

Representações de professores que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas

Ada Augusta Celestino Bezerra*

Margaréte May Berkenbrock Rosito**

Resumo

Representações de docentes que atuam em escolas de educação básica localizadas na zona rural de uma cidade do semiárido nordestino do Brasil onde se desenvolveu por duas gestões uma política municipal de educação proclamada como de convivência com o semiárido, bem como a memória oral de outros protagonistas dessa experiência, constituem o objeto de estudo da investigação. O objetivo é identificar seus impactos e a presença da alteridade como condição para superação da dicotomia cidade/campo e garantia da educação como direito humano e do desenvolvimento científico, tecnológico e social do estado/região/país em favor do sujeito de direitos. A abordagem metodológica configura-se como pesquisa qualitativa que contemplou o estudo de caso e a biografização, ao lado dos registros escritos e relatos orais de outros protagonistas da política de convivência com o semiárido. Os resultados apontam para a não efetividade dessa política e para a premente necessidade de políticas públicas que assegurem uma rede escolar própria e de políticas de distribuição de riqueza e reconhecimento para o campo.

Palavras-chave: Alteridade. Educação. Convivência com o semiárido. Efetividade de políticas públicas.

* Doutorado em Educação, Faculdade de educação, Universidade de São Paulo (FEUSP); Professora Titular III do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (NPED/PAPGP/UNIT). *E-mail:* adaaugustaeduc@gmail.com

** Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, (UNICAMP); Professora do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). *E-mail:* margaretamay@ajato.com.br

Training Professionals to work in elementary schools located in the semi-arid zone of Brazil, a contribution to the studies of alternative public policies.

Abstract

The subject matter of the investigation is the representations of teachers working in basic education schools located in a rural town in the semiarid northeast of Brazil, where a municipal policy of education proclaimed as living with the semiarid and as the oral memory of the experience of the other was developed for two terms stakeholders.. The goal is to identify their impacts and the presence of otherness as a condition for overcoming the city and country dichotomy and the guarantee of education as a human right and of the scientific, technological and social state / region / country in favor of the subject of rights. The methodological approach appears as qualitative research that focused on case study and biographization, along with the written and oral reports of other protagonists of the policy of coexistence with the semiarid. The results show the ineffectiveness of this policy and not to the urgent need for public policies that assure a school network and its own policies of wealth distribution and recognition for the field.

Keywords: Alterity. Education. Living with the semiarid. Effectiveness of public policies.

Formación de profesionales que trabajan en escuelas primarias de la región semiárida brasileña: contribución a los estudios sobre alteridad en las políticas públicas

Resumen

Representaciones de docentes que trabajan en escuelas primarias de la zona rural de la región semiárida del noreste brasileño y en la cual se desarrolló durante dos gestiones una política municipal de educación proclamada como de convivencia con lo semiárido y la memoria oral de otros protagonistas de esa experiencia constituyen el objeto de estudio de esta investigación. Poder identificar sus impactos y la presencia de la alteridad como condición para superar la dicotomía ciudad/campo y la garantía de la educación como derecho humano y también del desarrollo científico, tecnológico y social del estado/ región/país a favor del sujeto de derechos. El abordaje metodológico se configura como investigación cualitativa que contempla el estudio del caso y la

biografización, junto con los registros escritos y los relatos orales de otros protagonistas de la política de convivencia con la región del semiárido. Los resultados se orientan hacia la no efectividad de esa política y hacia la urgente necesidad de políticas públicas que aseguren una red escolar propia y políticas de distribución de riqueza y reconocimiento para el campo.

Palabras claves: Alteridad. Educación. Convivencia con lo semiárido. Efectividad de políticas públicas.

Introdução

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos... É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e de povo (DELEUZE, 2000, p. 218).

Este estudo tem como foco, a Educação Contextualizada, uma política pública de convivência, com o semiárido sergipano, no âmbito da administração municipal/estadual/federal, para a educação básica, desenvolvida no período de 1998 a 2004, à luz das categorias: sustentabilidade e alteridade. A proposta de uma Educação para a Convivência com o Semiárido (ECSA), emergiu do comprometimento com as demandas dos movimentos da sociedade civil organizada, visando à superação da dicotomia cidade/campo, para o desenvolvimento da região e do país, favorecendo o sujeito de direitos.

A ECSA, no seio das Organizações não-governamentais (ONGs), em parcerias entre secretarias municipais de educação, movimentos sociais e universidades, as ONGs vêm, nos últimos anos, propondo e realizando diversas experiências que contemplam a proposta do ECSA, em todo o semiárido brasileiro (SAB). O número de entidades que apóiam e já trabalham com essa idéia desencadeou na criação, em 2000, da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), como espaço de articulação e mobilização na proposição da ECSA, como política pública e de responsabilidade do Estado.

A proposta da Educação Contextualizada apresenta o desafio de oferecer condições de oportunidades de educação, como um direito humano, tornando-se necessário salvaguardar a diferença e a diversidade, na questão da igualdade. O diferente não significa tratamento diferenciado, de superioridade ou inferioridade; trata-se do respeito às diferenças para a construção da igualdade educacional, seja no campo ou na cidade, o que implica a ética da 'alteridade'.

Neste estudo, elege-se a educação do campo como direito humano. Tem sua base legal na Constituição Federal, a de 1988. O Art. 1º da Constituição estabelece o estado democrático de direito e refere-se à soberania da nação; à unidade na diversidade; e à cidadania. O pressuposto básico é o exercício de poder, de homens e mulheres, tanto no campo como na cidade, nos termos da Constituição Federal, fortalecendo o Estado de direito, uma vez que todo poder emana do povo que o exerce ou diretamente ou por meio de representantes eleitos.

As políticas públicas do país, em geral, não falam de desigualdades sociais, mas de desigualdades regionais, o que acaba por inviabilizar a discussão da educação como direito de todos. No Brasil, fica difícil construir a igualdade social no campo, considerando-se que não há o reconhecimento das desigualdades, construídas ao longo da história, com uma origem social.

A educação do campo apresenta uma característica particular que é o modelo de "classe multisseriada", diferente do modelo escolar da cidade. Nas lutas políticas, diferentes setores sociais querem estar presentes e ser reconhecidos; o campo ainda não teve força para assegurar políticas públicas, a cidade ainda é um parâmetro de referência para o campo. O sistema de ensino ainda não reconhece as identidades, na busca de avanços na escrita da educação, como um direito humano que responde a uma necessidade permanente de aprendizagem do homem, apontando a necessidade do reconhecimento para a educação do campo.

Nesse âmbito, a investigação inspira-se na premência da necessidade de políticas de reconhecimento para o campo, bem como de construção de uma rede escolar própria para o campo, na defesa da sua identidade, mantendo a relação entre o nacional e o local.

Diante do desafio de relacionar o todo e a diversidade, alguns defendem uma educação calcada na reforma agrária; outros defendem a educação na perspectiva da redistribuição da terra, sempre com o mesmo fundamento básico: a igualdade. O reconhecimento das identidades, por si só, é insuficiente: pode levar a fragmentação da compreensão do ser humano. A condição humana, a realidade humana, tem a igualdade como referência básica. Do ponto de vista educacional, a igualdade está fundada numa relação entre sujeitos, onde cada um se reconhece no outro, esse princípio faz emergir o sentido da alteridade.

