática</p> <p>Ciências Exatas – Matemática</p>	
ii) A minha propriedade	<p>Compreender o papel dos diversos organismos sociais (sociedade civil e Estado) na manutenção do nível da qualidade de vida dos/as cidadãos/ãs trabalhadores/as e assumir uma atitude no sentido de ampliá-la.</p> <p>Reconhecer, utilizar e ampliar o conhecimento geométrico informal, em particular na medição das grandezas geométricas (comprimento área, volume, etc.);</p> <p>Conhecer exemplos de produção literária nordestina, brasileira e mundial.</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Ciências Exatas – Matemática</p> <p>Arte e cultura</p>	<p>2. Organização da agricultura familiar</p> <p>3. Trabalho, produção e meio ambiente</p> <p>4. Cidadania e políticas públicas no campo</p> <p>5. Sindicalismo, educação e Desenvolvimento Sustentável Solidário</p>
iii) Diagnóstico da agricultura familiar no Estado	<p>Compreender as diferenças históricas e espaciais das sociedades humanas</p> <p>Ampliar o domínio da língua escrita, desenvolvendo a capacidade de leitura/ interpretação de textos gradativamente mais complexos relacionados com a vida e o trabalho e a capacidade de escreve-los</p> <p>Ampliar o reconhecimento e a utilização dos conceitos científicos de diversas áreas nas situações do cotidiano e do trabalho;</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Língua Portuguesa</p> <p>Ciências Naturais – Física, Química e Biologia</p> <p>Ciências Humanas</p>	<p>3. Trabalho, produção e meio ambiente</p>

<p>iv) O solo no Estado e no Nordeste: clima, recursos hídricos, tipo de vegetação, história da colonização. Pesquisa de campo: descrição da paisagem</p>	<p>Perceber os condicionantes históricos e espaciais da identidade dos seres humanos;</p> <p>Ampliar o reconhecimento e a utilização dos conceitos científicos de diversas áreas nas situações do cotidiano e do trabalho;</p> <p>Reconhecer no cotidiano, compreender e utilizar os princípios básicos da Física, Química, Biologia;</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Ciências Naturais – Física, Química e Biologia</p> <p>Ciências Naturais – Física, Química e Biologia</p>	<p>3. Trabalho, Produção e meio ambiente</p> <p>6. Conhecimento, Território e Desenvolvimento Sustentável Solidário</p>
<p>v) Agricultura ecológica e o uso de agrotóxicos</p>	<p>Compreender as relações da sociedade com a natureza: criação e preservação do ambiente natural;</p> <p>Desenvolver / ampliar a percepção da necessidade dos conhecimentos científicos na aprendizagem/utilização de tecnologias diversas, através do estudo de situações concretas;</p> <p>Noções de medicina, enfermagem e farmácia; segurança no trabalho, agrotóxicos e transgênicos</p>	<p>Ciências Humanas</p> <p>Ciências Aplicadas – Engenharia (agronômica, ambiental e tecnologias diversas)</p> <p>Ciências da Saúde</p>	<p>6. Conhecimento, Território e Desenvolvimento Sustentável Solidário</p>

2.3.3 A avaliação

i. A avaliação do projeto pelos educandos

Ao final de cada módulo é feita uma avaliação dos conteúdos, da metodologia utilizada e dos recursos didáticos.

ii. A avaliação dos educandos

É feita, ao final de cada módulo, uma avaliação oral e uma escrita sobre os conteúdos trabalhados.

2.4 Avaliação do projeto

A avaliação do projeto possui três dimensões, destacadas na introdução deste capítulo: a institucional, a metodológica e a organizativa. Na primeira parte deste item discutem-se estas dimensões sob o ponto de vista dos princípios e objetivos do projeto proposto. Na segunda parte,

avaliam-se as mesmas dimensões sob o ponto de vista dos conceitos e pressupostos apresentados no primeiro capítulo.

2.4.1 Do Proesq ideal ao Proesq real: considerações sobre a execução do projeto

i. A dimensão institucional

O Proesq carece de uma relação institucional clara que forneça a certificação de elevação de escolaridade aos participantes. Para viabilizar esta certificação, o projeto carece também de uma proposta de avaliação clara dos módulos realizados, o que poderia facilitar o acompanhamento do processo de certificação.

ii. A dimensão metodológica

A metodologia proposta pelo Proesq pode ser observada na prática. Os temas geradores possuem relação com a realidade dos educandos, o que torna as atividades muito mais significativas e interessantes.

A interdisciplinaridade pode ser observada na aplicação dos diferentes conteúdos, como pode ser observado na tabela 2. Além disso, foi possível perceber que os eixos temáticos perpassavam a reelaboração deste conhecimento.

No entanto, a profundidade dos conteúdos trabalhada requer professores com formação específica na área ou com uma capacitação anterior executada por profissional da área.

Finalmente, mediante esta metodologia há possibilidade de os educandos construírem coletivamente o conhecimento: a realidade destes é o ponto de partida, portanto a relação com seu cotidiano fica sempre explícita. No entanto, a certeza desta construção coletiva deveria ser acompanhada de um processo avaliativo que pudesse comprovar tal reelaboração dos conhecimentos.

iii. A dimensão organizativa

Um dos grandes méritos do Proesq é envolver tantas lideranças de localidades diferentes num programa social como este.

Além disso, trata-se de um programa social com base na organização político-sindical dos agricultores familiares, reivindicando uma educação de qualidade que respeite as especificidades de conteúdo e forma que a educação rural necessita ter, sem prejuízos em relação ao acesso aos demais conhecimentos produzidos pela humanidade.

2.4.2 O Proesq e a educação no meio rural

A sistematização e avaliação deste projeto realizado buscam identificar principalmente as inovações metodológicas, bem como de que forma estas inovações viabilizam interferências que possam promover mudanças significativas na educação no meio rural e na formulação de estratégias de desenvolvimento local.

i. A dimensão institucional

O projeto pode ampliar o ambiente educacional no meio rural, pois depende das parcerias estabelecidas entre diferentes instituições e organizações. No entanto o projeto carece de relações institucionais que tenham condições legais de viabilizem a certificação aos participantes do projeto.

ii. A dimensão metodológica

Existem, sob o ponto de vista metodológico duas inovações importantes na execução deste projeto, tendo por base os pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo. Primeiramente, a constituição do currículo, seguida da metodologia desenvolvida.

O currículo escolar almejado neste projeto articula conhecimentos que remetem ao cotidiano dos educandos, ou seja, constituem-se conteúdos significativos para estes. Mais que isso, contribuem para um processo mais longo de formação de cidadania, pois os temas a serem trabalhados, dependendo da metodologia utilizada, induzem à reflexão sobre a realidade.

