

## A relação entre escola e território na promoção do desenvolvimento local: implicações para as políticas educacionais<sup>1</sup>

SESSÃO TEMÁTICA: (G) SISTEMAS EM EDUCAÇÃO

José Raimundo Cordeiro Neto<sup>2</sup>

Christiane Luci Bezerra Alves<sup>3</sup>

*“A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la”.*

Ladislau Dowbor

### Resumo:

O desenvolvimento local é um processo intensivo em conhecimento e capital social. O seu desenlace depende da capacidade dos territórios para incorporarem capacitações dinâmicas e acumularem relações de interação dos seus membros entre si e com agentes externos. O papel das instituições e organizações apresenta um dos principais elementos de promoção desses aspectos. Aqui, tem-se por objetivo explorar o papel da escola pública, enquanto organização estratégica para as políticas educacionais, no estímulo e indução ao desenvolvimento das localidades nas quais se inserem. Mostra-se que a participação da unidade escolar configura um instrumento potencial para desencadear transformações nas dinâmicas territoriais, necessitando, contudo, que programas e projetos governamentais incorporem diversas ações específicas no intuito de efetivar essa potencialidade.

**Palavras-chave:** escola; território; educação; desenvolvimento local; políticas educacionais.

### Abstratc:

The local development is an intensive process in knowledge and capital stock. Its outcome depends on the capacity of the territories to incorporate dynamic qualifications and to accumulate relations of interaction of its members between itself and with external agents. The paper of the institutions and organizations presents one of the main elements of promotion of these aspects. Here, it is had for objective to explore the paper of the public school, while strategical organization for the educational politics, in it stimulate and induction to the development of the localities in which if they insert. One reveals that the participation

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste artigo foi produzida como Módulo Didático para o Curso de Formação de Educadores Socioambientais, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda – CE desde maio de 2008.

<sup>2</sup> Economista formado pela Universidade Regional do Cariri – URCA – CE e estudante de Especialização em Desenvolvimento Regional na mesma Universidade. Endereço: Sítio Tabuleiro, Zona Rural, Nova Olinda – CE, CEP: 63.165-000. Tel. (88) 99694872. e-mail: netocorde@bol.com.br.

<sup>3</sup> Mestre em Economia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora Adjunta do Departamento de Economia – URCA. e-mail: crisluci@bol.com.br.

of the pertaining to school unit configures a potential instrument to unchain transformations in the territorial dynamic, needing, however, that governmental programs and projects incorporate diverse specific actions in intention to accomplish this potentiality.

**Key-Words:** school, territory, education, local development, educational politics.

## 1 Introdução

Um dos temas que mais tem ganhado relevo nos últimos anos, nos meios científicos, políticos, na mídia e nos espaços sociais em geral, tem sido a educação. Com isso, como afirma Pascoal (2004, p. 38), “o discurso sobre educação passou a ser o discurso de todo o mundo, não apenas dos educadores”. O papel do processo educacional vem sendo abordado por diversos ângulos, destacando-se os esforços em associá-lo ao fenômeno do desenvolvimento dos territórios, contribuindo para a superação de problemas socioambientais em diferentes realidades localizadas e para a emergência de novas dinâmicas socioeconômicas.

Este artigo explora as relações entre escola e território para indicar necessidades postas às políticas sociais em educação, no que diz respeito à promoção do desenvolvimento local. Entende-se que a educação transcende os espaços formais onde ela é tratada e que o conhecimento é também produzido e disseminado em outras esferas, gerando um sistema complexo de interações. Entretanto, este trabalho se limita a tratar do âmbito organizacional escolar, no qual se realiza a educação básica, tendo em vista que é para esse campo que se destinam as ações públicas, envolvendo, em alguma medida, praticamente todos os indivíduos em seus territórios.

## 2 A Escola e seu entorno social

### 2.1 A organização e a cultura organizacional: a vida escolar

Ao mesmo tempo em que se fala tanto do papel estratégico da educação na atualidade, se reconhece que a escola é o espaço decisivo em que as intenções de programas e projetos elaborados em âmbitos institucionais maiores encontram, ou não, as condições para se efetivarem. Sendo assim, o que faz com que algumas escolas obtenham êxito em suas ações e outras apresentem desempenho bastante inferior? Por que a aceitação de determinados programas se diferencia entre elas? O que ocasiona a distinção entre os ritmos com que as mesmas se adaptam às mudanças que as situações exigem? Essas e muitas outras indagações só encontram explicação razoável se consideradas as individualidades de cada caso. Contudo, entender a unidade escolar como sendo uma *organização*, com os elementos que esse conceito oferece, facilita a compreensão de muitos processos e fenômenos<sup>4</sup>.

Sem estabelecer, necessariamente, o compartilhamento de objetivos, Saes (2000) considera que as organizações surgem, dentre outros motivos, em função da possibilidade que elas abrem para “atingir objetivos inalcançáveis para o indivíduo isolado, ou de atingir objetivos possíveis, porém com menores custos” (p. 170). Por conseguinte, a autora parte da

---

<sup>4</sup> Pensar o que é a organização passa por questionar se ela é um grupo de pessoas subordinado a outro, que se comporta conforme as regras de um segundo conjunto de profissionais, que por sua vez deve se comprometer com um terceiro, e assim por diante, formando uma sucessão hierarquizada de indivíduos. No caso da escola, isso corresponderia aos alunos, professores e auxiliares, gestores, diretores municipais e etc. Ou seria a escola uma comunidade que compartilha princípios, valores, idéias e objetivos? Um instrumento de dominação ideológica pelo qual um impõe sua visão de mundo aos demais? Por essas e outras curiosidades é que a literatura sobre o assunto investiga essas diferentes questões.

seguinte definição: “Organizações são grupos de indivíduos que têm interesses comuns, julgam que as ações individuais desorganizadas são menos eficientes que a ação coletiva destinada a contemplar seus interesses e atuam, sob certas circunstâncias, de maneira coordenada” (SAES, 2000, p. 168)<sup>5</sup>.

Desse ponto de vista, as organizações se classificam em: de adesão voluntária ou de adesão compulsória; de cooperação espontânea ou de cooperação induzida; grandes ou pequenas; grupos privilegiados, intermediários ou latentes. Sendo os primeiros tipos de fácil assimilação, dispensam maiores comentários. Os últimos, porém, demandam uma melhor reflexão sobre o que seriam. *Grupos grandes* corresponderiam àqueles nos quais é “mais difícil avaliar corretamente a contribuição de cada membro para a produção do bem coletivo, dando margem ao surgimento de comportamentos oportunistas”. Nos *grupos pequenos* “a probabilidade de fracasso da ação coletiva, caso um dos membros não coopere, é suficiente para garantir a participação coletiva” (SAES, 2000, p. 175). Em outras palavras, pode-se dizer que a falta de um membro é facilmente percebida em um pequeno grupo, mas é de difícil observação num grupo grande.

