

CAPITAL SOCIAL E EDUCAÇÃO: CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO NA RESERVA EXTRATIVISTA DO CAJARI

*Maria Lúcia Teixeira Borges**
*Maria Luíza de Castro***

Resumo: Este artigo¹ trata da importância do capital social para a geração de capital humano nas áreas rurais. Focaliza as reservas extrativistas, em especial a Reserva Extrativista (Resex) do Rio Cajari, no estado do Amapá, onde as especificidades e os saberes locais, se bem orientados pelas políticas públicas voltadas para a educação, poderão ser instrumentos de um desenvolvimento baseado na participação e no respeito às características do território.

Palavras-chave: Capital humano. Capital social. Educação rural. Políticas públicas. Reserva extrativista.

* Doutoranda em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (Naea). Professora Assistente na Universidade Federal do Amapá, Departamento de Pedagogia. E-mail: luciaborges@unifap.br

** Doutoranda em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará (Naea). Professora Assistente na Universidade Federal do Amapá. Departamento de Arquitetura e Urbanismo. E-mail: luiza@pattrol.com.br

¹ Este artigo resulta da pesquisa “Educação e Sustentabilidade: a experiência da Reserva Extrativista Rio Cajari, sul do Amapá”, objeto de estudo da tese de doutorado de Maria Lúcia Borges, com o apoio de colegas (como Maria Luiza Castro) e alunos da graduação.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	n. 3	p. 309-331	2007
--------------------	----------------------	------	------------	------

Introdução

As políticas voltadas para a educação rural, muitas vezes, consistem em mera extensão de práticas educacionais do meio urbano. Entretanto, nas comunidades rurais, a formação do capital humano adequado às necessidades de desenvolvimento depende de fatores vinculados às especificidades da natureza, da terra e do saber regional; constituem as bases para a estruturação local, que só poderá ocorrer na medida em que o processo tiver raízes endógenas. Uma educação que inclua os saberes locais se define, assim, como uma das condições principais do desenvolvimento, uma vez que possibilita a formação de protagonistas locais capazes de articular as necessidades de sustentabilidade econômica, social e ambiental.

Aparecem hoje, no estado do Amapá, sintomas graves de um conflito entre o desenvolvimento da produção e o seu componente social. Assiste-se, então, à procura de caminhos que permitam associar as atividades econômicas às necessidades sócio-ambientais regionais e de práticas educativas mais adaptadas às circunstâncias locais.

Nas Reservas Extrativistas (Resex), que são um modelo de unidade de conservação voltado para o desenvolvimento endógeno, existem determinadas condições que podem favorecer o desenvolvimento de redes de relações, criar capital social e possibilitar a formação do capital humano necessário para a auto-gerência local. Entretanto, para que estes prognósticos se cumpram, é necessário que haja uma orquestração de políticas educacionais que estimulem e reforcem a evolução das tendências em determinadas direções, por intermédio de um processo criterioso, fundamentado na reflexão e na prática, para a construção de redes de aprendizado e de criatividade, capazes de gerar um contexto favorável à inovação. As estratégias terão que ser corrigidas ao longo de sua execução e adaptadas às trajetórias, dialogando com as circunstâncias. Para tal, é necessário aprofundar o conhecimento sobre os atores rurais, seu cotidiano e suas relações interpessoais, de maneira a incentivar a formação de um círculo virtuoso envolvendo capital social, capital humano e desenvolvimento local.

Educação rural e educação do campo

Petty, Tombim e Vera (1981) definem educação rural tomando como ponto de partida o sujeito a que se destina o esforço educativo. É necessário ressaltar a importância de caracterizá-lo com a máxima precisão. Em linhas gerais, esses autores afirmam que o destinatário da educação rural é a população agrícola, para a qual a agricultura representa o principal meio de subsistência. Entretanto, eles se esquecem de que outras categorias de trabalhadores, tais como os extrativistas e os agro-extrativistas, também vivem na região rural. Em muitas áreas, apesar de sua expressividade em termos demográficos, essas categorias têm sua cidadania negada. Segundo Sorj (2001, p. 25), “a cidadania se refere sempre a uma forma particular de pertencer a uma comunidade e dar acesso a uma série de direitos”.

Demartini (1988) adota um conceito mais amplo de “rural”, definido segundo a natureza do trabalho. A autora privilegia a relação com a terra, bem como a posição ocupada no sistema de relações sociais de produção. Considera “rurais” aqueles grupos da sociedade que estão diretamente ligados à produção agropecuária, levando ainda em consideração as diferenciações existentes entre as categorias de agro-extrativistas em função da posse ou não dos meios de produção.