No que se refere a metodologia desenvolvida, avalia-se que esta caracteriza uma inovação metodológica na educação do meio rural, primeiramente pelo espaço que o educando ocupa no processo educativo: é um sujeito deste, reelaborando conhecimentos com base na sua prática social. Além disso, os conteúdos trabalhados fazem referências a diferentes áreas do conhecimento, diversificando e aprofundando o conhecimento. As questões suscitadas neste processo remetem às grandes questões dos eixos temáticos, o que articula satisfatoriamente os objetivos do projeto e a metodologia para viabilizar tais objetivos.

iii. A dimensão organizativa

Sob o ponto de vista organizativo, o projeto pode contribuir de fato para mudanças na educação no meio rural, por um lado, e por outro à indução de desenvolvimento local. Isto se deve principalmente a metodologia aplicada nos laboratórios do projeto, que são realizados fora de sala de aula, numa comunidade, por exemplo. Ao longo do tempo, esta comunidade é “adotada” pela turma, que vai estudar, diagnosticar sua realidade e interferir nesta propondo soluções.

O projeto permite também uma capacitação e formação de lideranças, pois enfatiza a educação, a qualificação da agricultura familiar, bem com questões organizativas, formativas e com a implementação de ações gestadas nos módulos. Esta é uma importante contribuição na formação de uma nova geração de dirigentes da agricultura familiar, entre elas lideranças juvenis, além da

re-qualificação dos dirigentes atuais, para viabilização das demandas imediatas da região, sobretudo no que se refere à diversificação das cadeias produtivas e à identificação de políticas públicas adequadas e sustentáveis.

Capítulo 3

Recomendações para o aprimoramento do Projeto Semear

3.1 Introdução

As páginas a seguir trazem um pequeno rol de recomendações, formuladas à luz da avaliação exposta na parte anterior deste relatório. São considerados aqui, portanto, tanto os aspectos relativos ao aperfeiçoamento da lógica do projeto, tal qual inicialmente proposto, como os aspectos relativos aos grandes desafios para a construção de uma proposta educativa compatível com os rumos do desenvolvimento rural no Brasil e a situação específica dos produtores familiares.

De partida é preciso ressaltar que o sentido geral das recomendações, como dito acima, visa o *aprimoramento e aperfeiçoamento* do projeto. Tal espírito deve-se, em primeiro lugar, ao caráter ainda recente de sua implementação, o que torna necessário um tempo maior para o amadurecimento das ações, para a decantação dos problemas verificados, para que então se possa arriscar uma avaliação mais conclusiva; e em segundo lugar, deve-se também, e principalmente, à tônica bastante positiva da avaliação, tal qual expresso na parte 2 do relatório.

Mais do que um pequeno amontoado de sugestões, as recomendações aqui apresentadas estão orientadas pela identificação de um problema central, que é a um só tempo a maior força e o maior desafio a ser superado na implementação de um projeto como este. Esta contradição positiva, por assim dizer, reside no fato de que estamos falando de um projeto de educação que é proposto e levado adiante por uma organização de representação de agricultores, cuja experiência e escopo de atuação, como não poderia deixar de ser, se situa no trabalho político, de articulação, mobilização, proposição e negociação em torno das demandas históricas e imediatas das populações rurais. Isto lhe confere um alto grau de legitimidade perante o público-alvo do projeto e uma proximidade sem igual com sua realidade. Mas, esta mesma condição, também inevitavelmente, não dota a organização de uma experiência, de recursos humanos, materiais e financeiros especificamente voltados para a prática da educação formal, que é o objeto do Projeto Semear.

Longe de se tratar de uma contradição insanável, esta realidade deve ser vista como um trunfo, que precisa ser mobilizado a contento de maneira a surtir os melhores resultados.

O eixo das recomendações, portanto, consiste em reforçar os aspectos que até aqui escaparam às competências e possibilidades já construídas pela organização. Para tanto, considera-se que a principal contribuição que o Projeto Semear pode dar à construção de uma proposta educativa compatível com a realidade e os desafios do desenvolvimento rural e da agricultura familiar no Brasil é a experimentação de um projeto coeso, consistente e inovador, capaz de apontar um modelo a ser posteriormente divulgado, negociado com o poder público e parceiros potenciais

das organizações de agricultores, e disseminado em outras áreas e regiões rurais do país como uma política pública de grande envergadura e abrangência.

Visando tal objetivo, as dez recomendações a seguir estão divididas em dois blocos. No primeiro, são apresentadas sugestões relacionadas ao lugar e ao desenho institucional do projeto, no intuito de adensar a proposta nele contida e preparar o caminho para uma posterior negociação para sua absorção como política pública. No segundo, são apresentadas sugestões especificamente relacionadas à dimensão metodológica e organizativa, aos aspectos operacionais mesmo, onde o intuito reside em lapidar aspectos anunciados nos objetivos e princípios que o orientam e que ainda carecem de ajustes.

3.2 Em relação à dimensão institucional do projeto

Primeira recomendação

Definir o horizonte temporal e espacial da iniciativa

Se o objetivo estratégico do Projeto Semear Bahia é desenvolver uma experiência que possa, posteriormente, ser absorvida e implementada de forma mais ampla como uma política pública, é preciso, então, antever qual é o horizonte temporal e espacial da iniciativa: em quantos e quais municípios e estados é preciso que ele se desenvolva e por quanto tempo para que se possa apresentar os resultados alcançados e sua tradução em diretrizes e programas de governo.

Ao vislumbrar qual é o ponto-de-chegada desejado, torna-se mais fácil definir um caminho capaz de levar a tal ponto, onde o desenvolvimento da experiência passa a ter um outro horizonte para além da experiência em si. Isto facilita o planejamento das ações e da alocação dos recursos humanos e financeiros, ajuda na interlocução com as várias instâncias do poder público, e permite uma base sólida para o estabelecimento e ampliação das parcerias necessárias.

Em termos gerais, um horizonte de tempo por volta de cinco anos de implementação do projeto poderia, a princípio, fornecer os elementos necessários para a consolidação da proposta.

Sugere-se que este horizonte temporal, bem como a abrangência espacial, sejam decididos levando-se em conta a capacidade e a extensão territorial da organização dos agricultores, mas também o calendário político-eleitoral. Isto é, deve-se levar em consideração as condições e o tempo de maturação da proposta, mas também deve-se avaliar o momento correto de apresentar os resultados e sua proposição em termos de diretrizes e programas no âmbito dos governos federal e estaduais.

Segunda recomendação

Dar ao Projeto Semear a conotação de projeto experimental

Talvez não seja exagero dizer que há uma certa dubiedade entre alguns dos agentes envolvidos no desenvolvimento do projeto (organização sindical, educadores, educandos, parceiros) quanto

ao seu caráter: para uns, um projeto-piloto a ser sistematizado e apresentado como diretriz de política pública; para outros, uma das experiências de maior êxito desenvolvidas junto a agricultores familiares e que deveria ser ampliada e reforçada como importante instrumento de elevação de escolaridade associada à formação política e sindical.