Por sua vez, os *grupos privilegiados* têm a característica de que as ações geram, individualmente, mais benefícios do que custos, incentivando a atuação direta de todos os membros, já que as vantagens são suficientes para garantir a participação. Os *intermediários* são marcados por gerar mais custos do que benefícios, no que tange a cada indivíduo, exigindo a coordenação e o monitoramento da contribuição de cada integrante. Já nos *grupos latentes*, aparece o problema do ‘carona’: “se um indivíduo não contribui para a produção do bem público, o impacto sobre a quantidade usufruída pelos demais é desprezível, não havendo um monitoramento natural dos esforços de cada membro” (SAES, 2000, p. 176)<sup>6</sup>.

Com base nessas definições e classificação, pode-se imaginar a escola como uma organização de vinculação voluntária para alguns (alunos, em alguns casos, por exemplo) e compulsória para outros (como os profissionais contratados), e de cooperação induzida (devendo existir uma coordenação consciente, com obrigações e incentivos). Igualmente, trata-se, geralmente, de grupos grandes e latentes, a princípio, sem descartar a existência de escolas que podem se configurar como grupos pequenos, privilegiados ou intermediários.

Logicamente, toda essa estrutura interna está apoiada sobre teias e redes de relacionamentos interpessoais e institucionais (professor-aluno, núcleo gestor – corpo docente, núcleo gestor – auxiliares, núcleo gestor-aluno, etc.). Por isso, a organização também é vista como “uma relação orgânica entre agentes que se realiza através de contratos, sejam eles explícitos, como os contratos de trabalho, ou implícitos, como uma parceria informal” (ZYLBERTAJN, 2000, p. 24). A simples convivência cotidiana na escola está repleta de diversas *pactuações*, que rotineiramente se estabelecem.

Estando apoiada sobre um conjunto de contratos ou de pactos, a organização precisa assegurar o cumprimento dos mesmos, o que tem sido denominado por *enforcement* (garantia de implementação) (ZYLBERTAJN, 2000). Noutras palavras, precisa-se de determinadas

---

<sup>5</sup> Quando não ocorre o compartilhamento de objetivos, pode surgir o caso do “malandro honesto”, “[...] que age de acordo com as normas não por convicção, mas por interesse. Após várias tentativas de burlar as regras e as conseqüentes punições sofridas, o ‘malandro honesto’ acaba aprendendo que a melhor atitude para si mesmo é a cooperação. De seu ponto de vista particular, a não-cooperação seria preferível, desde que não fosse detectada e punida pelos demais participantes do jogo” (SAES, 2000, p. 168-169).

<sup>6</sup> “[...] Um grupo latente só se converte em organização se for criado um sistema de monitoramento capaz de separar os participantes ativos dos caronas e um incentivo seletivo, que se aplique a cada membro de acordo com sua contribuição” (SAES, 2000, p. 176).

*estruturas de governança*, cuja eficácia “depende da capacidade de os agentes fazerem cumprir os contratos que os vinculam à organização” (SAES, 2000, p. 180).

Tendo em vista esses elementos, as escolas podem ser observadas como espaços em constante tensão entre métodos diferentes de gestão, processos de motivação, controle e monitoramento. Essas decisões envolvem escolhas que não são simples, entre diferentes alternativas, com resultados que são muitas vezes, incertos. Precisam considerar o ambiente particular de cada organização, situando-o interna e externamente, para avançar no desenho e execução de estratégias que otimizem o uso dos recursos e maximizem o desempenho escolar.

As organizações, evidentemente, possuem diferentes trajetórias, no decorrer das quais acumulam distintas relações sociais, informações, conhecimentos<sup>7</sup> e experiências que, paulatinamente, vão moldando a sua forma específica de existência. Não haveria de ser de outro modo para as escolas.

Os processos de aprendizagem possuem um grande peso nessa diferenciação. Conforme Possas (1997), o conhecimento não é algo facilmente transferível, na sua completude, entre pessoas, grupos ou localidades. Existiria um *componente tácito* do conhecimento que dificulta a sua reprodução total, exigindo proximidade, interação e, muitas vezes, experiência direta para que possa ser apreendido. Em virtude disso, o conhecimento tende a se concentrar em determinadas localidades, indivíduos e organizações. Essas últimas podem, então, atuar de forma a ampliá-lo e dispersá-lo, ou reforçar a concentração.

Uma implicação desses fatores é que a organização se torna, de certa forma, um *conjunto de competências adquiridas*, que a identifica e a particulariza entre as demais. Esse conjunto envolve “[...] além das informações e equipes, um conjunto de capacidades organizativas, padrões de conduta e rotinas que influem no processo de tomada de decisões e na conduta inovativa [...]” (DALLABRIDA; FERNÁNDEZ, 2005, p. 249).

Nessa ótica, a escola tem seus limites de possibilidades definidos de acordo com o seu *estoque de competências*, que determina seu campo de atuação em cada momento, nas escolhas que realiza, nas práticas que efetua, nas estratégias que adota, etc. Logicamente, essa não é uma questão de natureza estática, mas dinâmica. As habilidades incorporadas em cada ambiente são, intencionalmente ou não, continuamente recicladas, ou até mesmo descartadas, muito embora isso ocorra em ritmos diferentes, o que Saes (2000) chama de *timing de ajuste*<sup>8</sup>.

O processo de aprendizado é, então, um dos grandes vetores que influencia na mudança organizacional. Implica afirmar que as escolas aprendem continuamente por diversos meios<sup>9</sup> e que isso possibilita apropriar-se de novos métodos e remodelar a cultura escolar. Todavia, existem condicionantes para tanto. Uma dessas condições deriva da *cumulatividade* do conhecimento, pela qual “[...] para aprender novas informações é necessário já possuir um cabedal anterior”, significando que “quanto mais se conhece mais se está apto para a aquisição de novos conhecimentos” (POSSAS, 1997, p. 88). Não se trata de

---

<sup>7</sup> Informação e conhecimento são conceitos que diferem entre si. “Enquanto informação é algo codificado e até certo ponto externo a seu detentor, o conhecimento de cada agente é único e em alguma medida intransferível” (POSSAS, 1997, p. 87).

<sup>8</sup> Como enfatizam Dallabrida e Fernández (2005), competência não se extrai, se cria.