Nas duas últimas décadas, a elaboração das políticas públicas tem gradativamente substituído o conceito de “educação rural” por “educação do campo”, que procura contemplar a heterogeneidade, enfatizando o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento: o campo é colocado como o espaço de vida e relações vividas, produto e produtor de cultura. “É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura”. (BRASIL, 2003, p. 27).

A compreensão do campo tem sido aprofundada pelas contribuições não só de educadores e pesquisadores, mas, também,

das reivindicações dos próprios movimentos sociais que se situam tanto no campo prático, como no teórico. Elas visam à superação da dicotomia entre rural e urbano e ao desenvolvimento do sentimento de pertença ao campo, requisitos fundamentais para a formação de uma identidade. A nova denominação

[...] traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, porque transformou-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, entre outros e essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo, mas não apenas para o campo. (BRASIL, 2003, p. 27).

A educação do campo parte do reconhecimento de que a educação de qualidade é um direito, e o seu princípio norteador é o respeito às organizações sociais e ao conhecimento por elas produzido, envolvendo saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Ela deve ainda ocorrer no próprio campo para ser coerente, uma vez que precisa incluir suas especificidades como referência na sociedade.

Enquanto direito, a escola precisa estar onde os sujeitos estão. [...] Construir educação do campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo. [...] Para isso, a educação que se realiza na escola precisa ser no campo e do campo e não para o campo. (BRASIL, 2003, p. 29-30).

Entretanto, a educação do campo, tal como pregam as novas tendências, está longe de ser efetiva; consiste ainda num projeto que se incompatibiliza, em diversos pontos, com as práticas correntes, materializadas pelas necessidades e valores do meio urbano. Para a realização do projeto,

[...] torna-se necessário deslocar radicalmente os sujeitos e os propósitos da educação escolar, colocando no centro os usuários e seus interesses. Isso significa, em última instância, que a luta pela escola do trabalhador rural está intimamente vinculada à luta pela superação das desigualdades sociais. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 82).

Uma educação do campo bem direcionada deverá permitir a diminuição das assimetrias de informação, possibilitar o desenvolvimento endógeno, “de baixo para cima”, e contemplar as diferentes estruturas sociais próprias de cada atividade. Segundo Abramovay (2003, p. 98), “[...] construir novas instituições propícias ao desenvolvimento rural consiste, antes de tudo, em fortalecer o capital social [...] muito mais do que em promover o crescimento econômico desta ou daquela atividade econômica”.

O papel da educação é imprescindível nesse processo, uma vez que permite a renovação de valores e atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra, instigando a criação de “uma identidade dos sujeitos na luta e em luta pela terra”. (BRASIL, 2003, p. 29). O desafio “[...] consiste em dotar as populações vivendo nas áreas rurais das prerrogativas necessárias a que sejam elas as protagonistas centrais da construção dos novos territórios”. (ABRAMOVAY, 2003, p. 98). Trata-se de possibilitar a participação dos atores sociais locais nas atividades econômicas e culturais, para a conquista de melhores condições de acesso aos bens materiais e culturais e de direitos como cidadãos.

Esta participação envolve um círculo virtuoso e só será possível na medida em que os conhecimentos adquiridos reforçarem a formação de capital social e em que o desenvolvimento do capital social permitir aos sujeitos obter uma educação coerente com suas necessidades.

O que é capital social

O conceito de capital social foi desenvolvido a partir dos anos 80, com contribuições importantes de Bourdieu (apud MARTELETO; SILVA, 2004, p. 44), Coleman (1988), Putnam (2002) e outros. Bourdieu

o define como “a soma dos recursos reais ou potenciais ligados à posse de uma rede duradoura de relações de reconhecimento mútuo mais ou menos institucionalizados”. Os campos sociais são o *locus* das manifestações de poder e se estruturam “a partir da distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que cada agente específico ocupa em seu interior. Bourdieu denomina este *quantum* de capital social” (p. 44).

Coleman (apud DURSTON, 2002, p. 19) “afirma que os recursos sócio-estruturais constituem para o indivíduo um ativo de capital e facilitam certas ações dos indivíduos que estão nessa estrutura”. Para ele,

O capital social é definido por sua função. Ele não é uma identidade única, mas uma variedade de identidades, com dois elementos em comum: todas elas consistem em algum aspecto de estruturas sociais e elas facilitam certas ações dos atores – seja pessoas ou atores corporativos – dentro da estrutura. (COLEMAN, 1988, p. 98).

Putnam (2002) considera o capital social não só pelas redes de confiança entre iguais, mas também entre desiguais. Os elementos básicos das organizações sociais seriam, além das redes, as atitudes de confiança, a reciprocidade e as normas – formais ou não – que facilitam a ação e a cooperação para benefício mútuo.