Quando se olha para o histórico de experiências similares (Projeto Terra Solidária, Projeto Semear São Paulo, Projeto Vento Norte, entre outros), não resta dúvida de que é a primeira dentre aquelas perspectivas – a de um projeto piloto ou experimental – quem deveria orientar a estratégia e as ações relativas ao Projeto Semear. Isto deve-se tanto à natureza mesmo da organização responsável pela sua execução, uma organização de representação dos agricultores, quanto às dificuldades para sustentar este tipo de iniciativa por um período de tempo mais distendido.

Assim, mais do que almejar que este tipo de iniciativa passe a compor o rol de ações cotidianas da organização, parece ser muito mais factível e salutar que ele cumpra um papel estratégico mas pontual: servir de referência para sua posterior adoção como política pública de educação em meio rural.

Tal concepção deveria não só nortear o pensamento dos dirigentes e educadores responsáveis, mas ser mesmo traduzida em uma linha estratégica que lhe confira este lugar institucional e esta perspectiva de continuidade passado o horizonte de tempo definido.

Terceira recomendação

Investir pesadamente na sistematização e avaliação das práticas educativas

Há uma concepção muito forte, embora nem sempre expressa, entre as pessoas e organizações que trabalham com a educação popular de que a avaliação traz consigo sempre e inevitavelmente um componente autoritário - do avaliador por sobre o avaliado – ou classificatório – o bom e o ruim, o satisfatório e o insatisfatório. Isto tem levado a uma decorrência prática, nem sempre consciente, de secundarizar a prática avaliativa em nome de uma processualidade do ato educativo.

Se é verdade que tal raciocínio poderia ser válido quando se pensa nos moldes tradicionais de avaliação, é forçoso reconhecer que ele é extremamente danoso quando se trata de uma prática transformadora e que se pretende replicável em outros contextos e momentos. E esta ponderação vale tanto para a avaliação dos alunos, quanto para a avaliação do desenvolvimento do projeto.

O mesmo comentário pode ser aplicado à prática da sistematização. Mais do que mero exercício burocrático de reunir os materiais e subsídios utilizados, a sistematização tem que significar um esforço em confrontar crítica e reflexivamente roteiros planejados e processos desencadeados. Nestes termos, a documentação é um meio para a sistematização, e não a sistematização. Nestes termos, também, a sistematização mostra-se parte fundamental da prática avaliativa e de planejamento, e não um procedimento que acontece ao final do percurso.

Talvez não seja exagero dizer que a avaliação e a sistematização são, hoje, o aspecto em que o desenvolvimento do projeto apresenta as maiores carências. É fundamental que esta situação seja revertida nos próximos meses, sob pena de comprometer a capacidade de persuasão do projeto em relação aos agentes públicos e, com isso, compromete-se também aquele horizonte mais amplo do projeto, tal qual trabalhado nas duas recomendações anteriores.

Quarta recomendação

Criar alternativas imediatas para o problema da certificação

Uma das grandes dificuldades dos projetos similares ao Projeto Semear está na concessão da certificação por uma instituição competente. Há duas razões para que este problema seja bem equacionado. O primeiro está no fato de que, ao conceder a certificação, a instituição que o faz valida a metodologia empregada e os resultados obtidos. O segundo está no fato de que o certificado é um passaporte do educando para acessar outros patamares da escolarização.

O equacionamento do problema passa pela viabilização de, pelo menos, duas alternativas. A mais interessante e coerente com o desenho do projeto seria o estabelecimento de uma parceria com uma (ou mais de uma) instituição de ensino capaz de conceder a certificação. Todavia, tal possibilidade deveria envolver uma efetiva parceria, e não um mero acordo de concessão da certificação. Desta forma a certificadora teria que ser envolvida no processo todo de definição das diretrizes e procedimentos metodológicos operacionais, de maneira a comprometê-la com os resultados e opções tomadas e, inversamente, de maneira a abrir espaço para que as considerações da certificadora sejam ouvidas no desenvolvimento do projeto. Será certamente difícil, além de pouco desejável, que uma instituição seja chamada *a posteriori* para validar um processo sobre o qual ela não teve qualquer tipo de influência ou gerência.

A segunda alternativa consistiria em firmar um acordo com uma ou mais secretarias de estado da educação para a realização de um exame ao final do percurso educativo para aferição de conteúdos mínimos e concessão da certificação por uma instituição indicada por este ente. As vantagens de tal situação é que a negociação pode ser mais direta e, além disso, elimina a necessidade de uma interlocução permanente com uma instituição externa ao projeto quanto aos moldes de sua execução. A desvantagem óbvia, reside no fato de que tal opção implica a adoção de um tipo de avaliação, ao final, que contradiz em parte os princípios filosóficos e metodológicos em que se apoiou o projeto.

Independente da opção que vier a ser feita, é fundamental que ela seja feita logo. Quanto mais tempo passar, mais difícil será a possibilidade de convencimento da instituição em questão. Pior: coloca-se sob risco a concessão do certificado que é, em alguma medida, um dos produtos finais do processo educativo e que pode ser de enorme valia, não só simbólica, mas prática mesmo, para aqueles que quiserem continuar os estudos após o término do projeto.

Quinta recomendação

Conferir um lugar para a questão educacional na pauta de negociação das organizações de agricultores

De pouco adiantará o desenvolvimento de uma experiência de destaque como é o caso do Projeto Semear se não for conferido à questão educacional um lugar estratégico na pauta de reivindicações da organização sindical de representação dos agricultores familiares.

Na primeira parte deste relatório procurou-se destacar as relações entre educação e desenvolvimento rural e o tipo de demanda que esta relação coloca para os projetos que tenham por intenção contribuir para uma integração virtuosa entre estes dois elementos. Isto é, numa nova concepção de desenvolvimento rural, a construção de um ambiente educacional inovador precisa ocupar tanta importância quanto a democratização e ampliação do crédito por exemplo.

Assim como nos anos noventa a mobilização e a capacidade de proposição dos agricultores e suas organizações foi responsável pela implementação de um programa como o Pronaf, é de se perguntar se nesta nova década não será necessário um igual movimento voltado para a implementação de uma profunda reforma no ambiente educacional em meio rural.

Esta é uma preocupação que deve se traduzir em ações mais concretas por parte do conjunto dos movimentos sociais rurais, no que as organizações à frente de projetos como o Semear podem desempenhar um importante papel.

É importante destacar também que seu encaminhamento passa por negociações, proposições e gestões direcionadas tanto às esferas estaduais e federal como também no âmbito local. No âmbito das esferas estadual e federal, trata-se de criar uma estratégia capaz de influenciar positivamente os programas e diretrizes especificamente relacionados à educação, mas também em experimentar proposições direcionadas à vinculação entre a educação e demais temas fundamentais para o desenvolvimento rural, como a política de crédito e de assistência técnica. No âmbito local, as ações não são menos importantes: é possível ter uma estratégia articulada de atuação nos vários conselhos que abordam direta ou indiretamente a problemática educacional (Conselhos de Educação, Conselhos do Fundef, Conselhos de Desenvolvimento Rural, entre outros); é possível e necessário desenvolver ações capazes de operar com a lógica territorial, fortalecendo os elementos de coesão do tecido social local e de potencialização das forças endógenas destes municípios.

