

História do Desenvolvimento Rural e Educação Básica como objeto pedagógico na formação docente

ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA*
SOANE MARIA SANTOS MENEZES TRINDADE SILVA**

INTRODUÇÃO

Este capítulo dá prosseguimento à série de relatos de investigações, teóricas e teórico-empíricas, do Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq), centradas na discussão da formação docente para atuação em áreas rurais, em especial no semiárido, com financiamento do OBEDUC/CAPES (Edital 038/2010/CAPES/INEP). A compreensão de áreas rurais nesses estudos alcança os espaços de prevalência do ambiente natural como pastagens, florestas, montanhas e desertos sobre a ocupação humana e a infraestrutura, caracterizando-se pela predominância do trabalho em fazendas, de terras de relativo baixo custo, da distância das cidades, da precariedade de infraestrutura e assentamentos de baixa densidade demográfica, os quais correspondem à definição apresentada por Atchoarena e Gasperini (2003).

Seu pressuposto é de que o rural, não obstante os preconceitos, está no centro das preocupações atuais; e isto o coloca necessariamente como componente curricular formativo a ser contemplado na formação dos professores da educação básica, em todo o mundo, em especial no Brasil. Nessa perspectiva, a investigação aqui exposta identifica indicadores que estão a apontar para a valorização das áreas rurais e a superação da dicotomia rural/urbano no processo de desenvolvimento contemporâneo, até como requisito de sustentabilidade do planeta.

Nesse intento de (re) construção do rural como objeto pedagógico da formação docente, procura-se sintetizar o pensamento internacional sobre a questão ambiental na modernidade, considerando a escola e a cultura escolar como constituintes e instituintes dessa modernidade, entendida como um longo ciclo histórico que se estende dos finais do Século XVIII ao “curto século XX”, no qual, por tensões progressivas, tentaram-se harmonizar sujeitos e instituições, reificando a educação como experiência e processo, meio e substância

* PhD em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2012). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestra em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, Sergipe – Brasil.

** Mestranda em Educação da Universidade Tiradentes, orientanda da Prof^a Dr^a Ada Augusta Celestino Bezerra.

de aculturação e comunicação, disciplina e organização, inteligência e racionalidade, conforme demonstra Magalhães (2010).

Nesse sentido, a cultura escolar é definida como um ecossistema social e humano em que seres organizam sua vida, integrando a materialidade da escola com seu aparato funcional e burocrático (agentes e dispositivos pedagógicos), ao lado da dimensão simbólica, dos modos de pensar e agir, frutos da educação formal e das culturas infantis e/ou juvenis que nela se desenvolvem. Magalhães (2010), para descrever a associação entre formação e informação na condição humana, recorre à expressão kantiana *bildung* que as conjuga, valorizando a informação na formação e assimilando disciplina e cultura, em sentido preventivo, com a presença de uma prudência e uma moral.

Essa abordagem ao rural como objeto pedagógico docente também considera as preocupações da bioética sobre questões como vida e morte, saúde e doença, qualidade de vida, sofrimento e ecologia, tônicas do tempo presente. A diferença desta crise em relação a outras historicamente enfrentadas pelo homem é, sem dúvida, a velocidade das transformações e a importância de suas repercussões para a vida humana em seu *habitat* no presente e futuro, apontando para a crise contemporânea do humanismo no contexto da sociedade contemporânea, violenta e excludente, sob a hegemonia do poder tecnológico, do consumismo e da banalização do pensamento diante da informação. As discussões atuais sobre a relação biopolítica/biotecnologia/bioética na educação não podem ser ignoradas.

A associação das ciências da vida e da cibernética está a ensejar avanços da biopolítica e das biotecnologias, com movimentos voltados para o fortalecimento da sociedade excludente – a partir de questões como descendência, hereditariedade e eugenia –, com indícios de um futuro preocupante. A digitalização da vida, na confluência da cibernética, das tecnologias de informação e comunicação (TICs) com a Biologia e demais ciências da vida, está trazendo implicações para o presente e para o futuro nas relações sociais, na ótica da normalização da sociedade de vencedores. Paradoxalmente, no contexto das instituições da saúde e educação, destacam-se os efeitos do avanço tecnológico com práticas tecnicamente elevadas ao nível da perfeição e, ao mesmo tempo, um abismo entre os profissionais e os sujeitos a receberem cuidados, provocando um esvaziamento humano do conceito de cuidar.

Foucault (1987), ao tratar do poder disciplinar, afirma que o objeto do governo passa a ser, progressivamente, a sociedade, e não o Estado, como aparelho repressivo e instância de poder. Conceitos como os de homem, gênero humano e devir tecnológico passam a ser questões da biopolítica. Assim, esse autor fala do biopoder, da inclusão da vida nos mecanismos e cálculos do poder (do Estado), nesse panorama em que a vida é entendida como um dado biológico e, por isso mesmo, passível de quantificação e manipulação: objeto de estratégias políticas (perspectiva do homem- máquina).