Diversos teóricos têm trabalhado com estas idéias, aprofundando e discutindo determinados aspectos. Nan Lin (1999) identifica duas perspectivas principais, calcadas seja na ênfase do benefício para o indivíduo seja na ênfase do benefício para o grupo. O primeiro enfoque tem raízes no pensamento de Bourdieu e concentra-se na análise de como os indivíduos lucram por meio de suas redes sociais, investindo nelas com expectativa de retorno, lucro ou benefício para si. A outra posição tem respaldo nas colocações de Coleman e Putnam e focaliza o nível do grupo, analisando o capital social como um ativo coletivo.

Para Lin, a posição teórica de Bourdieu seria, dentro de certa medida, uma elaboração das relações sociais na teoria marxista do capital:

o capital social seria, em última instância, uma nova forma de manter e reproduzir a classe dominante, uma vez que consiste num processo segundo o qual os indivíduos desta classe, pelo reconhecimento e promoção mútuos, reforçam e reproduzem o grupo privilegiado que controla as diversas formas de capital – econômico, simbólico e cultural.

A outra visão, representada pelas elaborações de Coleman e Putnam, seria uma extensão da visão de Durkheim (apud VILANOVA, 2004, p. 78), que vê a sociedade como “um sistema formado pela associação”, com uma “consciência coletiva”. Segundo estes autores, os ativos coletivos estão disponíveis para todos os membros do grupo, seja ele um grupo social ou uma comunidade, independente de quais membros efetivamente promovem, sustentam ou contribuem para tais recursos. São os membros individuais que constroem o capital social e, neste caso, fatores tais como as normas, a confiança, as sanções e a autoridade tornam-se primordiais para a sua manutenção.

Entretanto, as discussões não se atêm a um ou outro nível e acabam fluindo entre os dois, gerando interpretações epistemológicas contraditórias. (LIN, 1999). Adicionalmente, as polêmicas que surgem questionando o caráter individual ou coletivo do ativo que o capital social representa levam à confusão com outros bens coletivos, na verdade distintos, tais como normas, cultura e confiança.

Outra controvérsia diz respeito ao fechamento e densidade da rede. Sob alguns pontos de vista, este seria um aspecto negativo e excludente; sob outros, seria positivo, uma vantagem do grupo. Lin destaca a importância das pontes, mas demonstra que, segundo as circunstâncias, a sua existência poderá ser uma vantagem ou desvantagem – numa discussão que materializa a dialética abertura/fechamento.

Em geral, considera-se que, onde existe capital social, as sociedades exploram melhor as oportunidades que se apresentam e tornam-se mais fortes, as instituições funcionam melhor e as organizações tornam-se mais eficientes. (FRANCO, 2001, p. 51). O capital social é, assim, frequentemente medido pela eficiência das instituições e organizações e pela força das ações coletivas.

Lin (1999) admite que haja uma possível relação causal entre capital social e o desempenho das instituições, mas não concorda com a aferição do nível de capital social pelas suas conseqüências, pois estas podem advir também de outros fatores. Propõe uma definição ampla que remete o conceito de capital social aos recursos contidos ou ancorados numa estrutura social, podendo ser acessados ou mobilizados em ações com objetivos específicos.

A formação de capital social é, por este enfoque, um dos pontos mais sensíveis do desenvolvimento local. Nos agrupamentos onde os níveis de interação são baixos, a tendência natural é de que o “estoque” de capital social continue baixo – a não ser que sejam aplicados esforços bem direcionados para romper a “inércia”. Segundo North (apud PUTNAM, 2002, p. 189), a cooperação está intrinsecamente ligada à história e tradição de cada local. Se ela não existe, a tendência é que continue a não existir, uma vez “que os modelos institucionais tendem a auto reforçar-se, mesmo quando são socialmente ineficientes”.

Os esforços para redirecionar as tendências de forma produtiva, entretanto, são possíveis pela ação do Estado, como planejador social que tem a função de intervir para corrigir as trajetórias por meio de políticas públicas.

A intervenção do Estado na educação das áreas rurais: eliminando assimetrias

Para conseguir promover a cooperação e mobilizar capital social, o grande desafio consiste em reconstruir “a institucionalidade que medeia a relação do Estado com as sociedades regionais”. (COSTA, 2006, p. 23). A reconstrução deve se basear na busca de uma estrutura que permita eliminar as assimetrias, começando pela difusão do conhecimento.

Por certo, teorizar acerca da proximidade que se evidencia entre, por um lado, educação e redução das assimetrias e, por outro, movimentos sociais e desenvolvimento sustentável, constitui-se em imperativo acadêmico nos tempos atuais. Tal processo implica no

estabelecimento desta *práxis* por meio da “relação com o conhecimento em um dado momento histórico de certa realidade”. (LIMA, 2002, p. 244).