Entretanto, é preciso destacar, a atuação nestes espaços, a proposição de agendas nos vários níveis, não é algo simples: é preciso definir claramente o conteúdo destas proposições, a coordenação destas intervenções. A própria lógica de implementação do projeto favorece tal intento: as ações planejadas podem e devem envolver este tipo de preocupação e tentar materializá-la em uma verdadeira estratégia capaz de conferir ao tratamento da relação educação e desenvolvimento o lugar que ela deveria, há muito tempo, ocupar na agenda dos movimentos sociais rurais.

3.3 Em relação à dimensão metodológica e operacional

Sexta recomendação

Aprofundar a opção metodológica do projeto

A opção metodológica que orienta o conjunto do desenho do projeto tem se mostrado até aqui plenamente consistente e compatível com a realidade a qual ela se direciona. Ademais tal opção está ancorada não somente num referencial teórico reconhecido, de inspiração no método Paulo Freire, como em outras experiências mais ou menos institucionalizadas de educação de jovens e adultos em meio rural.

Não há dúvida que a lógica da alternância, a estruturação em torno de temas geradores e a seleção de conteúdos a serem trabalhados de maneira interdisciplinar são elementos de forte sedução do projeto perante o seu público-alvo. Da mesma forma, as parcerias até aqui estabelecidas tem total afinidade com a opção metodológica do projeto.

Neste quesito, portanto, a única recomendação possível é um aprofundamento do caminho escolhido, sempre, é claro, em consonância com as demais recomendações, em particular as que apontam a importância de um maior cuidado com a prática da sistematização e da avaliação.

Sétima recomendação

Redimensionar a equipe de professores e a forma de produção dos materiais de apoio

A metodologia escolhida traz consigo uma dificuldade adicional para os professores responsáveis pelas atividades: eles precisam transitar com segurança e versatilidade por um leque extremamente variado de especialidades e exercitar competências que dificilmente são de pleno domínio de uma única pessoa. Com isto, corre-se o risco quase inevitável de que o tratamento dos conteúdos específicos sejam mais aprofundados naquele terreno em que a formação do educador é mais forte.

O mesmo tipo de preocupação vale para a elaboração dos materiais. A lógica adotada de preparação dos materiais a partir dos temas selecionados garante uma forte aderência de seu conteúdo àquilo que está sendo tratado nos módulos. Contudo, a organização deste material muitas vezes tem que ficar restrita àquilo que se consegue acessar sobre o tema em questão. Fica difícil a elaboração mais refinada e cuidadosa, eventualmente um aprofundamento no conteúdo tratado, ou uma diversificação mínima dos materiais a serem disponibilizados de maneira que aqueles que tiverem interesse possam buscar algum aperfeiçoamento.

Para contornar este tipo de problema é necessário equilibrar o ideal – uma equipe efetivamente multidisciplinar de educadores e uma estrutura de elaboração de materiais de apoio – com as condições reais de execução do projeto. Aqui, as seguintes alternativas podem ser consideradas: a) uma ampliação da equipe de professores tentando ampliar e combinar diferentes especialidades disciplinares; b) a realização de oficinas de capacitação dos educadores nos temas ou enfoques disciplinares em que eles próprios sentem maior fragilidade; c) um intercâmbio de

materiais com outros projetos e programas afins, de maneira a aumentar o rol de subsídios a serem disponibilizados durante o percurso; d) a ampliação da equipe de maneira a permitir um maior investimento na produção e sistematização de materiais a serem utilizados.

Oitava recomendação

Ampliar a temática abordada estreitando o diálogo com os novos rumos do desenvolvimento rural

Na fundamentação do projeto, a idéia de contribuir com a construção de um novo modelo de desenvolvimento rural aparece com destaque, e vem acompanhada de alguns qualificativos, como a sustentabilidade e a solidariedade, o que é absolutamente importante para um projeto que não é proposto por um ente qualquer, mas por uma organização com uma proposta política e organizativa clara.

Todavia, quando se olha para os conteúdos e temas priorizados, é inevitável notar um certo tradicionalismo: a concepção subjacente à escolha dos temas e sua abordagem revela uma idéia onde as perspectivas futuras destes agricultores passa quase que exclusivamente por uma melhoria de seus saberes tradicionais. É como se esse saber tradicional dos agricultores, associado a algum aporte de conhecimento formal e uma pitada de consciência crítica fossem suficientes para a construção do almejado novo modelo.

O que vem se tornando quase um consenso entre especialistas e órgãos de apoio, é que a viabilização da agricultura familiar vai depender de uma maneira bastante nova de pensar as condições de sua inserção nas dinâmicas territoriais. A novidade aqui não está em nenhuma negação do *ethos* familiar ou do exercício da crítica social, e sim numa difícil combinação desses elementos com a busca de uma maior competitividade e dinamização. Torna-se necessário pensar a inserção nos mercados de uma maneira diferente; torna-se necessário planejar a organização da unidade familiar de uma maneira diferente.

Neste novo contexto, o planejamento da produção e da gestão, a identificação de mercados específicos, a agregação de valor, a introdução de inovações ocupam um lugar de destaque. Sobretudo quando se fala nos conteúdos mais diretamente relacionados à formação profissional, estes aspectos teriam que ser melhor contemplados.

Em síntese, não basta formar mais e melhores agricultores, até porque nem todos os filhos de agricultores serão agricultores – na verdade isto já vem acontecendo, desde a última geração de agricultores. É preciso descortinar horizontes e propiciar habilidades que até hoje não foram ofertadas a essas populações. O fundamental não é que todos se dediquem à atividade primária, e sim que desenvolvam atividades capazes de fortalecer o tecido social local, valorizando o rural e introduzindo novas práticas e produtos. Este é um desafio grande, sobretudo se considerada a tradição das organizações de representação e de boa parte dos parceiros destas organizações.

Nona recomendação

Ampliar e diversificar as parcerias para a execução do projeto

À luz do que foi exposto na recomendação anterior, é preciso buscar as parcerias capazes de trazer os conteúdos e articulações compatíveis com os novos rumos do desenvolvimento rural. Habitualmente as parcerias são estabelecidas a partir das relações já acumuladas por parte das organizações. No entanto, quem se pretende ser o portador de uma nova concepção precisa exercitar as diferenças e buscar complementaridades, mesmo onde há pontos de divergência. O fundamental é que se preserve a essência do projeto político-organizativo que está por trás da iniciativa. Feito isso, todo aporte de conteúdo e de relações que se somem a esse intento devem ser muito bem-vindos.