Nessa direção, caminha-se para uma nova eugenia; a limpeza da espécie humana emerge sob outras formas, desconsiderando a diversidade e introduzindo novo ceticismo na formação docente em relação ao futuro: se a corporeidade humana não mais dá conta do momento contemporâneo, que fazer via educação, desde a infância? Novos padrões de sociabilidade são introduzidos aos poucos e a educação é desafiada, uma vez que, como destaca Magalhães (2010), tem assentada a sua historiografia na normalização (como meta e objeto).

Cabe perguntar quais são os saberes, habilidades e competências necessários à formação do sujeito que vive em meio a rápidas mudanças, com acesso fácil a um número imenso de informações, via crescente uso dos computadores. Constata-se nas relações sociais instaladas uma resistência à reflexão e a necessidade de um equilíbrio entre informação e formação, de modo a que, heurísticamente, venham a emergir caminhos alternativos nos processos de formação humana, visando à autonomia e à emancipação dos sujeitos. A tese aqui defendida é a de formar para o pensar e o agir, o sentir-se responsável por si, pelo outro e pelo contexto. Refere-se à educação humanista, condizente como uma formação que envolve o aprender, o pensar e o agir – o sentimento, a emoção, a razão – como essenciais na maneira de viver do indivíduo, consciente de ser e estar no mundo.

O PENSAMENTO INTERNACIONAL SOBRE AS QUESTÕES AMBIENTAIS CONTEMPLA O RURAL

O período de 1945 a 1962 foi marcado pela emergência de um pensamento internacional sobre as questões ambientais, o qual culminou com a assinatura do Tratado de Proibição Parcial dos Testes Nucleares por parte dos Estados Unidos, União Soviética e Grã-Bretanha, em 1963, e com o Relatório do Clube de Roma, em 1968, cuja principal conclusão assegurou que o planeta teria os seus recursos não renováveis, a longo prazo, esgotados diante

da aceleração do crescimento populacional e da produção industrial, ao lado da poluição, depredação dos recursos naturais e da produção de alimentos (SAMPAIO, 2012).

Foi a Conferência de Estocolmo, na Suécia, que em 1972 avançou no sentido da tentativa de organizar a relação homem/meio ambiente, quando já eram muitos os problemas causados pela poluição provocada pelas indústrias no consumo de recursos naturais pelas nações industrializadas (PASSOS, 2009). Na década seguinte, precisamente em 1983, a ONU instituiu uma comissão, que realizou um levantamento dos principais problemas ambientais e buscou conciliar o entendimento mundial sobre o desenvolvimento econômico, através da concepção de desenvolvimento sustentável, em substituição ao termo ecodesenvolvimento, então vigente.

Nesse contexto, patenteou-se o papel da escola de educação básica como *locus* privilegiado de formação humana, cabendo-lhe, inclusive, a sensibilização dos sujeitos para com as questões ambientais como exercício da cidadania. Evidenciou-se também que as formações intelectual e moral por si só não resolverão os problemas ambientais, como também outros de ordens ética e cultural. A superação da reificação das relações sociais, do consumismo e do desperdício, com suas consequências ambientais, requer amplo envolvimento da sociedade política e de todas as esferas da sociedade civil.

Nessa esteira, a concepção de meio ambiente vem mudando ao longo do tempo e já adquiriu legalidade em muitos países. No Brasil, há mais de três décadas, a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, publicada no Diário Oficial da União de 02/09/1981, já dispunha sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, definindo assim algumas expressões (redação alterada pela Lei nº 7.804, de 1989): “meio ambiente, o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981, Art. 3º).

Com a Conferência Mundial de 1992, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD) – ECO-92, Rio-92, Cúpula ou Cimeira da Terra –, realizada no Rio de Janeiro, no período de 03 a 14/06/1992, o adjetivo ‘sustentável’ foi assimilado pelas retóricas política e acadêmica, nacional e internacional, nas quais Sachs e Vieira (2007) destacam a confusão semântica. Dentre os resultados da ECO – 92, merece destaque a Agenda 21, desenvolvida por cada país, de modo a ressignificar o progresso na

ponto de vista holístico, com o compromisso da busca de compatibilidade no crescimento de aspectos quantitativos e de qualidade. Inclusão social, sustentabilidade urbana e rural, além da preservação de recursos naturais, passaram a ser exigências da ética e política do planejamento (PICCHION, 2012).

