

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E
MEIO AMBIENTE

MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO

CARTOGRAFIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
Uma análise sobre a decolonialidade do saber no Agreste de Alagoas

ARARAQUARA – SP

2019

MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO

CARTOGRAFIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

Uma análise sobre a decolonialidade do saber no Agreste de Alagoas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, nível de Doutorado, da Universidade de Araraquara – UNIARA, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Oriowaldo Queda

ARARAQUARA – SP

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

M486c Melo, Manoel Valquer Oliveira

Cartografias sociais da educação do campo: uma análise sobre a decolonialidade do saber no agreste de Alagoas/Manoel Valquer Oliveira Melo. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2019. 187f.

Tese (Doutorado) - Centro Universitário de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente

Orientador: Prof. Dr. Oriowaldo Queda

1. Agroecologia. 2. Formação de professores. 3. Mulher rural.
4. Patrimônio biocultural. 5. Procampo. I. Título.

CDU 504.03



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP
CEP 14801-320 | (16) 3301-7100 | www.uniara.com.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome do Aluno: *Manoel Valquer Oliveira Melo*

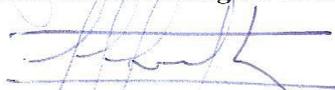
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Doutorado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Janice Rodrigues Placeres Borges



Prof. Dr. Vitor Machado



Profa. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante



Prof. Dr. José Maria Gusman Ferraz



Prof. Dr. Oriowaldo Queda

Araraquara – SP, 17 de maio de 2019

DEDICATÓRIA

*Dedico, com amor, este trabalho a presente memória de minha mãe **Vanuzia Oliveira Melo**, Parteira que ajudou a dar à luz mais de 600 bebês na região do Semiárido de Alagoas. E ao meu pai **Luiz Bonfim Melo** (In memoriam), um exímio Padeiro.*

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Jesus.

Meu especial agradecimento ao professor Dr. Oriowaldo Queda, meu orientador, pela competência que conduziu a orientação deste trabalho, bem como pela compreensão, ousadia e paciência ao longo de todo o processo.

Aos docentes e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da UNIARA.

À professora Dra. **Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante** pelas valiosas contribuições e apoio acadêmico.

Aos professores Dr. **José Maria Gusman Ferra**, Dra. **Janice Rodrigues Placeres Borges** e Dr. **João Tertuliano Nepomuceno Agra**, pelas contribuições no Exame de Qualificação e, por conseguinte, na defesa do presente trabalho.

Ao professor Dr. **Vitor Machado** pela valiosa colaboração no decurso da defesa desta tese.

Aos docentes do PROCAMPO/UNEAL, em especial, aos egressos participantes desta pesquisa.

Aos Movimentos Socioterritoriais da América Latina.

Aos familiares e amigos pelo apoio.

A CAPES pela concessão da bolsa de estudo.

A raposa parou mais uma vez, reconhecendo no ar um vago e vaporoso cheiro de couro, depois mudado no de melaço. Talvez se estivesse lembrando, naquele momento, de certa hora de sua vida em que lhe entrara pelas narinas o odor dos rios perenes que fertilizavam as várzeas do lugar onde ela nascera. Mas nunca poderia dizer se esse instante em que herdara o sentimento de seu ambiente natal transcorreria de dia, sob o sol que fazia com que as carnaubeiras fremissem, ou se fora à noite, quando a terra bebe a claridade das estrelas. Também não lhe seria possível discernir se, naquele momento remoto, ela morava na Zona da Mata, onde os canaviais haviam crescido no lugar das imemoriais florestas varridas a fogo, e os caetés perseguidos pelos colonizadores se haviam esvaído, ou se esse minuto já defunto se diluía de si mesmo em outra paisagem, entre mandacarus e coroas-de-frade. Agora, sentia em seu dorso a carícia do vento do mar, e todos os seus instantes antigos se confundiam e se dispersavam.

Lêdo Ivo - *Ninho de cobras: uma historia mal contada.*

RJ: Record. 1980.