Aqui reside a defesa da educação como fundamento do Estado de Direito, sem cair na discussão ideológica que, de fato, é um impedimento para que se garanta a efetividade da educação do campo. Assim, as categorias igualdade, diversidade, diferença e alteridade configuram a reflexão sobre a educação do campo.

A partir da realidade e das especificidades do semiárido, vem-se consolidando essa proposta de educação. Ela visa a possibilitar uma nova percepção sobre a região semiárida, com uma nova organização curricular, pautada no contexto de vida dos

alunos, de forma significativa e prazerosa. Ela visa, ainda, à formação continuada dos professores e ela objetiva, sobretudo, a construção de políticas públicas de educação, comprometidas com a inversão dos indicadores de desenvolvimento atuais do semiárido brasileiro, que se têm apresentado como os mais graves do país.

Segundo Heller (2000, 2002), a categoria que iguala os homens é a condição humana. A educação põe em relevo o que cada ser humano tem de particularidade, cada um é um sujeito diferente. Neste trabalho, considera-se o modo de professores, homens e mulheres do campo, produzirem sua existência, confere uma identidade própria, não só aos trabalhadores, mas também ao espaço no qual eles trabalham.

Procedimentos do estudo

Neste estudo, apresenta-se o resultado parcial de uma pesquisa, que vem sendo desenvolvida desde 2006, que analisa falas/histórias de vida dos sujeitos que atuam na educação básica das escolas do campo, para a compreensão da formação de profissionais, a partir de diálogos construídos das lembranças de escolarização.

De forma significativa, a formação continuada dos professores objetiva, sobretudo, a construção de políticas públicas de educação, comprometidas com o desenvolvimento do semiárido brasileiro. Estabelece-se como objetivo avaliar a proposta das diretrizes estabelecidas para a Educação Contextualizada.

A entrevista narrativa foi o procedimento utilizado para a reconstituição da trajetória pessoal e profissional dos sujeitos. A entrevista narrativa, na perspectiva de Jovchelovitch Et Bauer (2002, p. 90), compreende as cinco fases: a) Preparação: Exploração do campo: identificação dos sujeitos envolvidos; b) Iniciação: formulação do tópico inicial para narração; c) Narração central: narração livre por parte dos sujeitos; d) Fase de perguntas: questões desencadeadoras formuladas pelo entrevistador; e e) Fala Conclusiva, que inclui perguntas como: O que significou para você o resgate do processo autoformativo, no ato de relatar o reconhecimento da aprendizagem na recuperação de episódios marcantes, como a identificação de pessoas, professores e livros que influenciaram a sua escolha profissional?

A conversa foi gravada e transcrita. A História é constituída por histórias individuais e coletivas. Nesse sentido, ela trabalha com documentos produzidos pela memória dos sujeitos.

Afirma Suárez (2008, p. 110):

Narrar histórias, nas quais os atores educativos encontram-se envolvidos na ação, e interpretar essas práticas à luz das narrativas surgem como uma perspectiva peculiar de pesquisa [...] que pretende reconstruir, documentar, questio-

nar e tornar críticos os sentidos e compreensões pedagógicas que os docentes constroem, reconstróem e negociam quando escrevem, lêem, refletem. E conversam entre colegas sobre suas próprias práticas educativas.

O material analisado das narrativas de professores constitui-se uma análise documental na abordagem hermenêutica, na perspectiva de Gadamer (2007). A compreensão, para Gadamer, é um processo de abertura de horizontes, para encontrar no texto o sentido de algo que diz por si mesmo. Para o autor, toda compreensão tem caráter de aplicação, isto é, há uma pergunta que o texto quer responder. Os conteúdos de sentido se apresentam como algo presente no texto e que necessita ser descoberto (GADAMER, 2007).

Compreensão não significa necessariamente estar de acordo com o que ou quem se compreende, mas pensar e ponderar o que pensa o outro, isto é, os autores e teóricos da educação, os professores entrevistados, desdobrando-se o estudo em explicitações de conceitos, interpretações e apreensões. O falar acontece no diálogo em que é possível a comunicação e a compreensão, constituindo-se o movimento dialógico da construção de sentidos.

Assim, enfatiza-se, neste estudo, a importância da formação continuada, ressaltando o desafio, no processo do relato de experiências, bem como as narrativas das histórias de vida/entrevista registram a aprendizagem da vida pessoal e da vida profissional. As referências contidas, nas entrevistas narrativas e nos percursos formativos, porque contêm experiências de vida, revelam formas para compreender a formação, os saberes e as aprendizagens da profissão do educar no campo.

Fundamenta-se a análise das entrevistas dos sujeitos deste estudo, no conceito de biografização, na perspectiva de Delory-Momberg (2008); é um trabalho que partilha experiências formativas na vida-formação, engloba formas mentais, verbais, comportamentais, centradas no social e em histórias onde os indivíduos se inserem. Assim, supõe que a produção dos modos de vida cotidiana se encontra nas histórias de vida e nos modos de narração. Recordar a própria vida é fundamental para nosso autoconhecimento, fortalecendo ou recapturando a autoconfiança (DELORY-MOMBERG, 2008).

A pesquisa coloca em evidência a exigência metodológica de pensar as facetas existenciais da identidade, com uma abordagem que remete a múltiplas referências, que integram os diferentes registros do pensar humano (crenças científicas, religiosas, esotéricas).

Pergunta-se: em que tipo de fala (teoria ética) está fundamentada a prática em educação do campo? Que discurso e que ética estão sendo teorizadas e manifestadas em sala de aula? Porventura, serão discursos antagônicos de éticas reducionistas ou discursos que revelam uma prática excludente? Como construir a escola

inclusiva, se, geralmente, professores e alunos são excludentes em suas interações e ferem a ética do diferente?

Como no processo metonímico: analisa-se a parte para se chegar ao todo. A partir dos relatos individuais, conhecem-se os aspectos culturais de determinadas regiões. As histórias individuais manifestam a história da comunidade e as representações sobre o indivíduo, fornecidas por ele próprio, são representações culturais.

O trabalho de pesquisa é realizado, a partir dos relatos de vida, efetuados na perspectiva de evidenciar e questionar heranças, continuidades e rupturas, projetos de vida, múltiplos recursos, ligados às aprendizagens da experiência. Estes relatos caracterizam-se pela reflexão, a partir de uma descrição da própria formação. Eles permitem que se tenha a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e as relacionarem com a evolução dos contextos de vida do profissional de Educação do campo.

A ética da alteridade

Alteridade é uma categoria ampla e utilizada em contextos diversos como: pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, economia, cristianismo, holismo e espiritismo, dentre outros. Etimologicamente, significa colocar-se no lugar do outro na relação interpessoal - com consideração, valorização e identificação - e dialogar com esse outro. A prática da alteridade está conectada aos relacionamentos entre indivíduos e grupos culturais, religiosos, científicos, étnicos, etc. Na relação entre os sujeitos, estão presentes aspectos holísticos da complementaridade e da interdependência, no modo de pensar, de sentir e de agir, onde o nicho ecológico e as experiências particulares são preservados e considerados, sem que haja a preocupação com a sobreposição, assimilação ou destruição dessas. Esta investigação privilegia o sentido social, econômico e também pedagógico da alteridade.