Atualmente, a Organização das Nações Unidas (ONU) – através da Food and Agriculture Organization (FAO) e da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) – reconhece essa realidade como predominantemente afeta aos mais pobres do mundo, localizados nas áreas rurais, que representam hoje acima dos 70%, com previsão de que permanecerão acima dos 60% nos países em desenvolvimento, em 2025 (ATCHOARENA; GASPERINI, 2003 e BEZERRA; CHAVES, 2012). Fica evidente nesse documento a clareza da importância da educação básica para o desenvolvimento sustentável, mormente nas áreas rurais, sendo reafirmada a relação educação/desenvolvimento econômico.

AS TESES DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL APOIAM-SE TAMBÉM NO RURAL

Com a perspectiva do desenvolvimento sustentável, atualizaram-se muitos discursos no âmbito da sociedade política e da sociedade civil, nas diferentes áreas do conhecimento humano, embora as políticas implementadas permaneçam priorizando a solução imediata de problemas emergentes, em especial de ajustes capitalistas, em detrimento, como demonstra Mota (2001), “de uma nova consciência quanto à sustentabilidade planetária a longo prazo” (p. 37).

Bürgenmeier (2005) tenta dimensionar em que medida a ciência econômica poderá contribuir para o desenvolvimento sustentável, aquele que considera durável, para o que articula as teorias do mercado eficiente, da economia do ambiente e da economia ecológica, com ênfase à política ambiental. Ele faz a distinção entre avaliação monetária e não monetária do ambiente, alcançando com a ótica econômica transdisciplinar (como a define), as dimensões, sociais e ambientais.

Os países de terceiro mundo têm sido as maiores vítimas da degradação ambiental, fato que vem determinando o uso de estratégias, para apropriação dos recursos naturais, como instrumento de regulação do processo de globalização econômica frente ao desenvolvimento sustentável, sem ênfase aos impactos ecológicos, o que seria característico de uma economia sustentável. Nessa direção, o equilíbrio econômico e social adviria do fortalecimento da

economia e do livre mercado, tendo o consumo como estratégia primordial. Leff (2006) afirma que a natureza tem sido incorporada ao capital, internalizando os custos ambientais do progresso (alocação de valores econômicos à natureza) e instrumentalizando uma operação simbólica, que recodifica também o homem, a cultura e a natureza.

Santos (2001) reforça a tese de que os países periféricos e semiperiféricos sofrem a imposição neoliberal, como resultado de estratégias desenvolvidas a partir do Consenso de Washington (1989), conhecido como “a visão neoliberal da América Latina”, que passou a regular a economia, a política, o desenvolvimento e a função do Estado no contexto econômico da globalização e do desenvolvimento sustentável. Esse consenso de estabilidade econômica com redução dos custos salariais, substituição do conceito de cidadão pelo de consumidor e definição de critérios para inclusão dos pobres, preferencialmente de caráter compensatório, mantida a exclusão, enfraqueceu o Estado-nação, como unidade de decisão econômica, social e política (AFONSO, 2001).

O fundamento da ideia da condição ecológica da produção no desenvolvimento econômico sustentável é o equilíbrio sócioambiental, o que desafia os críticos da economia política no século XXI no sentido da ruptura com ideologias cristalizadas e com o paradigma tecnológico e econômico da civilização industrial moderna, em favor de novas concepções de “forças produtivas” e progresso, como demonstra Lowy (2009). Nessa análise, sustentabilidade abrange as questões do crescimento e desenvolvimento econômico assim como a conservação ambiental. Conforme Klink (2001), a sustentabilidade teria três objetivos: eficiência econômica, igualdade social e integridade ambiental. O desenvolvimento sustentável implicaria, necessariamente, qualidade de vida e estratégias de desenvolvimento que acompanham os recursos naturais e humanos, o qual é compatível com a riqueza e com o bem-estar sociais a longo prazo.

Não obstante a polissemia do termo, também é pressuposto deste estudo que o desenvolvimento é uma questão multidimensional e sua sustentabilidade contempla critérios que alcançam questões sociais, ecológicas, econômicas e políticas, o que é corroborado por Capra (2006) ao reconhecer a inter-relação e interdependência de fenômenos – físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

A busca do conhecimento sobre os problemas atuais elucidada que não se pode entendê-los isoladamente, uma vez que, tendo natureza sistêmica, são interligados e

interdependentes, requerendo soluções sustentáveis. Trata-se de um convite à ruptura com os paradigmas mecanicistas em favor de uma perspectiva holística ou da complexidade. Desse avanço das discussões políticas e acadêmicas mundiais esperavam-se maior compreensão e o aprofundamento de que a sustentabilidade implica também o desenvolvimento local, inclusive do rural. No âmbito da educação seria presumível a emergência da educação rural forte e de qualidade, para superação da velha dicotomia cidade – campo, na esperança do desenvolvimento local com suas articulações com a categoria do global, sob a prevalência da preocupação com a construção do espaço público da educação.