Na perspectiva teórica, a educação brasileira tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores e de promessas de políticos em períodos eleitorais, focalizando, principalmente, a educação formal urbana, em detrimento da educação do campo.

Além do valor relativo do rural – ou do seu valor ideológico-cultural – a escassez de estudos na área é também fruto da dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita. Mas a nossa hipótese é de que, além desses motivos apresentados, o desinteresse generalizado pela temática reflete o desinteresse do Estado pelo problema pelos motivos acima apresentados. O desinteresse pela educação rural e conseqüentemente pela pesquisa nessa área do conhecimento também reflete, obviamente, o limite da pressão dos movimentos sociais rurais sobre o poder público. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77).

Assim, apesar do redirecionamento das políticas recentes, um dos problemas do meio rural no Brasil, hoje, continua sendo a ausência de diretrizes que garantam seu desenvolvimento com programas adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. Nesse contexto, defender políticas públicas específicas para o meio rural não implica em discriminá-lo ou em insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, políticas públicas específicas para romper o processo de discriminação situam-se como fundamentais para fortalecer o processo de identidade cultural, negada aos grupos de pessoas que vivem no campo, e também para garantir atendimento diferenciado ao que é distinto, mas que não tem que ser desigual. Nesta direção, Wanderley (1997, p. 92-93) afirma que “[...] muitos estudiosos se desinteressaram pelo ‘rural’, como se ele tivesse perdido toda consciência histórica e social, como se o fim do ‘rural’ fosse desejável à modernização da sociedade”. Além disso, entre os problemas que a educação no meio rural apresenta, está o da escassez

de dados e análises sobre este tema, o que aponta para o descaso que a questão tem merecido, por parte tanto dos órgãos governamentais como dos pesquisadores.

Aqui é importante abrir um parêntese para uma breve reflexão sobre a relativa coerência entre os interesses dominantes no Estado e os interesses dominantes na Universidade. Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado que, por sua vez, decide a prioridade dos seus interesses também pressionado pelas instituições internacionais de crédito, como o Banco Mundial, por exemplo. (GENTILI apud DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 77-78).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que cerca de 42% de brasileiros residentes nas zonas rurais continuam sem saber ler e escrever. (BRASIL, 1992). Para agravar ainda mais este quadro, cerca de 24% dos analfabetos residindo nas cidades, distribuídos basicamente nas periferias, têm sua origem no campo, de onde foram expulsos por questões sócio-políticas e econômicas. (BRASIL, 1992). Portanto, coloca-se como central a necessidade, por parte dos pesquisadores das ciências humanas e sociais, de desenvolver estudos que contemplem o meio rural. O objetivo é aprofundar o conhecimento sobre essa realidade e sobre os atores envolvidos, o seu cotidiano e as suas relações interpessoais – que definem o seu estoque de capital social – a sua relação com a natureza, com a terra e, principalmente, a sua relação com o saber. (SIMONIAN, 2005). No entender de Therrien (1993), a luta pelo saber é a luta pela escola, considerada o *locus* de sua mediação, onde professor e aluno se envolvem numa relação pedagógica que privilegia a apropriação do saber social, construído com base nos conhecimentos, valores e atitudes de interesses.

A educação do Campo deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho na terra,

entendendo trabalho como produção cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos alternativos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias. (BRASIL, 2003, p. 29).

A luta pelo saber se desenvolve com base nas formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos e do meio ambiente e envolve a construção dos laços que constituem o capital social. Coleman (1988), “que foi responsável por trazer o termo capital social em uso mais amplo nos anos mais recentes” (FUKUYAMA, 1999), introduz o conceito exatamente para analisar a influência dessa forma de capital no ensino das escolas americanas. Ele analisa o seu efeito nas famílias e na comunidade, mostrando como a sua existência contribui para a formação do capital humano e para a redução da probabilidade de desistência antes da conclusão do curso.

A educação na região rural está estreitamente ligada às redes de relações que se estabelecem nas comunidades, bem como às atividades e formas de transmissão de conhecimentos que aí se desenvolvem. A própria preocupação cada vez maior em discutir este problema sob a perspectiva da população a que se destina, nasce das circunstâncias da realidade sob estudo.

São os próprios trabalhadores rurais que, por meio de sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos. A partir daí a educação rural deixa de fazer parte apenas de um plano geral de desenvolvimento da nação e torna-se uma reivindicação de uma classe social. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 82).

Em anos recentes, as políticas públicas aplicadas por intermédio de intervenções das organizações governamentais e não governamentais têm se voltado para o estímulo das relações e vínculos dentro das comunidades e conseqüente geração de capital social,

buscando o fortalecimento das organizações locais, a construção de capacitação e a participação da população envolvida nas tomadas de decisão e nas responsabilidades de gestão das reservas públicas. (WORLD BANK, 2004). Os projetos apóiam a criação e legalização de associações rurais para o desenvolvimento econômico e de comunidades para que possam elas mesmas planejar, gerenciar e manter atividades prioritárias.