Entre as instituições que precisariam compor o rol de parceiros do projeto estão as universidades e alguns centros de pesquisa em particular, organizações não governamentais com atuação em temas afins como o Sebrae e certificadoras de produtos orgânicos, etc.

O fundamental aqui, repita-se, é ampliar e diversificar o leque de parceiros, ampliando tanto os conteúdos que se trabalha no âmbito do projeto, como o rol de relações que estes parceiros dominam (no âmbito das ong's, do poder público, e de outros atores) e que precisam ser postos a serviço dos agricultores.

Décima recomendação

Exercitar uma relação profícua com as instituições regionais de pesquisa científica

Conforme apontado na primeira parte deste relatório, mais do que elevar o patamar de escolaridade das populações rurais, é preciso remodelar todo o ambiente educacional em meio rural. E nisto, a ponte entre as iniciativas de elevação de escolaridade e formação profissional com as instituições e redes de pesquisa científica e assistência técnica são de extrema importância.

Nos últimos anos, face ao relativo sucesso do agronegócio, tornou-se quase um hábito apontar que esta situação não teria ocorrido se não tivessem sido direcionados pesados esforços públicos na construção de tecnologias adequadas às realidades regionais e aplicadas pelas agroindústrias e grandes proprietários. Mas, de outro lado, qual tem sido, na prática, a investida das organizações de agricultores para disputar tais tecnologias com o setor patronal?

A adoção de práticas agroecológicas certamente representa um ganho para os agricultores em geral, e para os agricultores familiares tradicionais especificamente. Todavia, a construção de um modelo tecnológico compatível com a realidade dos agricultores familiares precisa ir bem além das chamadas práticas alternativas.

Esta recomendação aponta, portanto, para a necessidade de um mapeamento mínimo das organizações de pesquisa regionais (as tradicionais e as recém criadas), e a proposição concreta de parcerias pontuais ou estratégicas no desenvolvimento das próximas etapas do projeto.

Décima primeira recomendação

Adensar e coesionar a concepção da coordenação e parceiros do projeto em três questões fundamentais

Para que se possa levar adiante com êxito e segurança a ousada proposta que toma forma no Projeto Semear, será preciso que a coordenação e os parceiros prioritários na execução do projeto exercitem e adensem sua concepção sobre três temas que parecem ser fundamentais para sua sustentação.

O primeiro tema é a institucionalidade recente das políticas educacionais, em geral, e das políticas educacionais em meio rural, em particular. Não foram poucas as mudanças na última década, como se procurou dar um breve quadro na primeira parte deste relatório. Isto criou um novo contexto e novos parâmetros que precisam ser de domínio das organizações proponentes do projeto para que se possa visualizar as interfaces possíveis e as proposições futuras.

O segundo tema é a avaliação e sistematização. Pela natureza do projeto e pelo seu desenvolvimento parcial, fica claro que é preciso reforçar a concepção e a prática nestas duas dimensões como uma condição *sine qua non* para sua posterior publicização.

O terceiro tema é a tríade expressa nos termos desenvolvimento, sustentabilidade e solidariedade. Como estes elementos espelham a concepção de mundo e de futuro que se pretende construir ou valorizar com as práticas educativas, convém um exercício de reflexão e de atualização em torno de tais temas. O intuito aqui é dar um salto de qualidade no tratamento destes temas centrais, sobretudo porque, face às várias concepções que cabem em cada um deles, corre-se o risco de cair numa abordagem demasiadamente principista e, por decorrência, superficial dos mesmos. Não se trata aqui de perseguir um modelo fechado, uma definição unívoca, mas de tentar dar “mais uma volta no parafuso”, atualizando a utopia e tentando materializá-la nas práticas cotidianas.

Este exercício e adensamento de concepção pode ser feito de várias maneiras: a realização de oficinas específicas, a elaboração de materiais voltados exclusivamente para esse fim, ou a tentativa de um trabalho mais sistemático nos próprios módulos. O fundamental é que, por serem elementos norteadores do Projeto Semear e do projeto político-organizativo, se possa, ao final do período, sair do processo com uma concepção mais lapidada do que quando se entrou.

3.4 A título de conclusão

Da lógica de projeto a uma nova institucionalidade

Se há uma conclusão possível para este trabalho de avaliação, ela está anunciada já no item anterior, quando se procurou indicar um rol de recomendações destinadas às próximas etapas do projeto. Espera-se ter ficado claro, ali, que a tônica geral do balanço que se pôde fazer a partir das entrevistas e da análise dos documentos e materiais coletados é bastante positiva. Trata-se indubitavelmente de um projeto inovador, levado adiante por organizações legítimas e

comprometidas com tal intento, e destinado a um público e a uma realidade social de extrema relevância.

Tudo indica, portanto, que o projeto poderá alcançar plenamente seus objetivos ao final do período de execução, sobretudo se forem bem consideradas e absorvidas as onze recomendações para seu aperfeiçoamento indicadas nas páginas anteriores.

Dito isso, cabe terminar este relatório de avaliação indicando uma questão de fundo que não pode ser respondida agora, mas que certamente terá que ocupar o centro das preocupações dos responsáveis pelo projeto nos próximos meses. Tal questão diz respeito aos contornos desejados para este tipo de iniciativa depois de terminado o projeto. Isto é, ao longo de todo o relatório, procurou-se chamar a atenção para o fato de que o compromisso que rege o desenvolvimento desta experiência prevê um horizonte em que ela deixe de ser um projeto e passe a ser absorvida como parte de uma nova institucionalidade do ambiente educacional no meio rural no Brasil. Neste movimento, de passagem de uma lógica de projeto, de uma alternativa circunscrita a determinado recorte espacial e temporal, para uma nova institucionalidade, onde os elementos que compuseram a experiência passam a inspirar e nortear as diretrizes de políticas públicas de educação com grande abrangência, é preciso começar a tatear quais serão os parâmetros de execução e gestão desta nova proposta educativa, desta nova institucionalidade. E sobre isto, ainda não há reflexões acumuladas.

A pretensão destas linhas finais do relatório é, como dito acima, indicar a questão. Nem de longe se pretende aqui fornecer a resposta a ela. Mas é muito provável que este desenho futuro tenha que optar por uma das três possibilidades a seguir.

A primeira possibilidade consiste em tornar este tipo de projeto, considerado aqui não só em termos de sua proposta metodológica, mas de toda a engenharia institucional que o rege, o modelo a ser adotado. Isto significa que a educação de jovens e adultos e a educação profissional passariam a ser executados a partir de projetos pontuais propostos e desenvolvidos por organizações da sociedade civil. Ao Estado caberia repassar recursos e zelar pela sua boa aplicação. Às organizações, caberia toda a responsabilidade pela proposição e execução das iniciativas.