Para Buarque (2002), desenvolvimento local é um processo endógeno de mudança, que leva ao dinamismo econômico e à melhoria da qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos. Sua especificidade estaria no fato de ser um processo reativador da economia e dinamizador da sociedade local, o qual seria resultado de um compromisso que compreende o espaço como lugar de solidariedade ativa. Isso implica mudanças de atitudes e comportamentos de grupos e de indivíduo, o que é reconhecido pelo Comitê Econômico e Social das Comunidades Europeias, em 1995, conforme Magalhães (2012).

Para ser consistente e sustentável, o desenvolvimento local deve mobilizar e explorar as potencialidades locais e contribuir para elevar as oportunidades sociais, a viabilidade e a competitividade da economia local, assegurando a conservação dos recursos naturais locais, pois estes são vistos como condição para a qualidade de vida da população. Quanto à estrutura desse desenvolvimento local, Buarque (2002) a organiza em três pilares: 1) organização da sociedade, contribuindo para a formação de capital social local; 2) agregação de valor na cadeia produtiva; 3) reestruturação e modernização do setor público local, como forma de descentralização das decisões e elevação da eficiência e eficácia da gestão pública local.

O local, nessa configuração, emerge como um referente político e pedagógico, contraponto ao global e como realidade sustentada, que pode congrega as perspectivas críticas, a inovação e o desenvolvimento, na construção do espaço público da educação.

A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS LIMITES DIANTE DO RURAL

Revista a ampla literatura dessa área, verifica-se que foi adotada a expressão Educação Ambiental na Conferência em Educação, realizada na Universidade de Keele, no

Reino Unido, em 1965, há cerca de meio século. Em 1972, na Conferência da ONU – Estocolmo, foi enfatizada sua importância, e em 1975, com a realização, em Belgrado, do I Seminário Internacional de Educação Ambiental, essa área consolidou-se internacionalmente, tendo como referente o processo educativo (formal ou não) com suas dimensões políticas, culturais e sociais, na expectativa de novos valores e atitudes condizentes com a sustentabilidade do planeta.

Em 1977, foi realizada a Conferência de Tbilisi, em Geórgia – URSS, considerada a primeira Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, elevando-se a Educação Ambiental ao *status* de recurso de compreensão articulada das dimensões ambiental e social, raiz da crise civilizatória, com ênfase não só na consciência como na consciência da prática e nas mudanças comportamentais. A interdisciplinaridade foi então enfatizada nessa conferência internacional organizada pela Unesco, em parceria com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUA), inspirada na Carta de Belgrado (elaborada no Colóquio de Educação Ambiental em 1975). Ver Tratado Educação Ambiental Tbilisi, de 14 a 26/10/1977.

Com o propósito de reforçar a necessidade de preservação do patrimônio histórico-cultural, bem como da participação da mulher na promoção do desenvolvimento local e das culturas ecológicas, ocorreu em 1979 (em Costa Rica) o Seminário Educação Ambiental para a América Latina, e em 1988, na Argentina, o Seminário Latino-Americano de Educação Ambiental. Em 1987, com o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, em Moscou, foi apresentada e defendida a organização de redes de comunicação e informação, bem como a capacitação profissional nos parâmetros da sustentabilidade.

No Rio de Janeiro, em 1992, registrou-se a Jornada Internacional de Educação Ambiental, ao tempo em que acontecia a Conferência Oficial aqui já mencionada, na qual foi gerado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, documento que expressa o que os países pensavam sobre Educação Ambiental, estabelecendo um conjunto de compromissos para a sociedade. A ênfase nos docentes registrou-se em 1997, com a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, em Thessaloniki, na Grécia, cuja prioridade foi a formação de professores, além da preocupação com a produção de material didático e o intercâmbio de experiências entre educadores.

As análises de Mattos (1997), Carvalho (2002) e Loureiro (2006) distinguem ênfases diferenciadas nesse componente curricular transversal emergente: elemento de transformação social, calcado no diálogo, exercício da cidadania, fortalecimento dos sujeitos, superação das formas capitalistas de dominação e compreensão da complexidade do mundo e da vida; processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente na direção da qualidade de vida e da sua sustentabilidade; resgate da especificidade humana via consciência da unidade homem/ambiente e do direito à vida; e, inclusive, concepções mais amplas que identificam a Educação Ambiental com a própria educação, na perspectiva da justiça social, do equilíbrio ecossistêmico e da indissociabilidade humanidade – natureza.