RESUMO

A presente tese objetiva discutir acerca das cartografias sociais da Educação do Campo nas regiões do Agreste e Leste de Alagoas, tendo como recorte reflexivo, a decolonialidade do saber. Tal análise partiu de uma experiência relatada com um grupo de egressos do Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO, da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Em face da descolonização da educação hegemônica, faz-se necessário reconhecer que essa formação apresentou-se como modalidade educacional inovadora para o Estado de Alagoas. Pontuamos que a modalidade educacional deve ser abordada, *a priori*, como fruto da bandeira de luta pelo direito à terra dos movimentos socioterritoriais. No tocante à dimensão pedagógica, é um modelo contra-hegemônico que se contrapõem ao pensamento científico urbano-centrado imposto pela Educação Urbana. Por outro lado, convém discutir o sistema educativo da Escola do Campo, que se reproduz dentro de uma base ideológica positivista, no qual, o ensino é descolado do modo de vida dos sujeitos, este é endossado dentro de uma lógica dicotômica do saber e que não tem atendido aos interesses dos filhos e filhas de famílias do campo. Desse modo, concebem-se nos espaços pedagógicos as contradições históricas que prescindem da superação dos conhecimentos unívocos no contexto das classes sociais do campo. Para alcançarmos o objetivo proposto, os sujeitos participantes da pesquisa foram 19 (dezenove) professores graduados pelo Procampo, constituindo-se por seis homens e treze mulheres. Para caracterizar a Cartografia como instrumento metodológico da investigação, lançou-se mão da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada, bem como da política da narratividade mediante registros em áudio e em um diário de bordo. Destacamos que na produção dos dados, apresentaremos elementos quantitativos, mas a pesquisa possui caráter predominantemente qualitativo. Tomando-se como base a perspectiva do conhecimento sistêmico, conclui-se, que o desafio é superar a subalternidade do conhecimento de um ponto de vista da decolonialidade do saber/fazer hegemônico. Posto que a Escola do Campo deve traduzir as suas epistemologias, primando-se pelo modo dialógico, com a centralidade do princípio do Trabalho, da Educação Ambiental e da Agroecologia. Para fundamentar esta pesquisa, devemos considerar como questão subjacente, o protagonismo feminino da mulher rural na busca pela soberania alimentar, bem como por mais cidadania no campo por intermédio da Educação Formal e não formal.

Palavras-chave: Agroecologia. Formação de professores. Mulher rural. Patrimônio biocultural. Procampo.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss the Social Cartography of Field Education in the Agreste and Eastern Regions of Alagoas, taking as a reflexive approach the decoloniality of knowledge. This analysis came from a reported experience with a group of graduates of the Program to Support Higher Education in Field Education - PROCAMPO, from the State University of Alagoas - UNEAL. Given the decolonization of hegemonic education, it is necessary to recognize that this formation was presented as an innovative educational modality for the State of Alagoas. We emphasize that the educational modality should be addressed, a priori, as a result of the flag of the struggle for land rights of socioterritorial movements. With regard to the pedagogical dimension of a counter-hegemonic model that contrasts with urban-centered scientific thinking imposed by Urban Education. On the other hand, it is appropriate to discuss the educational system of Campo School, which reproduces within a positivist ideological basis, in which teaching is separated from the subject's way of life, this is endorsed within a dichotomous logic of knowledge, and which has not attended to the interests of the sons and daughters of families in the countryside. Thus, historical contradictions that do not dispense with overcoming unambiguous knowledge in the context of the social classes of the field are conceived in the pedagogical spaces. To achieve the proposed objective, the participants of the research were 19 teachers trained in the Procampo, composed of six men and thirteen women. To characterize cartography as a methodological instrument of the investigation, the application of a questionnaire and semi-structured interview was used, as well as the policy of narrativity through audio records and an on-board diary. We emphasize that in the production of data we will present quantitative elements, but the research is predominantly qualitative. Based on the perspective of systemic knowledge, it is concluded that the challenge is to overcome the subordination of knowledge from the point of view of the decolonization of hegemonic know-how. In view, the Campo School must translate its epistemologies, highlighting its dialogical mode, with the centrality of the principle of Labor, Environmental Education and Agroecology. To support this research, we must consider as an underlying issue the female role of rural women in the search for food sovereignty, as well as for more citizenship in the field through formal and non-formal education.