Uma segunda possibilidade seria reformular o desenho das iniciativas públicas de educação em meio rural, absorvendo os elementos experimentados neste projeto e em outros similares. Isto significa dizer que as escolas públicas e demais instituições passariam a operar programas com um desenho compatível com aquele defendido pelo Projeto Semear. As organizações da sociedade civil desempenhariam aqui um papel similar àquele que elas já desempenham em outras políticas: propondo diretrizes e medidas de aperfeiçoamento, compondo espaços de fiscalização e acompanhamento de tais iniciativas.

A terceira possibilidade é arquitetar um modelo misto, onde associações de agricultores ou de organizações de representação e apoio aos agricultores se responsabilizam pela execução de diretrizes e programas de educação. Porém, agora não mais sob a lógica de projetos pontuais, mas numa perspectiva de longo prazo. Isto implicaria, portanto, num investimento destas organizações sociais em desenvolver e sustentar estruturas e especialidades neste terreno, para

bem além das pretensões meramente experimentais. Ao Estado caberia reger a construção deste novo modelo, garantir os recursos necessários e zelar pela qualidade do resultado desta parceria.

Como se vê, todas as três alternativas apresentam vantagens e desvantagens. Trata-se de um debate novo, difícil e polêmico, em que estão em jogo nada mais do que o papel do poder público e das organizações sociais. A dificuldade e o nível de polêmica, em vez de se transformarem em impedimento da reflexão, devem ser vistas como sinal de sua importância e como indicador da magnitude do desafio. Se o resultado desta discussão, tanto no âmbito interno às organizações como na interlocução com o poder público for tão ousado quanto a proposta que vem se tentando implementar através do Projeto Semear, não há dúvidas de que o Brasil rural terá muito a ganhar.

Anexo 1

Agricultura Familiar e Agricultura Patronal

Agricultura Familiar	Agricultura Patronal ou Empresarial
O trabalho e a gestão estão intimamente relacionados	Separação total entre gestão e trabalho
A direção do processo produtivo é feita pelo agricultor e sua família;	Organização da produção centralizada
As decisões são imediatas e adequadas à imprevisibilidade do processo produtivo;	Práticas agrícolas padronizáveis
Ênfase na diversificação da produção;	Ênfase na especialização (monocultura)
Conservação dos recursos naturais;	Grande utilização de agrotóxicos e outros químicos
O trabalho assalariado é complementar	Trabalho assalariado permanente

Fonte: FAO / INCRA (1996)

Tipos de Agricultura Familiar no Brasil

Consolidada: unidades familiares integradas ao mercado, que têm acesso às inovações tecnológicas e às políticas públicas e a maioria funciona em padrões empresariais. Representa aproximadamente 1,1 milhão de estabelecimentos;

De transição: o acesso ao mercado e às inovações tecnológicas é parcial; não tem acesso à maioria das políticas e programas governamentais e nem as unidades funcionam como empresas, embora apresentem potencial para a viabilização econômica. Aproximadamente 1,0 milhão de estabelecimentos.

Periférica: necessita de programas de reforma agrária, de créditos, pesquisa, assistência técnica e extensão rural para sua integração produtiva à economia nacional. Significa aproximadamente 2,3 milhões de estabelecimentos.

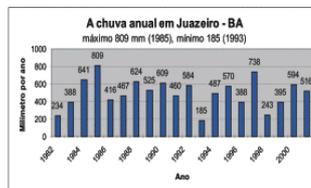
A Agricultura Brasileira em Números

- Cerca de 24% das ocupações – 17 milhões de trabalhadores/as. Com as agroindústrias, aumenta para quase 40%; Em 2001 exportou US\$ 22,7 bilhões – 40% do total das exportações do Brasil, e importou apenas US\$ 4,6 bilhões, gerando um saldo favorável de US\$ 18 bilhões;
- 4.139.369 estabelecimentos rurais familiares (IBGE 1996) - representando 85,5% do total de estabelecimentos e ocupa apenas 30,5% da área;
- Recebendo apenas 23,5% do financiamento destinado;
- 75% das ocupações – cerca de 13 milhões de trabalhadores/as;
- Produz quase 40% de toda a produção agropecuária:

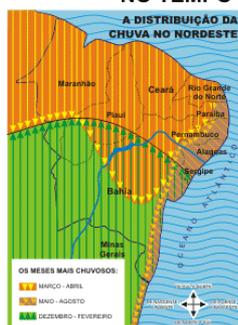
24% da pecuária de corte	54% da pecuária de leite
58% dos suínos	40% das aves e ovos
33% do algodão	62% da cebola
67% do feijão	87% da mandioca
49% do milho	32% da soja
46% do trigo	58% da banana
25% do café	

Anexo 2

A CHUVA NO NORDESTE



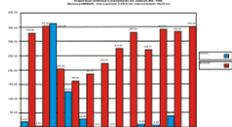
A CHUVA É IRREGULAR, TANTO NA DISTRIBUIÇÃO, COMO NO TEMPO E NA QUANTIDADE.



O NORDESTE É INFLUENCIADO POR TRÊS REGIMES DE CHUVAS. PORÉM, NENHUM TEM GARANTIA, QUANTO À REGULARIDADE E QUANTIDADE

NO SEMI-ÁRIDO O SUBSOLO É PREDOMINANTEMENTE DE ROCHAS CRISTALINAS COM ALGUMAS MANCHAS DE ARENITO E OUTRAS POUCAS DE CALCÁRIO. O SOLO É GERALMENTE RASO E ARENOSO

A PERDA DE ÁGUA POR CAUSA DA EVAPORAÇÃO



EVAPORAÇÃO: ALTA MÉDIA MÍNIMA



A EVAPORAÇÃO É UM FATOR DECISIVO QUE DEVE SER LEVADO EM CONTA NO PLANEJAMENTO E GESTÃO DOS RECURSOS HÍDRICOS. A EVAPORAÇÃO POTENCIAL É DE 3.000 mm/ANO, CONTRA UMA PRECIPITAÇÃO MÉDIA DE 500 mm/ANO.

SEM UMA POLÍTICA APROPRIADA PARA A REALIDADE CLIMÁTICA A FAMÍLIA SERTANEJA PADECE.



SEM TER ÁGUA NEM PARA BEBER, A FAMÍLIA SERTANEJA É HUMILHADA E USADA COMO MASSA DE MANOBRA PELOS "POLÍTICOS". É A INDÚSTRIA DA SECA.

Anexo 3

São apenas 16 elementos químicos considerados como essenciais para as plantas, dentre os mais de 100 existentes na natureza. Para ser considerado essencial, o elemento químico deve atender os seguintes critérios:

- a) Em sua ausência a planta não completa o seu ciclo de vida (semente a semente), ou seja, germina, mas não chega a se desenvolver e reproduzir;
- b) O elemento químico faz parte de uma substância ou reação bioquímica essencial para a vida da planta;
- c) É insubstituível, ou seja, a carência do elemento somente pode ser suprida mediante o fornecimento dele próprio.