No plano do discurso viu-se nascer a educação ambiental, como componente curricular interdisciplinar e transversal, na perspectiva holística, voltada para o diálogo entre o ser humano, a natureza e o universo, com o desafio de trabalhar valores como solidariedade, respeito, valorização cultural e igualdade, com a mediação – proclamada como emancipadora – do professor e o amplo protagonismo da sociedade. Entretanto, esse discurso não se fez acompanhar das necessárias e adequadas políticas públicas. Contraditoriamente, sua prática instalou-se nas cidades, sem o contraponto das áreas rurais, mais uma vez em detrimento do rural, cujas demandas requerem ações que se entrecruzem nas matrizes estratégicas dos planos de governos, articulando infraestrutura e superestrutura via políticas públicas.

Verifica-se na prática que o conceito de Educação Ambiental varia de acordo com o contexto no qual está inserido, sendo tratado, predominantemente, como assunto que se refere unicamente à natureza, ou seja: preservação, respeito aos animais, lixo, ou mesmo à busca do equilíbrio homem e ambiente, sem articular a questão do rural, fonte de inúmeros recursos a serem trabalhados no desenvolvimento local (FARIAS, 1999).

A interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou mesmo a transdisciplinaridade – esta entendida nos termos da Carta de Transdisciplinaridade (1994) – não têm conseguido dar conta dessa perspectiva ampla de sustentabilidade. Falsas certezas sobre o mundo e unificação de olhares muitas vezes não convergem para a diversidade de percepções. Leff (2006) argumenta que a crise ambiental é, sobretudo, um problema do conhecimento, propondo a soma de identidades, não as da internet, sugeridas por novas demandas planificadoras, com a finalidade de expansão de mercados consumidores, mas sim

as identidades centradas em suas diferenças: “As novas identidades se constituem no campo de uma política da diferença, no encontro de interesses e valores muitas vezes antagônicos, de novos atores sociais pela apropriação da natureza” (LEFF, 2006: p.297).

Carvalho (2002) considera que a preocupação ambiental pode configurar-se em mera citação de discursos quando não baseada na discussão local de seus propósitos. No século XXI não mais se concebe falar em sustentabilidade desconsiderando a luta humana diante da modernidade, no ciclo da lógica do capital, de um progresso movido pela produção e pelo consumo, que classifica e cria dicotomias todo o tempo: ricos *versus* pobres, urbano *versus* rural, dentre outras. Morin (2007) descreve esse quadro apontando a influência do homem nas mudanças climáticas e suas consequências no planeta e na espécie humana, o que impõe o olhar também para o rural, *locus* de formação do sujeito pensante e estratégia também nessa instância.

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EM ÁREAS RURAIS BRASILEIRAS HOJE

Na discussão da ruralidade *versus* desigualdade em face do conceito de oportunidades educacionais, Zulberti, Gasperini, Gaviria; Boerger, Umayahara e Rodriguez (2004), e Corvalán (2004) evidenciam duas posições que se destacam historicamente: uma centrada na noção da especificidade da cultura rural e outra nas noções de desigualdade e falta de oportunidades para a população rural.

A primeira abordagem apresenta-se como fundamentalmente cultural, com ênfase nos hábitos e costumes rurais que devem ser preservados pelos canais públicos, incluindo a escola, sob o argumento da profunda diferença da população rural em relação à urbana. Tal argumentação fundamenta a dicotomia rural e urbana, além do que homogeneiza o rural, desconsiderando suas próprias diferenças internas (indígenas, quilombolas, sertanejos etc.), fundando propostas de educação e políticas públicas gerais. Nesse âmbito, a crítica incide sobre a escola na perspectiva da cultura a preservar, que exige um tipo de conteúdo e organização da prática pedagógica para tal fim, ou seja um currículo específico. Trata-se de tendência em construção com questões diversas a pesquisar.

Já na segunda abordagem, o foco recai na desigualdade e na falta de oportunidades educacionais para a população das áreas rurais, em relação às áreas urbanas. A análise aqui se volta para os déficits quanto aos padrões urbanos e/ou ideais de qualidade da educação.

Segundo Corvalán (2004), esses padrões/esses déficits são [...] as diferenças de problemas educacionais tardios, entre rural e urbano, sendo elas principalmente de qualidade e realização educacional e, em um nível mais básico, de cobertura e oferta de recursos educacionais (p. 12, trad. BEZERRA, 2012).

Nesse sentido, Corvalán (2004) recorre a Reimers (1999) para descrever os níveis de oportunidades educacionais: quinto nível – “a oportunidade de que o aprendizado no ciclo sirva para ter outro tipo de oportunidades sociais e econômicas, para ter mais opções na vida”; quarto nível – “a oportunidade de ter conhecimentos e habilidades comparáveis aos dos demais graduados nesse ciclo”; terceiro nível – “a oportunidade de completar um ciclo de ensino”; segundo nível – “a oportunidade de aprender na primeira série o suficiente para completá-la e ter a base que permita ir avançando na pirâmide educacional”; primeiro nível – “a oportunidade de ingressar na primeira série de uma escola” (p.12).