No final da década de 1980, Oliveira (1988) denunciava o *Welfare State* (Estado/Providência), que se constituía, desde as décadas anteriores, no padrão de financiamento público da economia capitalista, com a contrapartida social: medicina socializada, educação universal gratuita e obrigatória, previdência social, seguro-desemprego, subsídios para transporte, benefícios familiares (quotas para auxílio-habitação, salário família, hoje podemos falar também das bolsas-família, bolsas-escola, crescentes nos últimos anos etc.) e dos subsídios para o lazer, que representam salário indireto e contemplam progressivamente desde as classes médias até o assalariado de nível mais baixo.

Esse modelo ainda inclui recursos para ciência e tecnologia, subsídios para a produção, sustentação da competitividade das exportações. Os juros subsidiados para setores de ponta fortalecem poderosos setores estatais produtivos, cristalizam a ampla militarização, sustentam a agricultura e o mercado financeiro e de capitais através de bancos e/ou fundos estatais. Tais juros intervêm na circulação monetária

de excedentes, pelo *open market*, e mantêm a valorização dos capitais pela via da dívida pública, dentre outros.

Este pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais. [...] O padrão de financiamento público do Estado-Providência é o responsável pelo continuado déficit público nos grandes países industrializados. É este padrão que está em crise, e o termo "padrão de financiamento público" é preferível aos termos usualmente utilizados no debate, tais como "estatização" e "intervenção estatal" (OLIVEIRA, 1988, p. 8).

Ao falar da crise do Estado/Providência, de fundo ideológico, Oliveira (1988) indica como consequência, a "crise fiscal do Estado" (o que um ganha é o que o outro perde). Nos termos de O'Connor (1973), esta crise é fruto da disputa entre fundos públicos destinados à reprodução do capital e aqueles que financiam a produção de bens e serviços sociais públicos, já no contexto da internacionalização produtiva e financeira da economia capitalista.

Embora Oliveira (1988) considere a construção da esfera pública e a democracia representativa como *irmãos siameses*, reconhece que o Estado de Bem-Estar não deixou de ser um Estado classista, instrumento poderoso para a dominação de classe, razão pela qual não se confunde com o Estado marxista "comitê executivo da burguesia"; é o Estado que Poulantzas chamou de "condensação das lutas de classe". Nesse contexto destaca-se como:

[...] característico da construção da esfera pública: a construção e o reconhecimento da alteridade, do outro, do terreno indevassável de seus direitos, a partir dos quais se estruturam as relações sociais. [...] o resultado surpreendente é que a esfera pública e a democracia contemporânea afirmam, de forma mais peremptória que em qualquer outra época da história, a existência dos sujeitos políticos e a prevalência de seus interesses sobre a pura lógica do mercado e do capital (OLIVEIRA, 1988, p. 14).

As relações entre as classes sociais não mais

buscam a anulação da alteridade, mas somente se perfazem numa per equação – mediada pelo fundo público –

em que a possibilidade da defesa de interesses privados requer desde o início o reconhecimento de que os outros interesses não apenas são legítimos, mas necessários para a reprodução social em escala ampla. [...] tanto a esfera pública como seu corolário, a democracia representativa, afirmam as classes sociais como expressões coletivas e sujeitos da história (OLIVEIRA, 1988, p. 12).

Nesse sentido, emerge a importância dos partidos políticos, cuja função, em tese, não é a de identificar-se com determinada classe social, mas sim, com modos de processar essa relação social de preservação da alteridade, a partir do que se fala de esquerda ou de direita. Para Oliveira (1988) a crítica da direita e a passagem à ação, na linha das políticas thatcheristas e reaganianas, dirigiu-se aparentemente ao Estado Moloch, embora seu objetivo fosse dissolver as arenas específicas de confronto e negociação. Isto ocorreu para deixar o espaço aberto a um Estado Mínimo, livre de todas as peias estabelecidas no nível de cada arena específica da reprodução social, o que considera uma verdadeira regressão. Assim, busca-se a manutenção do fundo público como pressuposto apenas para o capital e, não, como o discurso da direita afirma: redução do Estado em todas as arenas.

É típico da reação thatcherista e reaganiana o ataque aos gastos sociais públicos que intervêm na nova determinação das relações sociais de produção, enquanto o fundo público aprofunda seu lugar como pressuposto do capital: veja-se a irredutibilidade da dívida pública nos grandes países capitalistas, financiando as frentes de ponta da terceira revolução industrial (OLIVEIRA, 1988, p. 12).

Para além desse sentido socioeconômico e político da alteridade, Lévinas (1997) propõe uma ética que se opõe à ética individualista na qual se funda o anti-humanismo contemporâneo. Essa nova ética, da alteridade, volta-se para o outro, como prioridade sobre o eu, valorizando a subjetividade e a ontologia. Nesse contexto, a ética também é uma prática encarnada; é vida e não um discurso vazio; é interiorizada. A ética é incorporada e vivida, por isso criam-se laços que não se separam nem se rompem. O autor defende a ética como filosofia primeira, dialogando com filósofos como Husserl e Heidegger (apud LÉVINAS, 1997), ultrapassando-os, uma vez que ambos não abrem mão da supremacia do sujeito. Para Lévinas (1997), o movimento em direção à alteridade do mundo, ou à intencionalidade, habita o coração da consciência; a correlação sujeito-objeto dá-se no nível da consciência e vai além, pois deve vir da exterioridade, enquanto autêntica transcendência, a qual é manifestada no rosto do outro. A interioridade e a individualidade emergem da concreta relação do eu com um mundo exterior, concreto, real, palpável. Cada ser é totalmente separado do outro (psiquismo/egoísmo): daí, surge a necessidade do outro. Para que possa acolher o outro, é preciso estar mergulhado no mundo ma-

terial, concreto, econômico, e ser indivíduo singular; é pela via da "alterpercepção", do estar no mundo, que se torna possível perceber o outro. É aí que se sobressai a função social e pedagógica da escola.

Lévinas (1997) supera o intelectualismo e fala de uma intencionalidade da encarnação, do ser erigido como corpo sobre um mundo de felicidade e sensibilidade; para ele, a consciência não encarna, mas é antes uma desencarnação. A morada para o corpo é a referência para ele, para o mundo e do mundo para a morada. É a casa que propicia o acolhimento necessário para que a natureza humana possa ser representada e trabalhada (ser cidadã). É na família (familiaridade), com o choque do rosto, que irrompe a necessidade, o trabalho como ação do corpo, visando ao provimento material na exterioridade. Nesse processo, desejo e necessidade podem se confundir na busca do gozo (felicidade).

[...] o eu é antes de tudo constituído pela separação, é vivido antes que representado e erguer-se a partir de uma verdadeira exterioridade. Tal experiência, quando acumulada pode propiciar abertura para o entendimento de que o outro lhe falta. É da alteridade que irrompe um apelo heterônimo que o ser e o saber não podem circunscrever apelo que incessantemente transgride os parâmetros ontológicos pelo questionamento que introduz e pela exigência que exprime. O eu percebe-se criticado e investido pela alteridade irredutível, a partir daí será possível criar o humanismo do outro homem, com relações melhores e instaurar o humano como reino do Bem para além do ser (LÉVINAS, 1997, p. 15-16).