<sup>9</sup> Em decorrência dos processos educativos formais e informais (PILETTI, 2003), abrem-se possibilidades para diversas fontes de aprendizado. Além das fontes formais, ou propositais, bastante discutidas, Possas (1997) assinala os métodos informais do aprender fazendo, usando, interagindo e o aprender a aprender, respectivamente denominados pela literatura internacional especializada por *learning by doing, by using, by interacting* e *to learn*, acrescentando a importância das rotinas e dos ambientes na produção e apropriação do conhecimento.

imaginar que uma instituição educativa possa esbarrar na ausência de um mínimo de aprendizado interno, já que todos os indivíduos e grupos adquirem, naturalmente, saberes oriundos de suas relações entre si e com os ambientes em que vivem. Porém, isso leva a chamada *dependência do caminho adotado* ou *path-dependence*:

[...] quando se aprende algo, abrem-se algumas portas de possíveis novos conhecimentos, enquanto outras permanecem fechadas. Portanto, um agente [...] que decide adquirir algum tipo de conhecimento está optando por trilhar um caminho e abandonando outros, que só poderão ser retomados mais tarde a um custo adicional (POSSAS, 1997, p. 88).

Sendo assim, a trajetória de aprendizagem seguida anteriormente por uma escola, a oferece diferentes graus de dificuldade para seguir em outros rumos. Ela pode facilmente incorporar determinadas habilidades e enfrentar grandes dificuldades para a aquisição de outras, exigindo diferentes intensidades de esforço organizacional e práticas diferenciadas para cada mudança organizacional desejada.

Frente a todos esses elementos, é ainda necessário avançar na compreensão de que a organização escolar se situa em um campo mais amplo, que é o *ambiente institucional*. Esse é formado por um conjunto de regras formais (as leis, por exemplo) e informais (valores e hábitos com origem na herança cultural), criadas pela sociedade para permitir a interação humana (SAES, 2000). Essa noção indica que a escola pode ser observada como um *jogador*, que está sujeita às *regras do jogo*, mas que também pode influenciá-las<sup>10</sup>.

Corroborando com essa visão, Penin (2001, p. 107) coloca que “uma escola identificada por sua cultura específica detém força para influir na cultura da comunidade. Conforme as características da comunidade e das intenções do pessoal da escola, ela poderá se transformar em pólo de desenvolvimento da própria comunidade”. Nesse sentido, mais um aspecto passa a ser fundamental para a discussão sobre os diferentes desempenhos escolares. Esse aspecto corresponde à cultura comunitária, com a qual a escola está inter-relacionada.

## 2.2 Cultura local: a vida comunitária

Há um intenso debate entre estudiosos e profissionais de diversas áreas sobre a forma como a escola é influenciada pelo contexto sócio-cultural em que se situa e sobre a sua capacidade para alterar esse contexto. A utilidade desses questionamentos ganha relevo na medida em que se necessita elaborar e executar planos de ação escolar que permitam à escola aproveitar ao máximo os elementos positivos presentes nas comunidades locais para incrementar o seu desempenho. Ademais, isso é fundamental à emergência de propostas que busquem transformar qualitativamente os espaços em que se inserem<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Parecendo com a contradição enumerada por Piletti (2003), entre a educação *reprodutivista* e a educação *crítica*, a interdependência entre escola e ambiente institucional viabiliza a capacidade escolar para influenciar nos rumos da sociedade, ainda que ela seja limitada pelo estágio atual das estruturas sociais. Por isso, a escola carece do fortalecimento de sua cultura organizacional, já que ela “não pode esperar que a sociedade mude para dar sua contribuição” (PILETTI, 2003, p. 151).

<sup>11</sup> Essa discussão parece se tornar mais clara quando se leva em conta o próprio conceito de educação. Para Malassis (1979, p. 80) “ela é entendida como o processo através do qual um grupo transmite seu patrimônio cultural a seus membros, com vistas a assegurar sua sobrevivência econômica e espiritual”. Essa definição indica que diferentes grupos utilizarão a educação de diferentes formas, haja vista que seus patrimônios culturais são distintos e, dessa forma, exigirão a socialização de diferentes idéias e técnicas entre a geração anterior e as novas gerações.

Para a unidade escolar, isso significa que as demandas que a comunidade local apresentam possuem uma natureza própria dos grupos que a compõe, exigindo respostas diferenciadas, que não fujam a essa natureza. Entender e levar em conta o caráter específico desse contexto poderá acentuar a capacidade escolar no cumprimento de suas metas educacionais. Entretanto, deve-se inicialmente transpor a dificuldade de selecionar e utilizar instrumentos eficazes de atuação.

Observe-se que, como exposto na definição acima, transmitir conhecimentos aceitos socialmente e acumulados historicamente é um papel da escola. Sabe-se que a operacionalização dessa função ocorre por meio da definição do *currículo escolar*, que se configura como uma trajetória da formação humana dos alunos (PENIN, 2001). É por tal razão que esse instrumento exige cuidado especial. “Os currículos escolares valorizam determinados conteúdos, habilidades, valores, conforme os diferentes momentos históricos. Isso significa que o currículo muda de acordo com o homem que a sociedade deseja formar” (PASCOAL, 2004, p. 42).

Articular currículo<sup>12</sup> e cultura local, diante desses argumentos, passa a ser também uma forma de atribuir à escola a habilidade para intervir nos processos sociais que a envolvem e de beneficiar-se dessa articulação para otimizar os seus esforços e alcançar seus objetivos organizacionais. Para a concretização desse fato:

Os conteúdos ensinados na escola precisam urgentemente deixar de ser estranhos, distantes, apresentados numa linguagem que os alunos não entendem, para possibilitar o conhecimento da realidade em que os alunos vivem e, a partir dela, levar ao conhecimento da realidade mais ampla, do País e do mundo. Não propomos que a escola se limite ao estudo da cultura local, da comunidade. Propomos apenas que parta desse estudo, pois só assim o aluno terá condições de avançar no sentido do conhecimento de outras culturas, de outros povos (PILETTI, 2003, p. 158).

Posto essa atenção que deve ser dispensada aos componentes curriculares, ela pode auxiliar na tarefa de empoderar os sujeitos sociais envolvidos com os conhecimentos sobre as localidades em que vivem, facilitando a apropriação de saberes diversos e contribuindo decisivamente para a melhoria da sociedade local<sup>13</sup>. Dessa forma, como afirma Caldart (2004, p.42), a escola passa a “trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades”, ajudando a construir a visão que os envolvidos têm de si mesmos e os seus vínculos com a coletividade e com o ambiente em questão.

Os benefícios que essa estratégia pode proporcionar são indiscutíveis. Além disso, existe uma questão ética que envolve todos esses aspectos, já que a educação “não produz somente ‘coisas’, ela produz também homens” (MALASSIS, 1979, p. 83), devendo contribuir para o crescimento e desenvolvimento dessas pessoas, mediante o respeito à diversidade cultural dos grupos sociais<sup>14</sup>.

Em contraponto ao discutido, observa-se que a grande maioria dos currículos escolares incorpora predominantemente saberes, idéias e valores que menosprezam os grupos sociais e

---

<sup>12</sup> Boa parte dos currículos escolares corresponde aos valores que a escola veicula embutidos em sua prática, o que se pode denominar de *currículo oculto* (PASCOAL, 2004).