No Relatório Internacional da ONU, Zulberti, Gasperini, Gaviria; Boeger, Umayahara e Rodriguez (2004) apresentam sete estudos de caso sobre a realidade da educação para a população rural da América Latina, como ponto de referência para o programa Educação para a População Rural (ERP) em curso nessa região. Tais programas visam às metas, fixadas pela Cúpula do Milênio (09/2000), retomando a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT, Jomtien, Tailândia, 1999) e o Fórum Mundial de Educação em Dakar (Senegal, 2000), que contemplam ao mesmo tempo a erradicação da pobreza e da fome, a educação primária universal, a igualdade de gênero com o empoderamento das mulheres e a garantia da sustentabilidade ambiental à atmosfera. Esses autores partem da premissa de que a presença de escolas em áreas rurais da América Latina revela a luta pela igualdade de oportunidades e a perspectiva democrática de setores negligenciados do continente.

Os casos estudados, Nordeste do Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguai e Peru, foram apresentados no Seminário de Educação Rural na América Latina: Energia e Educação para Todos (Santiago do Chile, 03 a 05 de agosto de 2004), organizado pela FAO, UNESCO e International Planned (IPE), com o apoio da Cooperação Italiana para o Desenvolvimento e colaboração do IICA, que congregou representantes dos ministérios da Educação e Agricultura na região, organizações não governamentais e agências envolvidas na EPR. A especificidade da América Latina é reconhecida e assim caracterizada como:

[...] uma região com enormes diferenças socioeconômicas, especialmente no interior dos países; tais diferenças, longe de serem atenuadas, estão aumentando. Além disso, [...] a educação em áreas rurais é afetada pela menor oferta e cobertura, o que obriga os alunos a terem que interromper os estudos ou deslocar-se para os núcleos urbanos para completar a sua formação, o que nem sempre é possível, devido à falta de recursos financeiros de suas famílias. [...] Também pode ser notado que a qualidade de ensino é notoriamente deficiente, tanto pela falta de meios e infra-estrutura quanto pela formação inadequada e pouco incentivo recebido pelos professores. [...] (ZULBERTI, GASPERINI, GAVIRIA; BOERGER, UYAHARA E RODRIGUEZ, 2004, p. 5).

Esses mesmos autores remetem ainda a compromissos da Cúpula Mundial da Alimentação (1996) e da Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Joanesburgo, 2002), que enfatizam nesse contexto a prioridade da educação básica rural para erradicar a pobreza e a fome e garantir a segurança alimentar, a paz e o desenvolvimento sustentável.

Corvalán (2004) salienta que a América Latina sempre esteve muito assinalada pela ruralidade, com efeitos considerados significativos no desenvolvimento urbano a partir de meados do século XX, sob o marco do final da Segunda Guerra Mundial. Foi nesse momento que se expandiram os sistemas de educação básica no continente, no bojo dos Estados nacionais, acompanhados de lento, mas significativo progresso no ensino secundário, prioritariamente em áreas urbanas de grandes cidades do continente, no contexto de desenvolvimento industrial endógeno, sob a égide da perspectiva de integração social de todas as pessoas na cultura da modernidade urbana, via, principalmente, a alfabetização inicial (período de substituição das importações).

Progressivamente eleva-se o fosso entre a expansão da educação pública em áreas rurais e urbanas, o que, a partir dos anos de 1950, é minorado em países que experimentaram a reforma agrária, com o aditivo da emergência do campo de pesquisa em "desenvolvimento rural", que visa à superação do dualismo estrutural e da migração rural-urbana (inclusive em favor do combate à marginalidade urbana). Essa correlação de fatores trouxe à tona, desde o século XX, a pertinência e premência do trato da educação e da escola das áreas rurais.

No final do século XX, a América Latina foi palco de uma transição de modelo econômico marcado pela industrialização ascendente (com a perspectiva de indústria protegida) para uma década considerada "perdida" (1980), dos ajustes estruturais, de profundas crises, com aumento da pobreza, queda nos padrões de vida, governos autoritários, até chegar a algumas consolidações mais democráticas em determinados países. O saldo positivo dessa trajetória é que nos anos de 1990 instalou-se no continente americano a

convicção da centralidade da educação no desenvolvimento social e econômico dos países, embora isso tenha se dado sob a inspiração da teoria do (neo) capital humano, o que é prejudicado pelo fato de que as áreas rurais permanecem detentoras de muita pobreza e dos mais baixos índices de escolaridade. Isto faz com que Corvalán (2004) afirme: “O mundo rural latino-americano permanece um setor subdesenvolvido no interior de um continente subdesenvolvido” (p. 10).