Nessa perspectiva, considera-se que a práxis pedagógica, em todas as áreas do conhecimento, está fundamentada na possibilidade de que esta seja a ética capaz de dar conta das relações humanas. Assim, a ética da alteridade é, na prática, o respeito pelo diferente, considerando que o rosto do outro nos convoca, nos interpela e nos convida, revelando no rosto do outro o seu infinito. O outro é decisivo para minha identidade; é no seu rosto que muitas vezes encontro a minha própria identificação. A prática da escola excludente choca-se com este paradigma: é preciso ensinar a apreender o sentido e o infinito no rosto do outro; esta é a ética da alteridade: os alunos aprendem a respeitar o outro, a ver e perceber o rosto do outro.

Educar hoje não é mais doutrinar e excluir o diferente, porque se centra em um comportamento e uma atitude ética de alteridade, de modo a buscar a superação dos preconceitos em favor da solidariedade e do profundo respeito ao diferente, ao outro. Trata-se de uma ética empática que estabelece relações de inclusão.

Nesse contexto, emerge outra categoria básica: a autoridade. Como pode um professor fazer juízo de valor e definir o que é e o que não é? Com que

autoridade? Quando o seu discurso estiver embasado numa ética reducionista, certamente a sua prática pedagógica de ensino-aprendizagem será excludente do diferente. Todavia, se o seu discurso e vivência tiverem como parâmetro uma epistemologia da ética da alteridade, a sua prática pedagógica será libertadora em relação aos estereótipos, julgamentos, preconceitos e exclusão do diferente, pois sua prática dar-se-á face a face, olho no olho, tendo como resultado o respeito pelo outro como ser humano único e especial. Trata-se, antes de tudo, de uma questão de paradigmas. Os alunos percebem se o professor é coerente ou não, se está fazendo um bom trabalho ou se é um professor *mal resolvido*... Fazer uma reflexão e uma autoavaliação é fundamental para que o professor possa rever seu discurso, sua postura ética e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. A coerência entre teoria e prática é fundamental na educação. O grande desafio é formar uma consciência crítica "autoconsciente" e "alterconsciente", e estabelecer uma coerência entre a epistemologia da ética da alteridade e a prática desta ética no cotidiano das relações interpessoais, seja dentro da comunidade escolar ou nas diferentes esferas da própria vida. Desse modo, vem à tona a questão da autonomia e da "heteronomia".

No contexto do Estado, a autoridade se constitui em categoria delicada. O Estado acaba assumindo uma autoria, um apossamento, um lugar de paternidade na sociedade. A identidade do Estado brasileiro, como requisito básico da sua autoridade, o tem desvelado como autoritário e como avalista de um modo especial de produção da existência. A negação do outro, da coautoria, torna-se cada vez mais presente no autoritarismo do Estado, no exercício dessa alteridade que pode ser dita como de classe. No plano individual do professor, a questão da alteridade também é delicada, sob a ótica da pretensa autoridade daquele que fala em lugar do outro.

É indiscutível o fato de que vivemos na companhia de outras pessoas e não sozinhos. A realidade é este mundo material, onde criamos a linguagem, a ética, a moral. Quando o outro se revela através do rosto e da linguagem, cabe-nos conservar ou rejeitar esta exterioridade. Esta forma de o outro buscar o meu reconhecimento, de manifestar-se de maneira incógnita, Lévinas (1997) chama de "enigma". Nessa perspectiva, todo falar é enigma, que diz respeito à subjetividade, abertura original ao outro, base da ética da alteridade, na relação professor-aluno e aluno-aluno.

A ética da alteridade condena a segregação, a exclusão, os preconceitos e julgamentos, e contempla o acolhimento do outro, a solidariedade, a diversidade e a justiça, não apenas como um discurso retórico, mas como atitude moral de comprometimento com o diferente.

Formação continuada, alteridade e biografização: as vozes dos sujeitos do semiárido

A história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si, em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor, oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Isso fica evidenciado na narrativa da professora:

Eu nasci aqui mesmo; a casa de meu pai é aí; aqui no povoado. É aqui no povoado mesmo. Passei um bom tempo me arrastando pelo chão por causa da paralisia. Tive [...] três anos de idade me deu paralisia. Aí voltei a ficar no chão, aí fiquei até meus doze anos me arrastando pelo chão. Aqui, me arrastando pelo chão. Depois com o passar do tempo, eu via minhas irmãs ia pras festas com meu pai, minha mãe dizia: - minha fia faça um jeito de caminhar, com uma muleta, que é isso que você faz também. E eu assim, tinha vontade e tinha medo de cair. Era. Depois aí começou, minha mãe mandou fazer a muleta e comecei a andar e caia muito, muito. Aí agora, eu digo: - Agora eu quero estudar! Aí meu pai: - É mais estudar não, uma coisa dessas! Pra que estudar? Eu comecei a estudar assim, na idade dos 12 anos. Comecei a estudar com 12 anos. Meu pai não deixou antes. Aí ele, ah, mas não queria de jeito nenhum que eu estudasse. Minha mãe, não: - não minha filha vá! Aí me colocou no colo e foi levar no colégio. O colégio era ali, ficava próximo. Aí os primeiros dias ela foi me levar, depois aí eu ia com meus irmãos. Caía, aí só tinha um irmão meu, voltava e dizia: - eu vou pegar a bichinha, eu vou levantar [...] (MOAP, 2006).

Convém destacar que a relação com o corpo constitui-se um pilar incontestável dos processos de formação e de criação coletiva do sentido, do conhecimento e da saúde; a relação com o corpo restitui as capacidades de aprender, adaptar e reagir. Portanto, desenvolver as competências perceptivas e de atenção, para aprender, compreender e agir, torna-se inevitável em um procedimento experiencial utilizado nas práticas biográficas.

Segundo Ricoeur (1995), o corpo é o lugar onde habita e se exprime esse grande querer, que não é fruto de determinismos. Ele é movido pela vontade a qual o anima e guia nas decisões. Ou seja, uma forma de vontade em movimento, uma vontade que move o corpo que age: moção voluntária provocada por um querer mestre de seu corpo; corpo que motiva o querer se possui esse corpo. A vontade anima o corpo e baseia o agir pensado.