<sup>13</sup> É fundamental lembrar que “na realidade, a nossa cidadania se exerce em diversos níveis, mas é no plano local que a participação pode se expressar de forma mais concreta” (DOWBOR, 2006a, p. 3).

<sup>14</sup> Reforçando essa idéia, vale ressaltar a opinião de Ricupero, (2001, p.51): “[...] existe espaço para a diversidade. A integração, a inserção no mundo não pode seguir o mesmo padrão invariável para todos”.

espaços geográficos menos favorecidos para disseminar a valorização de elementos externos, característicos dos grupos e regiões dominantes. Tem-se aí a fonte de grandes questionamentos sobre a eficiência da educação institucionalizada, que passa a ser desacreditada quanto a sua capacidade de promover a cidadania. Afinal, as pessoas possuem seus territórios, onde alicerçam suas vidas. A esse respeito Fernandes; Molina (2004, p. 61), escrevem:

Ter seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e a organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação.

A referida noção territorial e suas conseqüências podem indicar formas de aprofundar a capacidade escolar de intervenção social e ampliar as possibilidades de êxito dessas intervenções. Um espaço para trabalhar mais esses conceitos está reservado na próxima seção.

### 3 Os territórios: as relações entre os agentes

#### 3.1 Diversidade, identidade e desempenho dos territórios

Se a escola está inserida em um dado território, como entender a dinâmica do seu espaço para integrar-se efetivamente no cotidiano dos indivíduos? Responder tal indagação passa por compreender o próprio conceito de território.

Para Abramovay (2000, p. 385) “um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades [...]”. Assim, mais do que um espaço geográfico passivo à ação humana, a concepção de território envolve os laços que se formam entre os agentes que pertencem ao lugar: indivíduos, associações, empresas, grupos informais, entidades governamentais e não-governamentais, entre outros. Também, têm grande peso as interações com o ambiente externo.

A forma como as conexões estabelecidas pelos atores sociais evoluem marca os aspectos territoriais específicos, atribuindo aos espaços diferentes dinâmicas. Assim, alguns espaços acumulam *capacidades inovativas* e eficientes arranjos de *organização sócio-territorial*, o que lhes permite ser capaz de mobilizar seus integrantes em torno de projetos coletivos, obtendo consenso e coesão sociais. Outros, no entanto, inibem esses processos, num ambiente que “apóia-se em vínculos hierárquicos localizados e bloqueia a ampliação do círculo de relações sociais em que se movem as pessoas” (ABRAMOVAY, 2001, p. 168).

Assim, o sucesso das localidades depende, em elevado grau, da forma como interagem os seus componentes. Territórios bem sucedidos ou *competentes* seriam aqueles nos quais a população tem acesso aos meios necessários e suficientes para o desenvolvimento humano. Para alcançar tal estágio é preciso apresentar “a capacidade de gerar e incorporar conhecimentos para dar respostas criativas aos problemas do presente” (MÉNDEZ, *apud* DALLABRIDA; FERNÁNDEZ, 2005, p. 246).

Muito embora essa discussão tenha surgido como instrumental para favorecer o crescimento econômico de locais estagnados, impulsionando o funcionamento virtuoso dos seus mercados, ela incorpora outras dimensões, uma vez que se reconhece a insuficiência da dimensão econômica, ainda que ela seja estritamente necessária. “O território inovador deve incluir além da dimensão econômica, a social, ecológica, cultural, ético-política e a ordenação territorial”.

Nessa perspectiva, engendrar processos dessa amplitude em contextos localizados depende da integração encontrada entre os agentes locais, através dos vínculos que estabelecem nas suas relações sociais. Não significa que nos espaços nos quais exista pouca interação, seja impossível desencadear a formação de competências territoriais, embora essa função fique comprometida. Mas, as instituições presentes no lugar podem ter um papel fundamental nesse sentido: “A existência local de instituições inovadoras, geradoras de maior densidade de interações, criando rede, são fundamentais para o êxito de alguns âmbitos espaciais e, pela sua ausência, a estagnação e fracasso de outros” (DALLABRIDA; FERNÁNDEZ, 2005, p. 245).

Abre-se, com essa idéia, a oportunidade transformadora das entidades localizadas, possibilitando-as promover ações que visem mais que a sua permanência funcional, de forma a avançar na contribuição para as mudanças do seu espaço. As escolas são exemplo dessas instituições e a sua capacidade de transformação dos lugares não deve ser subestimada. Afinal, as unidades escolares fornecem um serviço imprescindível ao desenvolvimento humano<sup>15</sup>. A escola pública, em especial, ganha relevo nessa vislumbrada forma de atuação, uma vez que consiste num meio externo ao mercado, baseando-se em relações outras que não apenas às excludentes transações mercantis<sup>16</sup>, formando ambientes em que possam florescer ações de cooperação e solidariedade, ao contrário do que Santos (2005) denomina por *sociabilidade empobrecida*, típicas das transações comerciais. Ademais, por razões simples, tem-se percebido que é sobre as *interdependências não mercantis* que se tem “depositado a possibilidade de construção de um padrão de desenvolvimento que abranja, além da dimensão econômica, a social e a política, a ambiental e a cultural” (DALLABRIDA; FERNÁNDEZ, 2005, p. 253).

Todas essas constatações fortalecem a visão de que uma adequada visão territorial deve considerar os arranjos sociais formados pela comunidade local, suas inter-relações (internas e externas) e suas formas de sociabilidade. A maneira como se molda esse contexto, por sua vez, torna-se um determinante do desempenho do local em termos do bem-estar ofertado aos seus cidadãos. Esses elementos tão importantes têm sido estudados através da recente abordagem do *capital social*, da qual se ocupa a próxima seção.

### 3.2 Interação e capital social

A existência de ações cooperadas em pequenas comunidades pode fazer emergir um processo de dinamização das mesmas, possibilitando realizações que seriam impossíveis para as pessoas individualmente, ou, que seriam muito mais custosas caso elas agissem de forma isolada. A importância do trabalho em cooperação se eleva em relação aos menores contextos e às camadas populares socialmente desfavorecidas. Isto é, para os pequenos, cooperar abre oportunidades de grande potencialidade.

Nas palavras de Dowbor (2006a, p. 12), a palavra-chave é *conectividade*, na medida em que “o problema de ‘ser grande’ já está deixando de ser essencial, quando se é bem conectado, quando se pertence a uma rede interativa”. Implica reconhecer que a interação entre os agentes é um elemento forte de superação de problemas coletivos diversos e pode ser

---

<sup>15</sup> Nos termos de Abramovay (2000, p. 380), a educação e a informação, assim como saúde e outros bens públicos são intensamente “capazes de enriquecer o tecido social de uma certa localidade”.