Em termos de diagnóstico, a situação do Brasil é resumida por Corvalán (2004) a partir da Tabela 01, em que se verifica ser baixa a taxa de participação dos jovens na escola e forte atraso escolar de grande parte dos que frequentam o sistema de ensino. Com base em dados de 2000, esse autor afirma que no país o grupo de 15 a 17 anos, sobre o qual incide a expectativa de ensino médio, tem uma taxa de escolarização de 80,7% na área urbana e 66% na rural, o que se registra também no Nordeste com taxas aproximadas: 80,3% e 70,1%, respectivamente, chamando atenção a disparidade das áreas rurais em relação às urbanas. Corvalán (2004) evidencia ainda, conforme a Tabela 02, a questão da insuficiência da qualidade da educação brasileira, de acordo com o SAEB 2002, que avalia o desempenho do aluno no ensino fundamental nas áreas de Português e Matemática, e também é diferenciado entre a zona urbana e a rural.

TABELA Nº 01
A FREQUÊNCIA ESCOLAR NA FAIXA ETÁRIA DE 15-17 ANOS NO BRASIL, EM 2000

REGIÃO GEOGRÁFICA	ENSINO REGULAR					
	ENSINO FUNDAMENTAL				ENSINO MÉDIO	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	5,5%	17,3%	30,7%	30,8%	38,1%	12,9%
Norte	8,3%	20,6 %	38,7%	25,2%	23,9%	4,2%
Noprdeste	10,9%	26,0%	39,5%	33,7%	24,4%	5,5%
Sudeste	3,0%	5,4%	26,2%	30,6%	46,7%	22,6%
Sul	2,0%	2,5%	21,8%	23,7%	46,8%	33,4%
Centro Oeste	3,9%	7,0%	33,3%	34,7%	35,2%	14,4%

FONTE: IBGE Censo Demográfico 2000. (In: CARVALAN, 2004, p. 13). Trad. BEZERRA (2012).

TABELA Nº 02
DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO QUARTO E OITAVO ANOS NO BRASIL, 2002

REGIÃO GEOGRÁFICA	ENSINO FUNDAMENTAL			
	LÍNGUA PORTUGUESA		MATEMÁTICA	
	4º Ano	8º Ano	4º Ano	8º Ano
Urbana	235,2	168,3	179,0	243,4
Rural	134,0	198,9	149,9	202,2

FONTE: SAEB, 2002. (In:Carvalan, 2004, p. 13). Trad. Bezerra (2012).

Ainda destaca Corvalán (2004), nesse diagnóstico, o predomínio das escolas multisseriadas, com um único professor, despreparado para esse tipo de atuação nas áreas rurais do Brasil, fator determinante dessa baixa qualidade, salientando a gravidade da questão no Nordeste. Nesta região, há pouco mais de 61.000 escolas, das quais 93% (cerca de 57.000) são do ensino fundamental. Delas, 90% (84% do total de escolas) são exclusivamente dedicadas às séries iniciais do ensino fundamental. Esta fonte assinala que quase a metade (42%) das escolas de ensino fundamental, da 1ª à 4ª série, não tem energia elétrica; apenas 4,7% das escolas rurais têm biblioteca e menos de 1% conta com laboratório de ciências, ficando evidente que as desigualdades intrarrurais também se evidenciam. Isto é percebido pelo fato de que são melhores as condições de ensino na segunda etapa do nível fundamental e no nível médio.

Agrava tal situação o fato de que essa disparidade também incide no corpo docente: dos professores do 1º ciclo, da 1ª à 4ª série, na escola rural apenas 9% têm ensino superior (8,3% têm formação inferior ao nível médio). Já na área urbana, 38% dos professores têm nível superior (0,8% está abaixo do ensino médio). Trata-se de uma realidade que repercute em salário (docentes das áreas rurais recebem o equivalente à metade do que recebem os professores das áreas urbanas), sendo também preteridos na formação continuada. Essas constatações internacionais, expostas por Corvalán (2004), têm como base as estatísticas oficiais brasileiras.

O Brasil, com o fim da ditadura e a instituição da democracia, começou a impulsionar novos rumos à política e aos caminhos da educação. Dentre inúmeras mudanças ocorridas na política educacional impulsionadas pelos vários governos destacam-se a Carta Magna de 1988 (Constituição Cidadã), a polêmica Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/1996), a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, do Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Professor (FUNDEF), depois substituída pela Lei nº 11.494/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); a Lei nº 4.173/1999 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 9795/1999 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

As leis, os decretos e os pareceres teoricamente vêm mostrando os princípios e as normas que podem melhorar a qualidade do ensino brasileiro. Todavia, no percurso até a sala de aula têm ocorrido aspectos que chegam a descaracterizar as mudanças almejadas. Estão

faltando sensibilização e compromisso político para unir a legalidade a uma prática mais eficiente e eficaz, radicalizando-se, inclusive, as importantes reformas ocorridas no campo educativo que visam à efetiva universalização da educação básica – não só pelo acesso, mas também pela permanência –, em favor do aperfeiçoamento da formação docente, da sua organização política, bem como da infraestrutura física das escolas, em especial a das salas de aulas e das instituições complementares.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, no 75, Agosto/2001(p.15-32).