Entre os indicadores de performance das políticas, são sempre aferidos os níveis de planejamento, implementação e manutenção dos investimentos sócio-econômicos e ambientais efetuados pelos próprios beneficiários. (WORLD BANK, 2004). Fica claro que as intervenções só podem ser bem sucedidas se estiverem conectadas com um processo local de planejamento do desenvolvimento sustentável.

Um nível baixo de participação da comunidade na elaboração dos projetos tem sido correlacionado com uma má *performance* no passado. Muitas comunidades e associações não são ainda bem estruturadas para assumir a responsabilidade de gerenciar esses projetos. (WORLD BANK, 2004). A estruturação depende do desenvolvimento das competências locais e está diretamente relacionada com a educação, que se constitui em uma das condições principais de acesso à participação. Nas comunidades rurais, a formação do capital humano depende da possibilidade de se gerarem localmente os protagonistas centrais da construção dos novos territórios.

Resex: alternativa de assentamento com fortalecimento dos laços da comunidade

Durante toda a história econômica do Estado do Amapá foram dados suporte e prioridade ao grande capital. A colonização inicial foi precária e marcada por lutas de defesa de terras. A descoberta de riquezas minerais teve significativo impacto sobre a economia local, e o Amapá se abriu para a internacionalização, com a descoberta do manganês e sua exploração a partir da década de 50 do século XX,

continuando este direcionamento por meio das políticas públicas dos anos 70 e 80, desenhadas para apoiar grandes projetos, obter divisas para pagar a dívida externa e responder aos interesses de segmentos específicos do setor privado, reduzindo a questão do desenvolvimento à sua dimensão econômica.

Em consequência dessa trajetória, aparecem, hoje, sintomas graves do conflito entre o desenvolvimento da produção – que evoluiu a ponto de se opor ao seu próprio conteúdo – e o seu componente social. Assiste-se, então, à procura de caminhos que permitam associar as atividades econômicas ao desenvolvimento regional e de práticas educativas mais adaptadas às circunstâncias locais.

As políticas voltadas para a educação rural têm-se configurado como extensão de práticas educacionais do meio urbano, como acontece na maioria dos demais estados brasileiros. Entretanto, seguindo uma tendência mais ampla, existe, segundo Arroyo (2004, p. 73), um “movimento do direito”. As sociedades organizadas por categorias de trabalhadores e a sociedade civil organizada estão em busca dos direitos: direito à saúde, ao trabalho e à educação. Não apenas as sociedades urbanas, mas, também, de forma especial, “[...] as populações tradicionais que residem no meio rural [...]”. (SIMONIAN, 2001, p. 44).

Esta organização das reivindicações faz parte do processo de construção do capital social e se expressa de maneira especial nas reservas extrativistas (Resex). Estas reservas são um tipo de assentamento, criado como alternativa aos Projetos de Assentamento anteriores, cujos resultados tinham sido insatisfatórios, e estão sob a responsabilidade do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), através do Centro Nacional para o Desenvolvimento Sustentado das Populações Tradicionais (CNPT). São áreas protegidas, que visam à autonomia econômica por meio do uso sustentável dos recursos naturais renováveis, por comunidades que praticam sistemas extrativistas tradicionais. O regime extrativo é regulamentado por um contrato de concessão acompanhado por um

plano de gestão aprovado pelo Ibama. A distribuição dos indivíduos e dos direitos da comunidade é ditada pelos padrões de territorialidade dos recursos, em oposição aos padrões estandardizados importados de outras regiões. (ALLEGRETTI apud KAGEYAMA, 2004). As Resex foram projetadas para legitimar os direitos de uso dos recursos pelas famílias que tradicionalmente viviam nas áreas.

As unidades constituem-se em uma experiência alternativa para a preservação ambiental, a ocupação e o desenvolvimento na Amazônia, pois, ao garantirem direitos jurídicos àqueles que tradicionalmente habitam a floresta, são instrumentos para uma política governamental de fixação da população com estímulo à produção familiar [...] num plano jamais visto antes. (D'ANTONA, 2000, p. 3).

A pré-existência de capital social é considerada condição indispensável para o desenvolvimento das Resex, destacando-se a importância da participação dos moradores, futuros responsáveis pela reserva, na sua constituição. (D'ANTONA, 2000).