Os elementos cuja essencialidade já foi comprovada são:

Macronutrientes	Símbolo Químico	Micronutrientes	Símbolo Químico
Carbono	C	iv. Ferro	Fé
Hidrogênio	H	Cobre	Cu
Oxigênio	O	Manganês	Mn
Nitrogênio	N	Zinco	Zn
Fósforo	P	Cloro	Cl
Potássio	K	Boro	B
Cálcio	Ca	Molibdênio	Mo
Magnésio	Mg		
Enxofre	S		

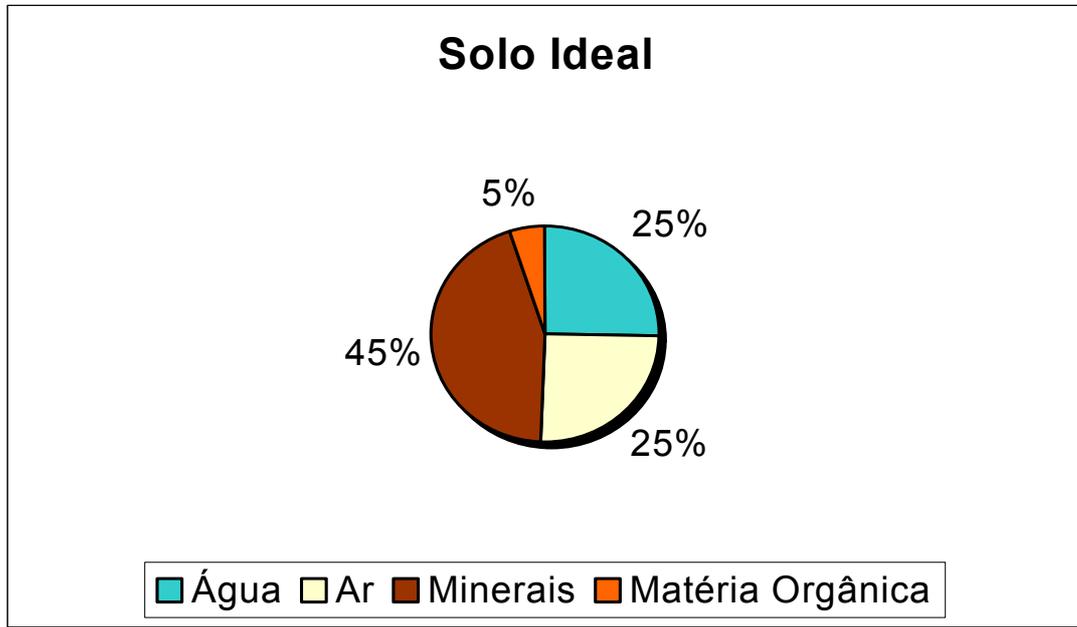
Formação do solo

O solo é um componente complexo, vivo, dinâmico e em transformação do agroecossistema. Está sujeito a alterações e pode ser degradado ou manejado corretamente.

A palavra solo, no seu sentido mais amplo, refere-se àquela porção da crosta da Terra onde as plantas estão fixadas; isto inclui tudo, de solos profundos da várzea de um rio até uma fenda numa rocha com um pouco de poeira e detritos de plantas.

O solo é aquela camada superficial da terra, **intemperizada**, misturada com organismos vivos e os produtos de suas atividades metabólicas e de composição.

O solo ideal é composto de:



Formação e destruição do solo

Cada centímetro da camada do solo pode ter levado de 200 a 400 anos para ser formada;

A formação dos desertos aconteceu, em muitos casos, com menos de 400 anos de uso do solo;

Em clima frio a formação é mais lenta. Também a destruição é mais lenta. Em clima quente tanto a formação como a destruição são mais rápidas.

Um centímetro de solo pode-se perder em uma chuva forte, em solo arado e

2 - Perfil do solo

	Orgânico
	Mineral + húmus
	Argila+ óxidos de Ferro e alumínio
	Menos intemperizado
	Material de origem

3-Importância dos organismos

- Produção e decomposição de matéria orgânica - as raízes dos vegetais superiores são as maiores fornecedoras de matéria orgânica em profundidade para o solo. A sua decomposição libera nutrientes minerais e orgânicos para o solo. Restos vegetais e animais depositados na superfície do solo sofrem o mesmo processo de degradação;
- Formação do solo - como os seres tem influência direta na
- formação do solo, o produto obtido é uma sistema orgânico-mineral, onde as interações são mais positivas que negativos;
- Associação benéficas com plantas - Como exemplo temos as micorrizas, que associadas as raízes aumentam a superfície das mesmas, facilitando a absorção de água, fósforo e outros. Os rizóbios conseguem transformar o nitrogênio da atmosfera em uma forma aproveitável para a planta;
- Despoluição de solos - os microorganismos tem grande capacidade de modificar e destruir os compostos químicos de substâncias poluentes;
- Solubilização de nutrientes - nos processos de degradação são formados nutrientes que passam a compor a solução do solo, ficando a disposição das plantas;
- Participam do equilíbrio do solo - nenhum organismo do solo deve ser visto como inimigo, uma vez que eles se tornam prejudiciais somente onde o homem agiu de forma errada, caso contrário o equilíbrio é mantido, pois uns controlam os outros.

Portanto, o homem têm uma importante função ao manejar o solo: deve manter a vida dos organismos.

4- Matéria orgânica

São fontes de matéria orgânica os seres vegetais, raízes, esterco, compostos, resíduos industriais, entre outros.

Diferentes efeitos podem ser observados quando o solo recebe estes materiais, sendo estes:

- **Efeitos químicos**

- Aumenta a retenção de nutrientes diminuindo as perdas provocadas pela ação das chuvas;
- Fornece nutrientes, principalmente ácidos orgânicos;
- Equilibra a disponibilidade de nutrientes, sendo o fornecimento parcelado.

- **Efeitos físicos**

- Aumenta a porosidade do solo pela formação de agregados;
- Aumenta a retenção de água pelo efeito esponja da matéria prima;
- Aumenta a infiltração de água, pois a porosidade também aumenta;
- Reduz as variações de temperatura em função da água retida;

- **Efeitos biológicos**

- Aumenta a vida no solo, pois enriquece o ambiente;
- Aumenta o enraizamento;

- Aumenta a resistência da planta em função do seu perfeito equilíbrio;
- Regula a absorção de nutrientes pela disponibilidade dos elementos necessários ao desenvolvimento.

- **Principais problemas**

Alguns entraves são identificados no manejo da matéria orgânica:

- Mão-de-obra: é aumentada, se comparada a outros tipos de fertilização;
- Volume: são maiores e de difícil manuseio;
- Matéria-prima: a produção de volumes expressivos é difícil;
- Armazenagem: exige perda de qualidade quando é feita por períodos longos;
- Contaminação: dependendo da origem podem conter contaminantes como os metais pesados.