Os alunos das escolas do campo têm muito interesse; existe interesse [...] Só que falta um pouquinho de acompanhamento em casa dos pais eles vão para as reuniões, mas às vezes passamos uma tarefa e volta da mesma forma, de certa forma eu entendo porque tem pais que não foram à escola aí não tem como ajudar seu filho na tarefa aí a gente faz reunião pede para que eles ao menos incentive que aquela tarefinha que foi para casa ele sabe responder se os pais incentivarem em casa. A gente dialoga sobre a carência que a nossa escola tem a gente fica só debatendo assim se tivesse mais o meu aluno teria mais conhecimento poderia melhorar na educação só que aqui a gente tem que ser mais criativo tem que criar se tivesse mais material o meu aluno ia ter mais aproveitamento. Eu trabalho na prática não só na teoria porque quando eu era aluna gostaria que meu professor trabalha-se assim e não tive essa oportunidade, mas como Deus me deu essa oportunidade de ser educadora eu vou realizar meu sonho que eu gostaria de ter com os meus alunos que considero como filhos eles são bem cuidados, os pais amam. A educação do campo precisa de material para gente trabalhar com nossos alunos e para que o nosso aluno perceba que a escola é valorizada uma escola com vida porque uma escola que é organizada tem bons materiais para poder trabalhar, eles vão ficar mais a vontade, incentiva mais porque eles vão querer aprender a ter curiosidade. As escolas do campo estão muito carentes (GGA, 2007).

Na narrativa fica evidenciada a preocupação com as matérias externas para que ocorra uma formação adequada. No entanto, há menção aos aspectos internos de transformação dos sujeitos expostos às transformações provocadas pelo processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, cabe ressaltar a necessidade da compreensão do conceito de acompanhamento dos processos formativos. Passeggi (2008) recorre a Jeanne-Marie Rugira para falar da relação com o corpo e com a sensorialidade na história de vida: por uma abordagem somatopedagógica do acompanhamento. Questiona o lugar da relação com o corpo e com a sensorialidade, na perspectiva do acompanhamento e no seio de um processo de pesquisa e formação em intervenção psicossociológica. Nesse contexto, a autora fala da atenção à percepção, como um trajeto formador entre o ver e o agir, na intervenção psicossociológica. As ações de formar, intervir ou fazer pesquisa, em psicossociologia, consistem em percorrer caminhos que vão de possibilidades em possibilidades, caminhos que levam ao desvelamento do sentido, por meio da aprendizagem da atenção, da percepção, da reflexão, do diálogo e da compreensão de si, dos outros e do mundo. Para acompanhar as pessoas trabalhando no processo de mudanças, é preciso aprender e formar-se para ver (apreensão visionária da atividade).

Esse projeto de reeducação implica, para o professor, o esforço para fazer tudo para despertar, mobilizar e desenvolver a atenção dos seus estudantes. Desse modo, ele rompe com a atitude de abordar a sua experiência, no âmbito da realidade. Essa educação da atenção somente é possível, de fato, se o estudante for colocado em uma situação que não faça parte do seu cotidiano, porque são não naturalistas, porque não se parecem, de forma alguma, com aquelas da vida corrente. É através desse quadro extracotidiano que a pessoa aprende a captar, em tempo real, na sua experiência, a articulação entre o sentir e o pensar, quer dizer, a interação recíproca entre a percepção e o pensamento. Começa-se, então, a aprender a deixar-se pensar, ou deixar-se refletir em vez de pensar ou refletir a propósito de um conteúdo particular cuidadosamente escolhido.

Existe algo que marcou minha vida; fico muito emocionada principalmente esse ano com o programa onde estou agora ele exige muito de você, quando você é policiada procura fazer o melhor e as outras séries que eu já peguei no município era uma coisa aleatória você não tinha acompanhamento eu ia alfabetizar as crianças, mas não tinha como me nortear para indicar você deve fazer isso ou aquilo e agora sim. Logo quando entrei, eles acham quem você tem que ter 100% na questão da leitura com os alunos e eu fiquei imaginando 100% perfeito é muito difícil, mas por incrível que pareça tem 2 meses e a cada dia que saio da sala de aula eu saio emocionada porque tem crianças que estão avançando de uma forma que quando você ver que é você, porque o programa acredita muito em você professor agora eu já vi que se você quer consegue, mas nesse caso eu pensei que tinha que fazer milagre, mas os alunos se interessam e tem crianças que você ver nos olhos o pedido de socorro e quando você chega pelo menos na metade daquele ponto que você quer chegar você se sente tão gratificada. O primeiro passo é você ter ligação de afetividade com seu aluno porque são crianças com idade/série complicada são crianças tipo as escampadas aí joga lá para o programa que segura a barra você já entra na sala de aula com aquela visão as crianças escampadas da escola, eu já entrei com medo, mas quando você tem aquela relação de efetividade tudo se acalma o primeiro passo é por aí, através disso você consegue desenvolver tudo e muito mais. Tem crianças que são carentes de um abraço, pegar de mão, olhar carinhoso [...] (JPF, 2007).

De fato, a ação e a interação, no cerne do trabalho biográfico, representam um caminho para sentir-se e compreender-se. O procedimento biográfico passa por uma pedagogia corporificada. Uma prática que visa à relação do

sujeito com sua experiência, seu projeto e seu processo. A relação com o corpo sensível bem como a atualização das capacidades de atenção, perceptivas e reflexivas constituem as condições prévias à enunciação biográfica. A relação com o seu corpo e com o movimento interno é o suporte primeiro do processo de transformação e de prática biográfica na formação, na pesquisa e na intervenção. A relação com o corpo dá uma consciência em movimento. Uma consciência que traz em si um potencial de percepção, de ação, de qualidade de expressão que pede apenas para se manifestar, bastando que uma atenção treinada se detenha sobre ela.

Todo lugar tem um menino que é diferente. Mas aí com jeito, a gente vai e leva [...] certo, certo. Eles estudam e ficam na mesma coisa [...] É tanto que às vezes, se em casa ele ouviu uma coisa diferente, ele diz: - Não, olhe, não é assim não mãe. É assim que minha professora disse... Não é assim não, a gente tem que fazer assim [...] Outro dia mesmo eu avisei que não podia perder aula, porque se perde aula, aí... O dinheiro da bolsa escola [...] Perde, perde a bolsa escola. Aí um chegou em casa falou, todos chegaram em casa falaram aos pais, aí teve um [...] Teve um que chegou e falou: - não, não é assim não. Você vai pra roça e não precisa ir pra escola, não é assim não, isso é conversa dela. Ai ele disse: - não pai, não é assim. Na escola a professora falou que nós temos que ir pra escola, não pode perder, porque se nós perder, vai também perder a bolsa escola nossa (MOAP, 2006).

A abordagem biográfica permite, nos dois sentidos do termo, "conhecer com a experiência". Para Passeggi (2008), o sujeito é considerado "ator de sua vida", construindo seus conhecimentos e suas representações, em resposta às situações problemáticas encontradas; a via privilegiada é a da sua apropriação da capacidade de produzir sentido, interrogando-se sobre si mesmo e sobre a sua situação, via trabalho reflexivo, permitindo-lhe o trabalho de narração e de troca a partir de sua história pessoal. Nesse sentido, o mover no coração da ação e do diálogo é uma via para a compreensão do outro e de si.

Bourdieu (2001), nesse sentido, discute a possibilidade de "ilusão biográfica", interrogando-se sobre a pertinência da abordagem das histórias de vida. Sublinha-se o fato de que os atores sociais estão, geralmente, cegos em relação às determinações sociais que agem sobre eles e à necessidade de encontrar novas formas de intervenção, para tentar melhor compreender os problemas de violências individuais, coletivas, organizacionais e societais com as quais estamos, atualmente, confrontados. É preciso que o pesquisador esteja atento.