Keywords: Agroecology. Teacher training. Rural woman. Biocultural heritage. Procampo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características dos dialogantes da pesquisa.....	117
Quadro 2 - Dialogante de acordo com o sexo	117
Quadro 3 - Local de origem.....	118
Quadro 4 - Relação do dialogante com o sexo e o local de origem	118
Quadro 5 - Relação com a área de convivência.....	119
Quadro 6 - Alfabetização e letramento na escola	119
Quadro 7 - Tempo de experiência no magistério	120
Quadro 8 - A experiência mais significativa relacionada ao meio rural	120
Quadro 9 - Aspectos de trabalho no meio rural.....	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa de Alagoas agrupado em mesorregiões geográficas	79
Figura 2 - Localização da área do Estudo.....	89
Figura 3 - Fachada do sindicato dos trabalhadores rurais de Palmeira dos Índios	93
Figura 4 - Placa comemorativa do Sindicato	94
Figura 5 - Galinheiro circular - sítio Jacaré na zona rural de Igaci	96
Figura 6 - Lago artificial no sítio Jacaré na zona rural de Igaci	96
Figura 7 - Quintais produtivos no povoado Quebra Dente.....	98
Figura 8 - Cultivo conjunto de mandioca e fumo	99
Figura 9 - Assentamento Dom Helder Câmara - Núcleo 25 de Julho	101
Figura 10 - A Escola do Assentamento	101
Figura 11 - Canteiro doméstico de couve-folha	103
Figura 12 - Canteiro doméstico de mandioca	103
Figura 13 - Horta da Escola Municipal do povoado Gulandim.....	106
Figura 14 - Cultivo vertical de frutas na escola do povoado	107
Figura 15 - Demonstração da colheita de mandioca.....	109
Figura 16 - Maniva de mandioca para alimentação animal.....	110
Figura 17 - A interconexão da paisagem rural-urbana a área central de Coité do Noia	111
Figura 18 - Residência da família que ainda produz utensílios de barro na comunidade	114
Figura 19 - A ocupação da área central pela comunidade e pelo poder publico	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Procampo no Nordeste	68
Tabela 2 - Situação domiciliar de Arapiraca	82
Tabela 3 - Situação domiciliar de Palmeira dos Índios	83
Tabela 4 - Situação domiciliar de Girau do Ponciano	84
Tabela 5 - Situação domiciliar de Igaci	85
Tabela 6 - Situação domiciliar de Coité do Nória.....	86
Tabela 7 - Situação domiciliar de Junqueiro	87
Tabela 8 - Situação domiciliar de Teotônio Vilela.....	88
Tabela 9 - Dinâmica populacional da região	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAGRA	Associação de Agricultores Alternativos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFR	Casa Familiar Rural
CESMAC	Centro de Estudos Superiores de Maceió
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAF/Satuba	Escola Agrotécnica Federal de Satuba
FETAG/AL	Federação de Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares de Alagoas
FEPEC/AL	Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo de Alagoas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IFAL	Instituto Federal de Alagoas
IPMA	Instituto para Preservação da Mata Atlântica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
MFR	Maison Familiale Rurale
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PA	Pedagogia da Alternância
PEADS	Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLEC	Projeto de Licenciatura em Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROJERAL	Projeto de Educação de Jovens e Adultos nas Áreas da Reforma Agrária
PGP	Programa Especial para Graduação de Professores
PROLIND	Programa de Licenciatura Intercultural Indígena
SAPP	Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuaristas de Pernambuco
SEE/AL	Secretaria de Educação do Estado de Alagoas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIARA	Universidade de Araraquara

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	20
1 Da luta pela terra à luta pela educação: Revisão bibliográfica	28
1.1 Da luta pela terra à luta pela Educação.....	28
2 Modalidades educacionais inovadoras: desafios e perspectivas	54
2.1 Contextualização dos antecedentes teórico-políticos da Educação do Campo.....	54
2.2 Apontamentos sobre uma experiência do PRONERA em Alagoas.....	58
2.2.1 A Uneal, como proponente da modalidade educacional inovadora, habilitação: Línguas, Artes e Literatura e Ciências da Vida e da Natureza e Matemática.....	61
3 Lugares e Sujeitos da pesquisa	74
3.1 Caracterização da área de estudo.....	74
3.2 Sujeitos da Pesquisa.....	89
3.3 Apresentando os dialogantes da Educação do Campo	115
4 Cartografias da Educação do Campo: os principais marcos	121
5 Agroecologia e Decolonização: realidade e utopia	145
5.1 Questões propositivas para uma alternativa pedagógica decolonial	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICES	169
ANEXOS	180