ATCHOARENA, David (UNESCO); GASPERINI, Lavinia (FAO) (coords.). **Education for rural development: towards new policy responses**. Roma, Itália; Paris, França: UNESCO/FAO, 2003 (http://www.fao.org/sd/2003/KN12033_es.htm).

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; CHAVES, Natalina Bissaro Siqueira. **O rural como objeto de estudo na educação: campo de abrangência e significado atual**. Aracaju, SE: GPGFOP/UNIT, 2012.

BRASIL. **Lei n.º 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU: 02/09/1981 (www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm).

_____. **Lei N.º 7.804**, de 18 de julho de 1989. Altera a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação. Brasília, DF: DOU: 20/07/1989. (www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7804.htm).

BUARQUE, Sergio C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Garamond. Rio de Janeiro, 2002.

BÜRGENMEIER, Beat. **Economia do desenvolvimento sustentável**. Trad. Ana André. Lisboa, PT : Instituto Piaget, 2005. - 315 p.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 2006. 256 p.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu. Convento de Arrábida, Portugal: 1994.

CARVALHO, Vilson Sérgio. **Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas**. Educ. Soc. Campinas. Vol.23, n.80, 2002, p. 326-345. Acesso em 20 de agosto de 2009.

CORVALÁN, Javier. Síntesis y análisis global de resultados por países: informe de síntesis: educación para la población rural en siete países de América Latina. In: ZULBERTI, Ester; GASPERINI, Lavinia; GAVIRIA, Lydda; BOERGER, Vera; Umayahara, Mami;

RODRIGUEZ, Claudia (orgs.). **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.** Itália, Roma: PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), 2004.

FARIAS, José Mauro. **educação ambiental na formação de professores: quem se importa?** Rio de Janeiro; FFP7UERJ, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão.** Trad. Raquel Ramallete. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

KLINK, Carlos A. **O papel da pesquisa ecológica na gestão e manejo dos ecossistemas.** In: BURSZTYN, Marcel (org.). **A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. P. 77-84.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza.** – Tradução Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 150 p.

LÖWY, Michel (org.). **Revoluções.** Trad. Yuri Martins Fontes. São Paulo: Boitempo, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Da cadeira ao banco: escola e modernização (séculos XVIII – XX).** Lisboa, Portugal: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010 (Ciências da Educação: 9: Direção de António Nóvoa).

MATTOS; Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Poder, cultura e sustentabilidade: a educação ambiental em uma unidade de conservação.** 1997

MOTA, Carlos Renato. As principais teorias e práticas de desenvolvimento. In: BURSZTYN, Marcel (org.). **A difícil sustentabilidade: política energética e conflitos ambientais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001. P. 77-84.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, Priscilla Nogueira Calmon de. A Conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. In: **Revista Direitos Fundamentais & Democracia.** Núm. 6, julho 2009. Curitiba, PR: UniBrasil, 2009.

PICCHION, Silvia. De Estocolmo à Rio+20: veja como o meio ambiente vem sendo debatido. Confira os erros e os acertos das conferências ambientais anteriores. In: **Globo Ecologia**, 02/06/2012. Rio de Janeiro: Globo, 2012. (redeglobo.globo.com/globoecologia/.../de-estocolmo-rio20)

SANTOS, Laymert Garcia dos. “Globalização e sustentabilidade”: a desordem da nova ordem: aceleração tecnológica e ruptura do referencial. In: VIANA, Gilney; SILVA, Marina; DINIZ, Nilo (Orgs.). **O desafio da sustentabilidade: um debate socioambiental no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SACHS, Ignacy; VIEIRA, Paulo Freire (Org.). **Rumo à ecossocioeconomia.** Teoria e prática do desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2007. 472 p.

SAMPAIO, Maria Feliciano Nunes Ortigão de. **O tratado de proibição completa dos testes nucleares (CTBT): perspectivas para sua entrada em vigor e para a atuação diplomática brasileira.** Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2012.

TRATADO EDUCAÇÃO AMBIENTAL TBILISI, ex URSS, de 14 a 26/10/1977. In: educambiental.wordpress.com/.../tratado-educacao-ambient...

ZULBERTI, Ester; GASPERINI, Lavinia; GAVIRIA, Lydda; BOERGER, Vera; UYAHARA, Mami; RODRIGUEZ, Claudia (orgs.). **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.** Itália, Roma: PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), 2004.