É a função social hoje da escola [...] A sociedade tem participação geral de dizer o que principalmente no interior a comunidade participa mais porque sim dizendo o que precisa o que ta faltando então eles trazem muita coisa diferenciando escola participa mesmo, a comunidade está sempre participando colocando o que precisa que ta faltando e o que ta deixando de faltar tudo eles coloca. Algumas coisas a gente aqui como secretaria a gente resolve outras não. Porque ai as coisas que não depende da gente a gente não tem como resolver mais o que depende da gente resolve. Então a função da escola juntamente hoje na sociedade é muito pouco principalmente aqui na sede certo, mais a função da escola juntamente com a sociedade é trazer a sociedade para dentro da escola para participar pra participar mais pra ficar mais perto do aluno, incentivar também os seus filhos tudo isso, mais o que a secretaria pode fazer pela escola a gente tem feito. (GPR, 2008)

A evasão tem vários fatores: as pessoas que estudam (EJA) na escola de jovem e adultos muitos deles evadem por conta da chuva eles não volta mais, mais tem muitos alunos que morram aqui mesmo na sede e que evade por conta de já serem alunos é de uma faixa etária já mais elevada e serem de terem reprovado varias vezes na escola normal no ensino normal e por algum motivo e eles sempre não sei por que eles desistem mais o fator principal muitos é assim porque mora no interior e quando começam chover ai eles desistem eles não vem, época de plantio algumas coisas assim ai deixa de estudar por conta disso (GPR, 2008).

Existe uma política desenvolvida para as condições da realidade. Mas existe pras condições agora ta colocando um projeto para os quilombolas que ainda não esta sendo praticado, mas ta sendo colocadas em projeto para os quilombolas, as escolas dos quilombolas também agora já vai começar a ser construído na região dos quilombolas e acredito que este Projeto já deve ta sendo feito agora, mas projeto vai ficar para o próximo gestor (GPR, 2008).

Sobre a política de convivência com o semiárido não sei se deu certo... por exemplo, este eu não acompanho, mas conheço, por exemplo, há preparação dos professores entendeu? Hoje 90% têm nível superior isso então a melhora foi em função de tudo isso né é a preparação de professores as escolas melhores, foi criado o ensino fundamental e médio é foi criado o ensino de base que não tenha, nos temos também professores na faculdade entendeu e modo geral melhorou bastante. Entendeu! (SPR, 2008).

Escolhi ser professora porque eu já a exercia antes mesmo de fazer nível médio por necessidade da escola pelo povoado ser pequeno tem muita necessidade de professores fui contratado pela prefeitura e senti a necessidade de aprimorar mais os meus conhecimentos na área quando comecei trabalhava com o pré-zinho e depois a gente vai percebendo que precisa acompanhar o ritmo do global aí fui para o superior. O professor do campo, ele é esforçado, na sua formação existe muito obstáculo no sentido do interior, às vezes a gente quer até ter outras opções, mas não encontra aqui mesmo é Pedagogia e Pedagogia você tem que encarar gostando ou não quando você se identifica na área... bom quando não você tem que fazer no sentido financeiro porque é pegar ou largar, mas a formação só depende do esforço de cada um (JPF, 2007).

A professora do campo é muito importante; eu acredito que o professor do campo tem assim na verdade uma sabedoria de lidar com aquelas crianças que elas são muito ricas em aprendizagem em experiências eles tem a vivência deles quanto nós estamos na verdade saindo da zona urbana para aprender com eles também a gente não vai apenas ensinar vamos também aprender com os nossos alunos (JBO, 2007).

As representações sociais e histórias de vida de professores da educação básica de escolas do campo de Sergipe permitem o aprofundamento do conhecimento a respeito da sua formação, de suas práticas e influências na formação do cidadão do campo. São também indicativos das implicações da sua convivência com imposições do modo capitalista de produção da existência, muitas vezes, em detrimento da dignidade humana e dos valores ontológicos e sociais do trabalho, não obstante permitam perceber a categoria da alteridade por parte dos professores fortalecendo-se em seu ideário e na prática pedagógica.

A autobiografia docente é sempre uma avaliação de si e dos outros, constituindo-se importante recurso na investigação sobre a formação de professores. As histórias dos homens e mulheres podem ser contadas de maneiras diferentes e referentes a espaços e tempos distintos, indicando sempre um conjunto de contribuições à formação dos indivíduos como seres particulares e ao mesmo tempo genéricos (questão da genericidade), trazendo à tona tradições e as influências das tecnologias socialmente necessárias.

Na modernidade, acabamos deixando o passado para trás, ignorando sua influência na construção do presente e devir. A amostra de retratos de si traz fragmentos das autobiografias, narrativas de professores da educação básica de escolas do

campo, coletadas mediante investigação em curso desde 2006, revelando aspectos peculiares da formação de professores. Tais peculiaridades relatadas advêm de outras experiências de vida, de participação em outras instituições sociais, de militância social, ou até da atividade exercida como professores leigos.

Estes relatos peculiares ajudam a sustentar o convívio na sala de aula, sob os pilares de um paradigma que oscila entre o velho e o novo. As imagens tecidas nas narrativas trazem à tona momentos que ocorrem dentro e fora do espaço acadêmico; são histórias de vida, vividas, que ajudam a refletir sobre as mudanças ocorridas na vida, de um modo geral, e, em particular, na vida do professor da educação básica das escolas do campo.

Nas narrativas analisadas, observa-se o quanto há de criança oculta no próprio professor cuja identidade está sempre em formação e como educador, na perspectiva do eterno aprendiz. O professor também precisa de cuidados e educação continuada. Segundo Ostetto e Rosito (2008), para um melhor acompanhamento das crianças, no ensinar-aprender, é importante para o adulto/educador entrar em contato com sua criança oculta, o que é verdadeiro também no campo. No processo educativo-formativo há uma necessidade do adulto/educador reconhecer e cuidar da sua criança oculta, havendo uma junção do passado e presente para o futuro.

A relação homem-universo parece pouco refletida nessas narrativas; a valorização da contextualização evidencia-se em graus diferenciados. A condição humana e a compreensão da relação das partes com o todo e a perspectiva de uma educação planetária parecem ainda pouco presentes no cotidiano da sala de aula. Há poucas menções à conscientização ecológica, visando a uma educação para o melhor relacionamento com o meio ambiente. Esta conscientização seria conveniente em ambos: o campo e a cidade. Pineau (2008) fala da possibilidade de transformar miséria em grandeza; atualizar relações ecossimbióticas do cotidiano; nessa perspectiva o aprender a habitar requer a consciência de que a Terra carece de cuidados para permanecer habitável, sem catástrofes, com o protagonismo vital dos sujeitos em seu cotidiano, ou seja, pelo desenvolvimento aperfeiçoado de autobiografias ambientais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que professores e alunos da educação básica das escolas do campo precisam apreender o risco do planeta inabitável, para facultar a emergência da busca progressiva e consensuada de soluções para resolver os problemas dessas contraditórias relações homem – universo, aprendendo de modo continuado como habitar a Terra sem causar danos a ambas as partes.