A Resex do Rio Cajari foi uma das três primeiras reservas criadas na Amazônia brasileira (ALLEGRETTI, 1994, 1989) e fez parte do processo inicial de implantação dessa modalidade de Unidade de Conservação. Ela está situada no sul do Amapá, onde muitos são os projetos já implementados, visando à produção, ao beneficiamento e à comercialização dos recursos naturais e/ou de outros bens, uma vez que, ao longo dos anos, a preocupação do Ibama e das associações locais tem priorizado a economia. (BENJAMIN, 2004; SILVA, 2005).

Dentro da tendência do “movimento do direito”, “[...] as comunidades da Resex do Cajari – AP, também se organizaram através de cooperativas e associações [...]” para melhor reivindicarem seus direitos estabelecidos constitucionalmente. (SIMONIAN, 2001, p. 50). Existem aí três organizações que agregam os atores locais, com o fim de discutir o modo melhor de comercializar a produção e de manter a natureza preservada: a Cooperativa de Castanheiros do Amapá

(Coocap), que agrega todos os coletores de castanha-da-amazônia; a Cooperativa de Produtores de Palmito (Coopp); e a Associação dos Produtores Agro-extrativistas do Médio-Baixo Cajari (APAEMBC), que agrega os produtores agro-extrativistas.

A organização em associações e cooperativas contribui para a constituição do capital social local e, estando organizados, “[...] os cidadãos interagem como iguais e não como patronos e clientes ou como governantes e requerentes” (PUTNAM, 2002, p. 102), tornando-se, dessa forma, responsáveis ou co-responsáveis pelo sucesso ou insucesso das instituições de que fazem parte. Dentro destas circunstâncias, um ciclo de reciprocidade pode se estabelecer.

As instituições de cunho cooperativo requerem aptidões e confiança interpessoais, mas essas aptidões e essa confiança são igualmente inculcadas e reforçadas pela colaboração organizada. As normas e os sistemas de participação cívica contribuem para a prosperidade econômica e são por sua vez reforçados por essa prosperidade. (PUTNAM, 2002, p. 102).

A presença das diversas associações nas Resex estabelece verdadeiros ativos coletivos, pelos laços que se formam entre os membros das comunidades. As reservas também apresentam características que, segundo Coleman (1988), facilitam certas formas de capital social, tendo-se, como exemplo, as restrições à fixação de novas famílias nas unidades, impostas pelo Plano de Utilização de cada reserva. (D’ANTONA, 2000).

Este relativo fechamento – “*closure*” tal como Coleman o denomina – é uma propriedade da qual a efetividade das normas depende. As redes fechadas são os meios pelos quais o capital coletivo pode ser mantido e a reprodução do grupo alcançada. (LIN, 1999). “As normas surgem como tentativa de limitar os efeitos negativos externos ou encorajar os positivos [...]. Quando uma norma existe e é efetiva, ela constitui uma forma de capital social poderosa, embora às vezes frágil [...]”. (COLEMAN, 1988, p. 105-104). Além disso, o

fechamento é importante para a confiabilidade das estruturas sociais que permitem a proliferação de obrigações e expectativas.

A restrição ao número dos habitantes nas Resex constitui um fechamento que estimula o reforço dos laços entre os seus habitantes e promove circunstâncias que podem contribuir para um bom desempenho das instituições na sua área. O fechamento e a existência de normas constituem condições necessárias, porém não suficientes, para o desenvolvimento das redes de relações. Com um direcionamento adequado da educação, que supere a dicotomia teoria-prática, poder-se-á caminhar para a criação de fluxos de informação eficientes e reforço dos laços existentes, fortalecendo o capital social e abrindo, ao mesmo tempo, novas perspectivas para a formação de capital humano.

Educação na Resex do Rio Cajari

A existência de trinta e cinco escolas de ensino fundamental na Resex do Rio Cajari, duas das quais com ensino médio, aponta para uma realidade que está a demandar pesquisa, em especial por sugerir um universo sócio-educacional amplo, mas também por estar inserida em um contexto em que a biodiversidade é exemplar.

No que diz respeito à relação educação e desenvolvimento, existem aí processos sociais que revelam as contradições da dicotomia entre a teoria e a prática, tradicionalmente aplicada no ensino. A este respeito, Nascimento (apud SIMONIAN, 2005, p. 5) propõe que tais processos sejam “[...] pensados articuladamente, um remetendo ao outro [...]”. Nestes termos, é da maior importância o estabelecimento de políticas e práticas educativas nas escolas da Resex, de maneira a criar condições para que as famílias, hoje vivendo nas comunidades, apropriem-se de conhecimentos que lhes permitam desfrutar de condições de vida digna, mantendo as reservas ambientais para as gerações futuras. Estas famílias, com as definições legais e teóricas, terão que compreender sua realidade social com base na *práxis* vivenciada.