<sup>16</sup> De acordo com Santos (2005), um dos maiores problemas da sociedade contemporânea de consumo é que ela se apóia fundamentalmente numa *sociabilidade de mercado*, que empobrece as relações sociais na medida em que as pessoas passam a compreender as demais como ameaças ou como fonte de ganhos, ao invés da convivência pautada nos valores da solidariedade humana.

estrategicamente utilizada para a solução de dilemas comunitários. Em outros termos, esse é um recurso a mais de que a sociedade dispõe: o *capital social*, que se soma ao capital físico, ao capital humano, ao capital natural e ao financeiro e à tecnologia disponível.

O capital social é fator produtivo e pode também ser entendido como potencializador dos outros fatores, sendo geralmente abordado a partir das *redes de cooperação* existentes em dada localidade (MONASTÉRIO, 2005). A noção de capital social se refere a “características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas” (PUTNAM *apud* ABRAMOVAY, 2001, p. 380). Por isso, sociedades que possuem maior número de grupos organizados e instituições, geralmente possuem capital social em maior escala, desde que existam ações conjuntas entre os agentes, interação suficiente para formar as conexões necessárias e facilitar a ação do indivíduo e das organizações.

De acordo com Monastério (2005), a classificação do capital social feita por Robert Putnam<sup>17</sup> envolve três categorias: uma primeira diz respeito aos vínculos formados por agentes em posição socioeconômica semelhante (*bonding social capital*), caracterizando grupos homogêneos que se mantêm através de algum tipo de *supercola sociológica*, de laços fortes; em segundo lugar estaria a interconectividade entre grupos sociais heterogêneos (*brindiging social capital*), que embora apresentem laços mais fracos, permitem a integração de agentes de diferentes realidades socioeconômicas, por meio de um certo *óleo lubrificante social*. O terceiro tipo (o *linking social capital*) une pessoas relacionadas ao setor público e aos ambientes formais de decisão em geral e indivíduos dos *estratos inferiores da pirâmide social*, favorecendo a participação popular e a democratização política.

Promover ou intensificar a formação de capital social nas sociedades locais é uma ação que depende em muito da capacidade das organizações locais em promover *ligações dinâmicas*, pelas quais se possa valorizar os atributos materiais e imateriais do território. Precisa-se assim, de um *tecido institucional denso*, de um *capital de relações*, como defende Abramovay (2000).

A escola, nesse contexto, pode atuar no fortalecimento da teia de relações sociais, ou até mesmo no estabelecimento de algumas interações e no estímulo à constituição de determinados vínculos. Isso permite contribuir não apenas para a dinamização do local, pois, ao mesmo tempo, “o desenho de vínculos sociais pode contribuir para melhorar a performance das unidades escolares” (CERULLO, 2006, p. 7), haja vista que o funcionamento das mesmas não depende apenas de itens como quadro docente qualificado, equipamentos, material didático e infra-estrutura. Esse desempenho está fortemente vinculado a insumos que não são obtidos no mercado e, conseqüentemente, não podem ser comprados. A participação da família e da comunidade na educação local é um dos mais importantes insumos nesse sentido<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> Robert Putnam, professor de Economia norte-americano, é um dos maiores responsáveis pela emergência da concepção de capital social, a partir dos seus estudos realizados sobre o caso italiano denominado por *terceira Itália*, onde a cultura local de interação entre os agentes teria desencadeado o processo de desenvolvimento econômico que aquele território assistiu nas últimas décadas do século passado. De acordo com Cerullo (2006), a abordagem desse autor quanto ao capital social difere de uma outra destacada corrente, a neo-institucionalista, na medida em que, para esta última, as agências públicas encontram-se numa “posição central como incentivadoras de cooperação e de formação de redes sociais de engajamento cívico entre os cidadãos”. Já na posição de Putnam, são os interesses individuais ou comunitários os elementos mais potenciais para a emergência de comunidades ativas e independentes, um processo que seria prejudicado com a intervenção direta do Estado.

<sup>18</sup> Para Waltenberg (2006, p. 129), entre os insumos extramercado ou não monetários, “os esforços dos alunos, os efeitos de pares [relacionados à importância do grupo de colegas para o aprendizado das turmas] e o capital

Quanto ao último elemento, a interação escola-família-comunidade, essa é entendida como o próprio capital social mobilizado em torno da educação. Quanto mais esse capital se apresenta em um dado contexto, maiores as possibilidades de êxito no desempenho educativo: “em uma *família*, o capital social útil às crianças depende da presença (física) dos pais, da atenção dispensada por estes, aos seus filhos e da infra-estrutura de estudos proporcionada” (WALTENBERG, 2006, p. 133)<sup>19</sup>.

No que concerne à comunidade, a noção de *responsabilidade comunitária pela escola*, utilizada pelos educadores, é bastante próxima da concepção de capital social comunitário: “A comunidade pode e deve participar no planejamento, na execução e na avaliação das atividades escolares” (PILETTI, 2003, p. 154). Para a economia da educação,

em geral, as escolas de bairros, nos quais os pais ou os líderes comunitários são mais ativos e presentes às tomadas de decisões escolares, são dotadas de mais capital social do que as escolas em que as famílias ou comunidades permanecem distantes. No primeiro caso, é bem possível que os alunos tenham maiores benefícios em termos de aquisição de competências cognitivas (WALTENBERG, 2006, p. 133).

Com isso, para os fins deste artigo, fica clara a importância da integração social entre os agentes locais em dois sentidos: para possibilitar a conquista de melhores condições de vida nas comunidades e para permitir à escola maior eficácia nas suas ações. Quando ocorre a promoção de atividades integradas, abrem-se mecanismos de fortalecimento do capital social local. Com isso, todos os integrantes do território ganham, em alguma medida. Com a escola, percebe-se, então, o duplo movimento de contribuir para desencadear o processo e de tirar proveito dos resultados para melhorar o seu desempenho institucional. Ambos os movimentos servem também para fortalecer a posição da escola na comunidade, que passa a reconhecer a importância da unidade de ensino no território.

## 4 Educação e desenvolvimento

### 4.1 Conhecimento na sociedade da informação

A articulação entre educação e desenvolvimento, que enfatiza o papel da escola no mundo contemporâneo, pode ser feita a partir da centralidade do conhecimento na sociedade atual. A compreensão das implicações decorrentes da emergência dessa centralidade é fundamental ao entendimento das novas necessidades que se colocam para as entidades escolares.

De acordo com a evolução histórica da sociedade, diferentes recursos representaram as principais fontes de riqueza em diferentes épocas. Citando o Papa João Paulo II, Penin (2001, p. 53), esclarece que “se antes a terra e depois o capital eram os fatores decisivos de produção, (...) hoje o fator decisivo é, cada vez mais, o homem em si, ou seja, seu conhecimento”. Isso marca decisivamente as ocupações humanas no que se convencionou chamar de *sociedade da informação*, fazendo com que o desempenho de trabalhadores, empresas, governos, associações e todos os tipos de organizações seja estritamente dependente do acúmulo de competências dessas estruturas, de suas qualificações.