As entrevistas narrativas ampliaram a própria formação dos sujeitos pesquisadores, professores abordados, na medida em que proporcionaram a avaliação e a reconstrução de experiências pela via da análise da biografização. Adquire-se expe-

riência, a partir de diálogos construídos com questões de formação, a partir das lembranças de escolarização própria e dos alunos. Assim, a entrevista narrativa funcionou como aprendizagem, na trajetória pessoal de cada um, intercambiando-se, necessariamente, experiências, aproximando o trabalho didático de pesquisa e remetendo os alunos à percepção de que magistério é uma aprendizagem contínua.

A investigação em andamento vem confirmando o que Souza (2008a) aponta: que a biografização é um trabalho que partilha experiências na vida e formação, englobando formas mentais, verbais e comportamentais, centradas no social e em histórias onde os indivíduos se inserem. Dessa forma, a construção biográfica traz conceitos como biografemas que são eventos factuais, mas interagem e articulam estratos variados da experiência biográfica. Para Souza (2008a), a produção dos modos de vida cotidiana encontra-se nas histórias de vida e nos modos de narração. Recordar a própria vida é fundamental para o autoconhecimento, fortalecendo ou recapturando a autoconfiança. A formação é um aprendizado ao longo da vida. As histórias de vida e as entrevistas narrativas elucidam aprendizagens da vida pessoal a profissional. As referências contidas nas entrevistas narrativas e nos modos de formação revelam formas para compreender a formação, os saberes e as aprendizagens da profissão, por conterem experiências de vida e da sua formação.

Aprender a compreender uma subjetividade em ato com algumas condições pedagógicas é uma oportunidade de se perceber, diferentemente, de compreender os outros de uma maneira verdadeiramente renovada, sobretudo, constantemente renovada. É nesse contexto das narrativas autobiográficas, de possibilidade de olhar para si para olhar o outro, que se percebe o sentido da Ética de alteridade, visando à reeducação da atenção, o aprendente vai melhor ver, ouvir, perceber e captar elementos que até então não estavam acessíveis à sua consciência, porque não eram percebidos.

A ética da alteridade tem seu pressuposto fundamentado na heteronomia, sem a exclusão da autonomia; o que importa é a relação ética que fundamenta as ações e o comportamento diante do rosto de outrem e dele para o nosso. O rosto do outro, do excluído, é grito e súplica e é, ao mesmo tempo, exigência e manifestação ética. O rosto do outro nos convoca à alteridade na qualidade de filosofia primeira. É um convite para ouvi-lo. É uma questão muito mais de saber ouvir do que de dar voz ao outro. Para Lévinas (1997), como filosofia primeira, a alteridade se manifesta na ética em sua mais pura essência e forma. Nessa perspectiva, a educação como direito humano, independente do local ou zona de residência, é universal.

A pessoa vai descobrir uma melhor escuta, observação mais aguçada e, sobretudo, uma relação com seu corpo que não suspeitava. Penetra em uma esfera de atividade subjetiva desconhecida, da qual estava privada: descobre que existe em seu corpo. Segundo Josso (2008), existem tantos territórios acessíveis aos sentidos, quanto invisíveis, nos quais as representações simbólicas dão sentido, como topologias experienciais.

Os relatos de vida centrados na formação estão, geralmente, associados a questões de pertencimento e, por consequência, a questões de identidade. Os relatos de vida, centrados sobre a perspectiva das experiências formadoras e fundadoras de nossas identidades em evolução, de nossas ideias e crenças mais estabilizadas, de nossos hábitos de vida e de ser com relação a nós mesmos, aos outros, ao nosso meio humano e natural, têm essa particularidade de serem territórios, por vezes tangíveis e invisíveis, como abertura à alteridade, compreendendo-se como ser ético, como ser de alteridade.

Educação e convivência com o semiárido: avaliação do impacto à política pública

Embora preliminar, a investigação realizada, identificou-se ressonância da Educação Contextualizada, como política de convivência com o semiárido sergipano, nos próprios protagonistas e até nas escolas, mas não na condição socioeconômica do município e nas representações dos atuais atores da política municipal de educação. Desse modo, a Educação Contextualizada não se mostrou consolidada no município.

Para ser consistente e sustentável, o desenvolvimento local deve mobilizar e explorar as potencialidades locais e contribuir para elevar as oportunidades sociais, as viabilidades 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. O desenvolvimento local propicia mudanças na esfera pública local, construindo uma relativa autonomia das finanças públicas e acumulação de excedentes para investimentos sociais estratégicos no local, contribuindo em ações efetivas de combate ao subdesenvolvimento e ao atraso de localidades periféricas, promovendo uma mudança social no território. Referindo-se à estrutura do desenvolvimento local, Buarque (2002) o organiza em três pilares: organização da sociedade, contribuindo para a formação de capital social local; agregação de valor na cadeia produtiva; e reestruturação e modernização do setor público local, como forma de descentralização das decisões e elevação de eficiência e eficácia da gestão pública local.

Souza (2005) define sustentabilidade como proposta de convivência com o semiárido, que articula as seguintes dimensões do desenvolvimento sustentável: a) social – qualidade de vida, redução da pobreza e da miséria; b) cultural – produção de novas formas de relação que os homens e mulheres estabelecem entre si, e com o meio ambiente natural e social; c) econômica – geração e distribuição de renda mediante alternativas de produção apropriada e solidária; e d) ambiental – uso sustentável, conservação, preservação de recursos naturais, principalmente do bioma caatinga e política –, fortalecimento da sociedade civil e participação cidadã na formulação e conquista de políticas públicas.

As estratégias de convivência relacionam-se a um processo de aprendizagem social, através de um novo olhar sobre o semiárido, considerando suas particularidades e potencialidades. Elas possibilitam que a escola seja, efetivamente, um espaço de construção/distribuição de conhecimentos, de produção de novos valores, de divulgação/utilização de tecnologias sociais e ampla convivência. Há a construção de uma nova ética no relacionamento dos homens e mulheres, visando a tornar a escola um espaço mais humano e de experiências mais significativas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida do homem/mulher sertanejo (a).

Essa ideia, além de humanizar a escola, na perspectiva de garantir às crianças, aos jovens e aos adultos, o direito de aprender entre si e com a natureza, contribui para a formação de pessoas mais propositivas e humanas, na perspectiva da alteridade. Em tese, a estratégia de convivência ajudará os alunos, os professores e as famílias a compreenderem a importância do meio ambiente, partindo para uma visão crítica em relação à preservação da natureza, à valorização do trabalho agrícola e sua cultura. O objetivo é que haja uma melhor convivência com o semiárido, além de o desenvolvimento da comunidade e de sua qualidade de vida. Para que a escola possa desempenhar sua função pedagógica, social e política, o instrumento, por excelência, de planificação/execução/avaliação é o currículo, uma vez que se constitui na espinha dorsal da educação escolar. A assunção dessa premissa significa ter a percepção de que a escola é palco de permanentes disputas, confrontando-se, desde a construção à execução e avaliação curriculares, as forças conservadoras com as forças do progresso. Porque há a clareza da insuficiência das propostas educacionais mais conservadoras, emergiram, nos últimos anos, novas abordagens e categorias centradas em novos paradigmas; assim desenvolvem-se diversas perspectivas analíticas e teóricas como: feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo; pós-colonialismo; diversidade e contextualização, dentre outras.