8- Solo fértil

Fertilidade é um atributo dos seres vivos. A eliminação dos seres vivos do solo conduzem a uma situação de esterilidade, onde impera o desequilíbrio. A verdadeira fertilidade é resultado da interação entre aspectos químicos, físicos e biológicos.

O Parâmetro para estimular a capacidade produtiva de um solo deve ser a sua atividade biológica.

Assim, um solo deve possuir:

1 - Fertilidade biológica:

- vegetais;
- microorganismos;
- animais.

2- Fertilidade Química: nutrientes minerais;

- nutrientes orgânicos;
- oxigênio;
- água;
- húmus;
- ph adequado;
- ausência de alumínio.

3 - Fertilidade física:

- água / ar;
- temperatura;

estrutura

9 - Principais Causas da degradação dos solos

Diversos fatores contribuem para a degradação dos solos, tornando simplificado o ambiente que naturalmente é variado e dinâmico. Dentre muitos podemos citar:

☆ o modelo econômico-produtivo - esse modelo visa a máxima racionalidade econômica, e está baseado em tecnologia de produtos e não em tecnologia de processos.

☆ a devastação de florestas - prática irracional que altera o equilíbrio, sem a obtenção de um novo equilíbrio;

☆ as queimadas - altera a biodiversidade e reduz a quantidade de matéria orgânica;

☆ o preparo do solo - os métodos adotados, copados de locais com clima diferente do nosso são inadequados;

☆ o trânsito de máquinas - promovem compactação;

☆ a compactação - métodos tradicionais de preparo de solo desagregam o solo, compactado-o;

☆ o calcário em excesso - provoca mudança brusca na microbiologia;

☆ os adubos químicos muito solúveis - diminuem a vida microbiana do solo;

☆ a falta de cobertura do solo - sofre o impacto da chuva, com a desagregação e erosão;

☆ a monocultura - rompe o equilíbrio pela falta de diversidade;

☆ o baixo fornecimento de matéria orgânica - perdem-se suas vantagens;

☆ a erosão - degrada o solo rapidamente, devido a falta de proteção;

☆ a perda de nutrientes - está associada à erosão;

☆ as doenças e pragas - para seu controle usa-se agrotóxicos poluentes;

☆ o crédito agrícola - muitas vezes usado indevidamente.

10 - Práticas de regeneração do solo

A agricultura tradicional utiliza-se de atividades impactantes que geram impactos ambientais negativos. No atual estágio é mais fácil abandonar este modelo e se empenhar em produzir alimentos denominados "orgânicos" adotando-se a Agroecologia como base. Algumas

- cobertura permanente do solo - evita a erosão e exposição direta às intempéries;
- mecanização cautelosa - o revolvimento do solo deve ser o menor possível;
- adubação verde - para cobertura do solo e fonte de matéria orgânica;
- adubação orgânica - com todas as suas vantagens;
- manejo de restos cultura - incorporar/manejar para o retorno ao solo;
- manejo de ervas espontâneas - evitar sua destruição, pois as mesmas têm função no conjunto;
- diversidade de plantas e culturas - são mais equilibradas;
- adubos químicos de baixa solubilidade - têm liberação lenta;
- uso de quebra-vento - para proteção e diminuição das perdas de umidades;
- integração com árvores - para harmonia do conjunto;
- integração com produção animal - fornecem matéria orgânica.

11- Adubos recomendados

- fosfatos naturais - são de liberação lenta, devendo ser feita antes de qualquer outra prática de correção. Recomenda-se associar a fosfatagem a uma boa adubação orgânica. A calagem deve esperar 30 dias após a fosfatagem. A quantidade a aplicar varia entre 300 a 1000kg/ha.
- calagem - a quantidade é determinada pela análise de solo, a exemplo da fosfatagem, deve-se evitar dosagem superiores a 4 toneladas por hectares no mesmo ano agrícola.
- cinzas - trata-se de uma fonte boa e barata de nutrientes. Pode ser aplicada diretamente ao solo na dosagem de 500 a 1000 Kg/ha/ano.

12 - Recomendações de manejo

- práticas de manejo orgânico do solo;
- melhoria das condições físicas, químicas e biológicas;
- gerar e conservar atividades biológicas;
- reciclar nutrientes, manter o solo coberto;
- não inverter camada arável ou pulverizar o solo;
- evitar causas da degradação;
- adotar práticas de regeneração;
- incorporar novas áreas ao manejo orgânico;
- produzir matéria vegetal e animal;
- realizar plantio direto;
- adotar práticas conservacionistas de controle da erosão.

Bibliografia

- ABRAMOVAY, Ricardo et all. **Juventude e agricultura familiar** – desafios dos novos padrões sucessórios. Unesco: Brasília, 1998. 104 p.
- ARROYO, Miguel Gonzáles e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção por Uma Educação Básica do Campo, no. 2. Brasília, 1999. 86 p.
- BRASIL. **Lei 9.394 de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Lei 9.424 de 24/12/1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques & DAMACENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo**. Papirus: Campinas, 1993, p. 15 - 42.
- CARNOY, Martin. **Razões para investir em educação básica**. Unicef: Brasília, 1992.
- CNE – CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer No 36/2001. Relatora: Edla de Araújo Lira Soares. Brasília/DF. Aprovado em 04.12.2001.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica: Brasília, 2000.
- DEMARCO, Diogo Joel. **Uma análise do Projeto Escola do Campo – Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado da FE/USP: São Paulo, 2002, 194 pag.
- DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento: mito e realidade de uma relação possível e fantasiosa**. Papirus: Campinas, 1999.
- DIRVEN, M. La contribución de lo rural al desarrollo y el potencial de la juventud. In: **Foro eletrônico IICA** - consulta interamericana sobre juventudes rurales: jóvenes en la nueva ruralidad. 2000. (CD ROM).
- DRAIBE, Sônia. **As políticas sociais e o neoliberalismo**. Revista USP, 17, p.86-101. São Paulo, 1993. (Dossiê Liberalismo/Neoliberalismo).
- DURSTON, John. La participacion comunitaria en la gestión de la escuela rural. In COHEN, Ernesto (org.). **Educación, eficiencia y equidad**. Colección Estudios Sociales. CEPAL/OEA/SUR: Santiago de Chile, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.
- MELLO, Mário Antônio *et alli*. **A educação formal e os novos mercados para a agricultura familiar**. SOBER: Juiz de Fora, 2003. 14 p. (Mimeo).
- MATOS, Aécio *et alli*. **Diretrizes de política para o desenvolvimento rural - reforma agrária e desenvolvimento da agricultura familiar como vetor estratégico do desenvolvimento rural**. NEAD/MDA: Brasília/Recife. 1998. 40 p. (Mimeo).
- RIBEIRO, Marlene. **Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra**. Publicado por <http://www.bnaf.org.br>, abril, 2000. 07 p.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 2001.