---

social, entendido como o papel da família e da comunidade na produção de educação, têm sido apontados como os mais relevantes no contexto educacional”.

<sup>19</sup> Em muitos casos, o componente do capital social no interior da família pode ser preponderante para a determinação do sucesso ou fracasso escolar (COLEMAN *apud* CERULLO, 2006).

Ademais, uma característica intrínseca da contemporaneidade é o volume sem precedentes de conhecimento produzido e veiculado diariamente, uma tarefa facilitada por meios diversos, gerados, sobretudo, pelas modernas *tecnologias da informação e comunicação* (as Tic's). Se por um lado a afluência obtida na produção desse elemento disponibiliza à sociedade (ou parte dela) conhecimentos diversos, ela também ocasiona problemas relativos à *gestão do conhecimento* nas organizações, dificultando a tarefa de administrar as capacitações incorporadas e aquelas que precisam ser substituídas, além da *reciclagem* constante de habilidades<sup>20</sup>. Isso se deve ao fato de que, com essa acelerada produção, rapidamente “o conhecimento torna-se obsoleto e incapaz de gerar rendimentos [ou melhor, deixa de ser um instrumento eficaz] se não for constantemente reciclado” (POSSAS, 1999, p. 93).

Em virtude desse acelerado ciclo, passa-se a trabalhar sob o que Dowbor (2006a) chama de *linha da aprendizagem permanente*, considerando que a aquisição e re-elaboração de saberes são processos que devem acompanhar toda a vida dos indivíduos e organizações, não se tratando, assim, de um momento que deve se concentrar em um único período e preceder o trabalho em si. Significa encarar as organizações como organismos que aprendem.

Os conflitos originados por essa dinâmica se fazem sentir pela necessidade de adaptação dos agentes sociais às diferentes realidades surgidas das inovações proporcionadas. Vale ressaltar que esses agentes não realizam essa adaptação no mesmo ritmo ou obtém com ela o mesmo resultado. Assim, a sociedade permite a maior utilização do conhecimento de um modo particular, “que implica em constante destruição de capacitações já adquiridas, o que pode ter graves conseqüências sociais” (POSSAS, 1999, p. 97). Nas palavras do sociólogo e economista Francisco de Oliveira (2006, p. 57) “a revolução molecular-digital dos meios de produção do capital ou convoca à participação qualificada ou relega os trabalhadores às posições cada vez mais passivas, e, logo, incapazes de gerir o futuro”.

Embora o conhecimento tenha atingido a centralidade observada, é válido considerar que nem todos os tipos de conhecimento servem a todos os agentes. Estar imerso na informação, como destaca Dowbor (2006a) não significa estar bem informado.

Para as escolas, uma atuação crítica, que tenha em vista a ampliação da cidadania, depende da forma como o conhecimento é utilizado para se tornar um instrumento de melhoria do desempenho dos educandos. Se é verdade que o objetivo da educação formal é transmitir conhecimentos aceitos socialmente e acumulados historicamente pela humanidade como um todo (PASCOAL, 2004), não é menos verdade que

a educação não pode se limitar a construir para cada aluno um tipo de estoque de conhecimentos. As pessoas que convivem num território têm de passar a conhecer os problemas comuns, as alternativas, os potenciais. A escola passa assim a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local, e os conhecimentos correspondentes (DOWBOR, 2006a, p. 5).

Assim, o grande papel do conhecimento para as comunidades locais está em corresponder mais diretamente à solução de problemas cotidianos, o que não abandona os

---

<sup>20</sup> “Na sociedade do conhecimento para a qual evoluímos rapidamente, todos – e não só as instituições de ensino – se defrontam com as dificuldades de se lidar com muito mais conhecimento e informação” (DOWBOR, 2006a, p. 7).

saberes relacionados à grande *aldeia global*<sup>21</sup>. Antes de discutir essa vertente, que exige a contextualização dos currículos escolares com os aspectos das localidades, é preciso passar antes pelas relações mais profundas entre o conhecimento e o desenvolvimento humano, como forma de perceber melhor a relevância da educação na contemporaneidade.

#### 4.2 Educação e desenvolvimento humano: a perspectiva da liberdade

O tema do desenvolvimento é alvo de estudos em diversas áreas do conhecimento. A evolução das concepções acerca do assunto fez com que se ampliasse a visão de um desenvolvimento baseado em maior poder de compra do consumidor para uma perspectiva atual que o relaciona com liberdade, com bem-estar e qualidade de vida. Lugares desenvolvidos, conforme as abordagens mais recentes, não necessariamente são aqueles que apresentam maiores níveis de renda por habitante (*renda per capita*). Mesmo a condição econômica sendo importante, é a sua combinação com qualidade educacional e com efetividade na saúde coletiva que se enfatiza na definição do desenvolvimento<sup>22</sup>.

O conhecido IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), calculado pela Onu a partir da década de 1990, para os diversos países, considera na sua metodologia três variáveis relacionadas à expectativa de vida dos indivíduos, à taxa de escolaridade e à renda *per capita*. Considera-se que esses elementos representam as condições de vida da população, indicando as possibilidades de uma vida longa e saudável, na qual se possa aproveitar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e ter acesso aos bens e serviços ofertados pelo mercado, permitindo tirar proveito da riqueza econômica.

Como se percebe, a educação é um item do tripé acima, apresentando uma função essencial. A ampliação das oportunidades proporcionada por uma escolarização de qualidade está intimamente relacionada à concepção de desenvolvimento de Sen (2000, p. 17), para o qual “o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam”. Nessa lógica, desenvolver-se significa gozar de maiores possibilidades de viver muito e com qualidade, de exercer a cidadania. O contrário, o subdesenvolvimento, a pobreza, seria a não capacidade de se buscar o bem-estar.

Não é por casualidade que se casa tão harmoniosamente a idéia de Amartya Sen com a defesa dos educadores de que os alunos devem ser tratados como *sujeitos da própria educação* e “respeitados em sua liberdade de seguirem os caminhos que julgarem corretos a partir das influências educativas que recebem” (PILETTI, 2003, p. 152). Corresponde ao pensamento de Sen, que, por sua vez, compreende o desenvolvimento como “a expansão da capacidade das pessoas para fazer aquilo que valorizam e escolhem” (ARBIX, ZILBOVICIUS, 2001, p. 64).

Entende-se que a qualidade de vida passa a ser vista como o fim de todo o processo, a ser alcançada mediante a utilização de determinados meios, dentre os quais estão a educação, a renda e a saúde. Em decorrência “para dar conta do que se espera da escola hoje, é necessário elevar o seu padrão de qualidade de maneira que os alunos sintam prazer ao utilizar essa importante ferramenta no seu cotidiano: o conhecimento” (PASCOAL, 2004, p. 42).