Há uma nova concepção de currículo contextualizado, que reconhece as diferenças e busca abordagens mais integradas e ecossistêmicas, considerando especialmente a obsolescência dos antigos formatos territoriais e a produção de novos territórios (inclusive existenciais), proporcionados pelos novos meios técnicos e por aquilo que Santos (2001a, 2001b) chama de novas verticalidades. Trata-se de um desafio que posiciona a escola entre os instrumentos mais importantes para a promoção do desenvolvimento e da cidadania. Esta perspectiva é, atualmente, qualificada como desenvolvimento sustentável, embora já sejam reconhecidos os desvios dessa nova prática quando a reduz à perspectiva ecológica e a aspectos meramente instrumentais e periféricos, como oficinas de reciclagem de papel.

A Educação Contextualizada, entendida como política pública, é um convite à construção pedagógica; com um campo curricular desafiador, cujo eixo é o "ambi-

ente" onde vivem e se desenvolvem as novas gerações, a alteridade e a articulação nas escolas do semiárido brasileiro para além da dicotomia urbano - rural.

A preocupação atual com a sustentabilidade da agricultura no semiárido brasileiro e nordestino, em particular, insere-se no contexto das preocupações das diversas nações. Existe a necessidade de ampliação da agricultura e da sustentabilidade de práticas agrícolas, em ambientes semiáridos, considerando que áreas agricultáveis, em regiões de clima ameno, solos férteis e produtivos e com água em boas quantidade e qualidade tornam-se mais raras. "Agricultura sustentável é o manejo bem sucedido de recursos para a agricultura, de modo a satisfazer as necessidades humanas em transformação, mantendo ou melhorando, ao mesmo tempo, a qualidade do ambiente e conservando os recursos naturais" (GUEDES, 2007, não paginado).

Os investimentos destinados ao Nordeste resultaram no crescimento econômico mais rápido da região, nas últimas décadas, embora não tenha alcançado um nível de desenvolvimento que ofereça à sua população melhores condições e possibilidades de vida. Ocorreu uma considerável redução da mortalidade infantil e dos níveis de pobreza; entretanto, os benefícios não chegaram ao alcance de todos. A chamada "indústria da seca" serviu aos interesses de políticos e empresários, sem que fossem solucionados os desequilíbrios sociais com a alta concentração de renda e os problemas infraestruturais (O NORDESTE..., 2002, p. 9). De acordo com Albuquerque (1999), as políticas governamentais mais conhecidas para resolver os problemas do Nordeste giraram em torno da "emergência", como o combate à seca e políticas assistenciais. Tais políticas públicas pautavam-se na lógica de que a seca exigia medidas de combate e de que a miséria era gerada por ela, concentrando-se nas cestas básicas, frentes de serviços e oferta da água, via carro-pipa. Todas essas ações, caracterizadas pela emergência e pelo clientelismo, constituem-se na prática em instrumentos eleitoreiros e de manipulação política, nunca tendo suprido verdadeiramente as necessidades da região, firmando nas populações uma dependência cada dia maior dessas ações que não dão sustentabilidade às comunidades, as colocam à mercê da manipulação dos que detêm tais benefícios. Assim, não se registraram, nos planos, metas e ações do governo brasileiro, ao longo dos anos, uma preocupação centrada no semiárido que possa estar implementando políticas sociais que refletissem em resultados significativos para toda a população.

Essa concepção de convivência com o semiárido implica a reconstrução de valores, princípios e prioridades que orientem novas concepções de desenvolvimento sustentável, que dependem, em grande parte, de mudanças de conhecimentos e atitudes por parte da população e, principalmente, dos governantes, construindo e implementando políticas de educação inclusiva e contextualizada que garantam acesso, qualidade e respeito às diversidades do semiárido. É nesse espaço que a escola/educação adquire uma importância significativa: a de estar colaborando com a formação desses valores e o estabelecimento de prioridades para a região semi-árida.

Considerações finais

Como resultados parciais da investigação já se identificam na política pública estudada na área da educação do campo e, especialmente, nas práticas e representações dos professores das escolas do campo, sinais da alteridade (um dos elementos imprescindíveis à superação da dicotomia cidade/campo e garantia da educação como direito humano, de modo a contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do estado, da região e do país em favor do sujeito de direitos) no seu âmbito embora sem eco nas demais instâncias.

Concluimos, a título provisório, que foram constatados entre a política de educação que serviu de objeto de investigação e o processo de reestruturação produtiva local e regional, uma insuficiente sistematização da experiência de política educacional alternativa, bem como ausente esteve o processo de planejamento estratégico no âmbito municipal/ regional/estadual que pudesse nortear e testemunhar o esforço desenvolvido no período de 1996 a 2004, em um dos municípios do semi-árido sergipano.

Certas dos limites da pesquisa e do seu caráter não conclusivo, até pela inviabilidade de contemplar todos os questionamentos que o desenvolvimento do tema tem feito emergir, pretendemos que seja ela um referencial modesto, mas significativo que possa vir a representar ponto de partida para outras investigações, no sentido de elucidar as questões pertinentes à educação inclusiva, especialmente sobre a educação do campo, considerando sua função social e política, bem como as concepções político-pedagógicas vigentes nessa área.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *A invenção do nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BUARQUE, S. C. *Construindo o desenvolvimento local sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. São Paulo: Vozes, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DELEUZE, G. *Conversações*: São Paulo: Ed. 34, 2000.
- GADAMER, H.. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2007.
- GUEDES, I. M. R. Sustentabilidade da agricultura no semiárido brasileiro I. *Geófagos*, [S. l.], 2007. Disponível em: <<http://pedogeo.blogspot.com/2007/04/sustentabilidade-daagricultura-no-semi.html>>. Acesso em: 6 set. 2007.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2000.
- _____. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 2002.
- JOSSO, M. Tendências da pesquisa (Auto) biográfica. In: PASSEGGI, M. C. (Org.). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. N. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. N.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- O NORDESTE à procura da sustentabilidade. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, v. 3, 2002.
- O'CONNOR, J. *The fiscal crisis of the state*. New York: St. Martin's Press, 1973.

OLIVEIRA, F. O surgimento do anti-valor. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

OSTETTO, L. E.; ROSITO, M. M. B. Histórias tecidas na roda da dança. In: PASSEGGI, M. C.; SOUSA, E. C. (Org.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PASSEGGI, M. C. (Org.). *Tendências da pesquisa (auto) biográfica: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica & educação).

PINEAU, G. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, M. C.; SOUSA, E. C. (Org.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papyrus, 1995. t. 2.

SANTOS, M. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Território e sociedade: entrevista com Milton Santos*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia: formação, territórios e saberes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, E. C. de S. (Orgs.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008a.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biogeografização, experiências e formação In: PASSEGGI, M. C.; SOUSA, E. C. (Org.). *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008b.

SOUZA, I. P. F. O desenvolvimento sustentável na perspectiva da convivência com o semiárido. In: _____. *A gestão do currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do semiárido brasileiro*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SUÁREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

Recebido em: 09/03/2010

Aceito para Publicação em: 13/12/2010