Estudos recentes sobre as Resex (BENJAMIM, 2004; SILVA; 2005) reforçam a importância de se retomar a discussão sobre a educação aí viabilizada. Ao sintetizar documentos oficiais, Silva (2005, p. 23) destaca os seguintes aspectos:

[...] o fim do analfabetismo, maior nível de escolaridade nas comunidades e localidades, qualificação técnica, etc, aparecem como condição indispensável para aumentar a capacidade de entendimento dos problemas sociais e ambientais. Isto capacitaria as pessoas para uma efetiva participação comunitária, na busca da equidade social e respeito ao meio ambiente.

As pesquisas a serem desenvolvidas deverão dar atenção especial às questões do homem do campo, sua cultura, seus valores, suas práticas de vida e educativas, experimentadas no contexto das escolas que integram a Resex do Rio Cajari, na medida em que as relações entre escola e comunidade devem ser uma constante no contexto da aprendizagem escolar.

Considerando o entendimento de Freire (2004), a prática educativa na Resex do Rio Cajari terá que adequar sua proposta pedagógica ao modo de produção agro-extrativista do meio rural, possibilitando ao aluno vivenciar, na comunidade, os conteúdos teóricos estudados em sala de aula. Tal realidade deve fundamentar-se no saber-natureza, tendo como eixo central os produtos da floresta, valorizando as práticas culturais e práticas ocupacionais no ensino fundamental e médio. Desse modo, espera-se a superação da prática do “ensino transmissão” e da dicotomia entre educação geral *versus* educação profissional, tradicionalmente desenvolvida na maioria das escolas com este nível de formação, tendo em vista que a teoria passa do campo da abstração para aquele da aprendizagem significativa. Nessa direção, Grzybowski (apud FRIGOTTO, 1989, p. 205) afirma que:

[...] a educação, qualquer que seja, é uma disputa social. Por isso, ela varia, se reestrutura, tem um movimento contraditório em seu interior. [...] Na perspectiva das classes subalternas, em especial

os trabalhadores, a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e apropriação do “saber social”. Trata-se na educação de conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e elevem a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e sociais.

Entende-se que a forma de trabalhar a educação dos moradores da Resex do Rio Cajari seria a transformação da prática educativa em uma prática social eficaz, com o desenvolvimento do capital social, com estímulo à formação dos laços de confiança e cooperação nas comunidades. Essa prática social deve possibilitar o reforço da produção do conhecimento construído socialmente, pela interação diária daqueles que vivem em um ambiente natural e vislumbram a sua conservação ao longo da existência humana. Já o entendimento de Giroux (1987, p. 95) aponta a necessidade de “[...] uma compreensão de como os professores e alunos dão significado às suas vidas por meio de complexas formas históricas, culturais e políticas, que eles tanto incorporam como produzem [...]”.

Entende-se que refletir sobre sustentabilidade e educação requer a compreensão clara do significado que se dá a esses termos/conceitos, bem como a compreensão do papel da educação na formação do capital social e do capital humano que vai possibilitar o sucesso das Resex. Ainda, é de se refletir sobre as influências das práticas educativas das escolas e a relação com a sustentabilidade ambiental.

Considerações finais

A possibilidade de sucesso da educação na Resex do Rio Cajari – a fim de se tornar verdadeiramente suporte das pré-condições para a cooperação e para a aprendizagem e consolidação do saber – vai depender da sua capacidade de abrir perspectivas para uma conformação coerente das instituições informais, num trabalho efetivamente pedagógico e interativo.

Se bem organizadas e exploradas, as normas existentes e o fechamento das comunidades poderão ser extremamente propícios para o reforço dos laços existentes entre as famílias e os indivíduos. Para tal, será necessário compreender a relação que professores e alunos têm com a natureza, com a terra e com o saber e desvendar as relações interpessoais segundo o eixo estruturador das relações propostas e promovidas entre escola, comunidade e preservação. Pensando-se em políticas públicas, movimentos sociais e sustentabilidade, a expectativa é de que se consiga revelar a lógica do desenvolvimento quanto à realidade sócio-ambiental dos atores sociais, orientando-a para favorecer a formação autóctone de indivíduos capazes de promover o seu desenvolvimento de forma sustentável.

Enfim, o processo de construção do conhecimento não acontece naturalmente e sem planejamento. Submeter a prática científica a uma reflexão permanente é falar de uma ciência sempre em construção e de uma prática científica pautada na materialização do saber. É nesse sentido que se faz necessário teorizar em permanência a respeito das relações e influências recíprocas entre os saberes locais, o ensino escolar, o capital social e o capital humano, e o seu papel na formação dos moradores da Resex, como sujeitos de sua história e construtores da realidade social em que estão inseridos.