---

<sup>21</sup> Para o último autor, é no âmbito local que são potencializadas para o indivíduo as oportunidades de exercício da cidadania, nele estão as principais questões que interferem diretamente na qualidade de vida das pessoas: a qualidade da água, da saúde, do transporte coletivo, bem como a riqueza ou a pobreza da vida cultural.

<sup>22</sup> “A atividade econômica é um *meio*, o bem-estar social é o *fim*”. (DOWBOR, 2001, p. 206). Além disso, variáveis econômicas não são suficientes para produzir o desenvolvimento socialmente justo e ambientalmente sustentável.

Por conseguinte, aparece a necessidade de que as instituições de ensino desenvolvam metodologias de aplicação prática dos saberes que veiculam, além da constante atenção à elaboração de novos conhecimentos. É no fazer cotidiano que os conteúdos podem, ou não, ganhar utilidade. Significa que “a competência não é apenas um saber, mas um saber posto em prática” (DALLABRIDA; FERNÁNDEZ; 2005, p. 251).

Fazer com que o público envolvido com a escola encontre formas diretas de uso dos saberes sistematizados repassados, ou mesmo construídos, pela educação formal é um desafio. Sabe-se que o campo de atuação imediato dos alunos e demais atores que se articulam no entorno escolar é representado pela comunidade local, pelo território no qual vivem. Logo, é nesse contexto específico que a escola irá encontrar as maiores e mais eficientes formas de relacionar sua cultura própria com a cultura comunitária.

Chega-se à percepção acertada de que se a educação pode contribuir, de fato, para o desenvolvimento humano, a escola encontra suas possibilidades de intervenção mais intensas na promoção do *desenvolvimento local*, na *emancipação* de suas comunidades<sup>23</sup>. Portanto, não poderia faltar a esse texto uma breve exploração do tema *desenvolvimento local* e das discussões relacionadas. É nesse quadro conceitual que se podem verificar muitos mecanismos concretos de atuação da escola, como agente de vanguarda na transformação das condições de vida existentes em seu território, como *agência de desenvolvimento* do lugar.

## 5 Desenvolvimento local e o papel da escola na emancipação do lugar

Toda a discussão apresentada até aqui, da importância da escola no contexto local, parte do pressuposto de que mesmo frente à globalização muitas alternativas se abrem para os territórios menores, para a conquista da qualidade de vida em pequenas comunidades. Mesmo que as atividades econômicas mais dinâmicas se concentrem nas grandes cidades e as oportunidades de emprego e renda sejam mais escassas nos pequenos e médios municípios, isso não significa a impossibilidade de transformação da realidade dos territórios que não integram as rotas da economia globalizada. Precisa-se, entretanto, que as comunidades excluídas dos centros de circulação da riqueza se tornem protagonistas do seu próprio destino, se empoderem de meios para promover saídas para os seus problemas socioambientais e adquiram a capacidade de transformar suas localidades.

Nas palavras de Dowbor (2006b), trata-se da emergência de uma nova *cultura do desenvolvimento*, que tem surgido através de diversas experiências bem sucedidas espalhadas pelo mundo e reforçadas por estudos acadêmicos que as examinam e lhes conferem fortes argumentos a respeito de suas inúmeras possibilidades e aspectos positivos. Para o autor, parte-se da constatação de que *desenvolvimento não se espera, se faz*:

Uma comunidade local deixa de ser um receptor passivo de decisões longínquas, seja do Estado que vai ‘doar’ um centro de saúde, ou de uma empresa que chegará e poderá ‘dar’ empregos. O desenvolvimento deixa de ser uma coisa que se espera pacientemente, torna-se uma coisa que se faz, inclusive no aspecto da organização dos aportes externos (DOWBOR, 2006b, p. 3).

---

<sup>23</sup> Acrescente-se que isso faz parte do chamado *paradoxo global*, pelo qual, mesmo diante do avanço da globalização, acontece o resgate cada vez maior do *espaço local* e reforça as exigências à dimensão educativa. Conforme Dowbor (2006a, p.3): “Com o peso crescente das iniciativas locais, é natural que da educação se espere não só conhecimentos gerais, mas a compreensão de como os conhecimentos gerais se materializam em possibilidades de ação no plano local”.

Esse tipo de processo desponta como algo necessário. Como cada localidade representa um contexto singular, que foi se formando a partir de seus aspectos territoriais próprios (seu grau de desenvolvimento, sua inserção regional, o patrimônio cultural, as atividades econômicas, seus recursos naturais, etc), cada uma exige soluções diferentes para a obtenção da cidadania local. Como consequência, “só as pessoas que vivem na localidade, que a conhecem efetivamente, é que sabem realmente quais são as necessidades mais prementes, os principais recursos subutilizados e assim por diante. Se elas não tomarem iniciativas, dificilmente alguém o fará por elas” (DOWBOR, 2006a, p. 4).

Por outro lado, entende-se que a intervenção dessas pessoas na realidade com a qual interagem não deve ser fruto de ações aleatórias, voluntaristas, e sim precisam constituir uma atuação qualificada, planejada, para de fato emancipar socialmente seus espaços de vida. Isso requer um processo de *aprendizagem social*, pois o desenvolvimento local é um processo intensivo em conhecimento. Para tanto, “a geração de conhecimentos sobre a realidade local, e a promoção de uma atitude pró-ativa para o desenvolvimento, fazem parte evidente de uma educação que pode se tornar no instrumento científico e pedagógico da transformação local” (DOWBOR, 2006a, p. 14).

A escola identificada por uma missão nesse sentido precisa de um projeto educativo emancipatório, referenciado na idéia do *conhecimento-come-emancipação* e não no *conhecimento-come-regulação*<sup>24</sup>. Conforme Garcia (2004), baseada no trabalho do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, esse tipo de projeto é caracterizado pela capacidade de desestabilizar ao máximo a repetição do presente. É nessa capacidade desestabilizadora que pode estar a chave para a contribuição da escola na ruptura do atual modelo de sociedade, que baseia-se em mecanismos insustentáveis de reprodução social. Reside aí a possibilidade para a invenção de novas formas de sociabilidade, que Santos (2005) chama de *alternativas*, que precisam ser, acima de tudo, sustentáveis<sup>25</sup>.

## 6 Considerações finais: as implicações para as políticas educacionais

Como se pode observar nas diversas considerações feitas, a complexidade dos fenômenos socioeconômicos que estão diretamente relacionados ao processo de desenvolvimento local exige uma ação escolar diferenciada do convencional, para que o processo educacional possa contribuir para a transformação de realidades locais<sup>26</sup>.

Nessa perspectiva, aos programas e projetos governamentais indica-se a elaboração de políticas educacionais que contemplem algumas dimensões estratégicas, tais como: a) a promoção e o estímulo à aquisição de competências organizacionais novas nas unidades educativas, sobretudo no que concerne às habilidades e técnicas para o planejamento estratégico e para a gestão organizacional, à capacidade de governança interna e à

<sup>24</sup> “O conhecimento-come-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento designado por ordem. O conhecimento-come-emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade” (SANTOS *apud* GARCIA, 2004, p. 42).

<sup>25</sup> Andrade (2001) assinala que a compreensão do que seria sustentabilidade inicia pelo tripé *prudência ecológica, eficiência econômica e justiça social*, sugerido por Ignacy Sachs. Esses elementos foram alargados, com o desenvolvimento dos estudos sobre o tema, para uma visão mais holística, que também incorpora as dimensões *política e cultural*, além dos componentes *ambiental, social e econômico*.

<sup>26</sup> Isso porque, como aponta Cerullo (2006, p. 7) “em se tratando de políticas e decisões relevantes na área educacional, não bastam nem iniciativas do Estado, nem de mercado isoladamente para possibilitar que a função social da educação se efetive plenamente. A possibilidade aparente está numa nova articulação da sociedade civil, determinando novos caminhos e alternativas”.

compreensão das características do ambiente institucional e social no qual se inserem. b) o apoio à reformulação dos currículos escolares e materiais didáticos específicos naqueles territórios em que as estruturas curriculares se apresentem inadequadas às características socioeconômicas dos grupos sociais locais; c) a formação de redes de cooperação que conectem a escola à outras instituições e agentes da localidade e de fora dela, estabelecendo arranjos sociais e pactos territoriais em prol de diversas ações de indução ao desenvolvimento local. Ações desse tipo intensificariam o capital social mobilizado em torno da educação, pelo apoio das famílias e demais instituições às atividades escolares. Ao mesmo tempo, isso possibilitaria elevar a densidade de interações do território, favorecendo a formação de consensos coletivos e a efetivação de atividades comunitárias; e d) a formatação e execução de programas na linha da aprendizagem permanente, criando ambientes e processos de aprendizagem social, marcados pela capacidade de continuidade das ações, envolvendo as escolas, juntamente com outras entidades, como impulsionadoras e condutoras dos projetos em seus territórios, articulando agentes internos e externos ao âmbito local. Para tanto, a apreensão de metodologias participativas de planejamento territorial por profissionais da educação seria uma necessidade básica a ser atendida.

O intuito dessas ações é promover a participação escolar com uma intencionalidade clara de reforçar a conectividade com os agentes e organizações do território, ofertando aos mesmos, elementos capazes de contribuir para a solução de problemas e valorização dos atributos territoriais, num exercício permanente de geração e sistematização de conhecimentos sobre o contexto local. Esse tipo de atuação é que possibilita, de fato, a emergência de uma dinâmica capaz de disseminar novas formas de relação entre os atores locais, de modo que os mesmos sejam empoderados de meios para uma postura pró-ativa, como protagonistas do desenvolvimento.

## 7 Referências

ABRAMOVAY, R. Desenvolvimento e instituições: a importância da explicação histórica. In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (orgs.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo. Editora UNESP; Edusp, 2001.

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural. **Economia Aplicada**. Volume 4, nº 2, p. 379-397. abril/junho. 2000.

ANDRADE, I. A. L. de. O desenvolvimento sustentável entre o discurso e a prática. In: GOMES DA SILVA, A. **O município no século XXI**. PROEX/UFRN: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M. Por uma estratégia de civilização. In: In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (orgs.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo. Editora UNESP; Edusp, 2001.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CAVALCANTI, C. Sustentabilidade da economia: paradigmas alternativos de realização econômica In: CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. 3 ed. SP: Cortez; Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2001.

CERULLO, G. **Escola, comunidade e o “capital social”**: a influência da dimensão do capital social sobre os índices de evasão e reprovação. São Paulo: USP, 2006 (Dissertação de Mestrado).

DALLABRIDA, V. R.; FERNÁNDEZ, V. R.. Inovação, território e desenvolvimento. In: CARVALHO, J. R.; HERMANS, Klaus (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional no Brasil**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2005.

DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local**. 2006a. Disponível em: <<http://dowbor.org/06edulocal.doc>>. Acessado em fevereiro de 2008.

DOWBOR, L. **O desenvolvimento local e a racionalidade econômica**. 2006b. Disponível em: <http://dowbor.org/06deslocalcurto4p.doc>. Acessado em fevereiro de 2008.

DOWBOR, L. Gestão social e transformação da sociedade. In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (orgs.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo. Editora UNESP; Edusp, 2001.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

GARCIA, D. M. F. Diversidade cultural, conflitos e educação: algumas reflexões teóricas. **Revista de Educação PUC – Campinas**. Campinas, n. 10, p. 40-46, junho 2001.

MALASSIS, L. Educação e desenvolvimento rural. In SZMRECSÁNYI, T. e QUEDA, A. (Orgs) **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. 3ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MONASTÉRIO, L. M. Desigualdade e políticas regionais de desenvolvimento: o que diz a abordagem do capital social? In: CARVALHO, J. R.; HERMANS, K. (orgs.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional no Brasil**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2005.

OLIVEIRA, F. de. As contradições do ão: globalização, nação, região, metropolização. In: DINIZ, C. C.; CROCCO, M. (orgs.). **Economia regional e urbana: contribuições teóricas recentes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

PASCOAL, M. Qualidade de vida e educação. **Revista de Educação PUC – Campinas**. Campinas, n. 17, p. 37-45, novembro 2004.

PENIN, S. T. de S. **Progestão**: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: CONSED – 2001.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7 ed. Ática. São Paulo: 2003.

POSSAS, S. Conhecimento e atividade econômica. **Economia e Sociedade**. Campinas, (8); 85-100, jun. 1997.

RICUPERO, R. A busca de sentido para a economia e o desenvolvimento. In: ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M.; ABRAMOVAY, R. (orgs.). **Razões e ficções do desenvolvimento**. São Paulo. Editora UNESP; Edusp, 2001.

SAES, M. S. M. Organizações e instituições. In: ZYLBERSZTAJN, D. & NEVES, M. F. (orgs.). **Economia e gestão dos negócios agroalimentares**. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTOS, B. de S. **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. 2 ed. Civilização Brasileira, 2005.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo – SP. Companhia das Letras, 2000.

WALTENBERG, F. D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 117-136, jan./abr. 2006.

ZYLBERSZTAJN, D. Economia das organizações. In: ZYLBERSZTAJN, D. & NEVES, M. F. (orgs.). **Economia e gestão dos negócios agroalimentares**. São Paulo: Pioneira, 2000.