SOCIAL CAPITAL AND EDUCATION: CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT IN THE CAJARI EXTRACTIVIST RESERVE

Abstract: This paper deals with the importance of the social capital for the generation of human capital in the rural areas. It focuses on the Extractivist Reserves, specially the River Cajari Resex, in the State of Amapá, where the local characteristics and knowledge - if well oriented by the public policies for education - will be able to become instruments of a development based on participation and respect to the territory traits.

Key words: Extractivist reserve. Human capital. Public policies. Rural education. Social capital.

Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

ALLEGRETTI, M. H. Reservas extrativistas: uma proposta de desenvolvimento da floresta amazônica. **Pará Desenvolvimento**, Belém: Idesp, n. 25, p. 3-29, 1989.

ALLEGRETTI, M. H. Reservas extrativistas: parâmetros para o desenvolvimento sustentável na Amazônia. In: ARNT, R. (Org.). **O destino da floresta: reservas extrativistas e desenvolvimento sustentável na Amazônia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 17-47.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 72-73.

BENJAMIN, Aldrin M. da S. **Agroextrativismo: sustentabilidade e estratégias na reserva do rio Cajari**. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado em Agricultura Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília: IBGE, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/noticias/2003/texto_seminario%20_campo.doc>. Acesso em: 7 fev. 2007.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 94 (special supplement), p. 95- 120, 1988.

COSTA, Francisco de Assis. **Teorias do desenvolvimento e estratégias do desenvolvimento sustentável**. Guia didático. Belém: Naea/Ufpa, 2006.

D'ANTONA, A. O. Questões demográficas na definição, monitoramento e planejamento de Reservas Extrativistas da Amazônia Legal Brasileira. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. BRASIL, 500 ANOS: MUDANÇAS E CONTINUIDADES, 12., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.abep.nepo.unicamp.br>>. Acesso em: 21 out 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Studies on rural education in Brazil: state-of-the-art and perspectives. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 06 fev. 2007.

DEMARTINI, Z. B. F. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 24-37, 1988.

DURSTON, J. **El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural**. Santiago de Chile: Cepal, 2002.

FRANCO, Augusto de. **Capital social: leituras de Tocqueville, Jacobs, Putnam, Fukuyama, Maturana, Castells e Levy**. Brasília: IPM, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FUKUYAMA, F. **Social Capital and Civil Society** IN: IMF Conference on Second Generation Reforms. Washington, D. C., oct. 1999. Disponível em: <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>>. Acesso em: 15 out. 2007.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

KAGEYAMA, Paulo Yoshio et al. Genetic and ecological aspects of nonwood forest product exploitation in two western Amazonian settlements. In: VINCEITI, Barbara; AMARAL, Weber; MEILLEUR, Brien. (Org). **Challenges in managing forest genetic resources for livelihoods**. Roma: IPGRI, 2004, v. 1. p. 149-166. Disponível em: <<http://www.ipgri.cgiar.org-Publications>>. Acesso em: 22 out. 2006.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V.C. de. (Org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 243-253. v. 1.

LIN, Nan. Buiding a network theory of social capital. **Connections**, Dept. of Sociology/Duke University, Califórnia, v. 22, p. 28-51, 1999. Disponível em: <<http://www.soc.duke/dep/faculty.nalin.html>>. Acesso em: 22 out. 2006.

MARTELETO, R. M.; SILVA, A. B. O. Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 41-49, 2004.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-163.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SILVA, José Bitencourt da. Política pública na Reserva Extrativista Rio Cajari: a questão educacional. In: SIMONIAN, L. T. L. (Org.). **Gestão sócio ambiental, políticas públicas e movimentos sociais na região do rio Jari, Amapá/Pará**. Belém: Naea; Projeto Fundação Ford, 2005.

SIMONIAN, L. **Mulheres na floresta amazônica: entre o trabalho e a cultura**. Belém: Ufpa/Naea, 2001.

_____. Pesquisa em ciências humanas e desenvolvimento entre as populações tradicionais amazônicas. **Boletim do Museu Par. Emílio Goeldi**, Belém: SCH, v. 1, n. 2, p. 5-19, maio/ago. 2005.

SORJ, Bernardo. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

THERRIEN, Jacques. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: _____; DAMASCENO, Maria N. (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 43-51.

VILANOVA, S. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Atlas, 2004.

WANDERLEY, Maria de Nazaré Baudel. **O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

WORLD BANK. Project appraisal document on a proposed loan in the amount of us\$4.8 million to the state of Amapá with the guarantee of the Federative Republic of Brazil for the Amapá sustainable communities project. **Report No: 25768-BR**, 2004. Disponível em: <<http://www-wds.worldbank.org>>. Acesso em: 22 out. 2006.

Artigo recebido em: 27/10/2006

Aprovado para publicação em: 15/03/2007