APRESENTAÇÃO

*Dirceu se diz pitiguar
Já eu nasci cariri.
de água, bebi o ipanema
da santana onde nasci;
mas mesmo lá no sertão,
sururu também comi!*

José Geraldo W. Marques¹

Previamente, enunciamos as veredas que cultivam a nossa conterraneidade alagoana. Partindo desta epígrafe, evocamos o sentimento de pertencimento e resistência da nossa descendência sertaneja. Independentemente da identificação com o modo de vida urbano, inegavelmente, o nosso substrato rural reacende nos traços da nossa herança materna e paterna, a qual eu dedico este trabalho. Minha mãe conta-nos suas gratas lembranças, vivendo no Capim – distrito de Santana do Ipanema – hoje Olivença. Quando precisava viajar para a cidade, passava o dia inteiro em cima de um carro de boi ou fazia o caminho a pé, do Capim para Santana, aproximadamente 25 km. Naquele tempo, nos anos quarenta e cinquenta do século XX, meus avós maternos viveram com a família na zona rural do distrito, precisamente, em Lagoa da Onça. Naquela terra, de solo seco e rachado do semiárido de Alagoas, os membros da família do Manoel Clementino encontraram alternativas de cultivo da terra por meio de uma agricultura de subsistência, o objetivo principal do roçado era a produção de alimentos para garantir o autoconsumo e a sobrevivência da sua família frente ao flagelo da seca.

No entanto, não resistindo à penúria do local, o casal sertanejo partiu com as seis filhas para outras terras. Deixando para trás, no Capim, mãe Chiquinha, avó materna e sua tia, Mãe Sá. Mamãe conta-nos até hoje sobre a dolorosa partida da roça. No primeiro momento, migraram para a cidade de Maceió, depois Quebrangulo, município do Agreste, e, por fim, retornaram à Santana, local onde se estabeleceram em definitivo. Vale registrar a trajetória profissional vivida por mamãe, como algo que nos inspira, de filha de agricultores sertanejos, lavadeira de roupa do antigo hospital da cidade, passando pelos serviços gerais, parteira, até se tornar Técnica de Enfermagem. No tocante à formação escolar, ela tivera que abandonar o

¹ Pesquisador da Abordagem Etnoecológica Abrangente. MARQUES, J. G. W. Edson, Meu Bravo. Suplemento + Saber, **Gazeta de Alagoas**, Maceió, 07/09/2013.

estudo das letras ainda jovem para trabalhar no comércio local. Foi concluir o Ensino Fundamental na idade adulta, já casada e mãe de quatro filhos.

Meu pai, natural de Viçosa, município da região Leste de Alagoas, quando jovem dedicara a ajudar ao seu pai numa propriedade da região. Lembro-me de papai contando, já em Santana, que teve que fugir da companhia de seu pai, pois era submetido aos trabalhos forçados na propriedade rural. Talvez por ter sido uma experiência desagradável em sua trajetória de vida, não conseguimos conhecer a fundo essa história. Para amenizar o dilema, tivemos a oportunidade de conhecer a nossa avó paterna que residia na cidade de Palmeira dos Índios. Certo dia, papai nos relatou que ao chegar à Santana, passara a vender pão pelas ruas da cidade, transportavam-se os pães em dois caçuás, montando-se na cangalha de um jumento; foi por essas andanças que ele conheceu mamãe. O meu pai era analfabeto, conseguia apenas assinar o seu nome completo com dificuldades. Ao passar toda a juventude trabalhando com a venda de pão, e longo tempo de vida nesse ofício, tornou-se um exímio padeiro requisitado pelas três padarias existentes na cidade. Após sua morte, em 1985, minha mãe decidiu terminar de criar os filhos em Maceió, cidade que nos acolheu e vivemos até os dias atuais.

Nesta rememoração, defrontamo-nos, primeiramente, com o problema do vínculo sociológico negado sobre a nossa relação com o campo. A decisão de analisar esse território desconhecido é também uma descoberta tardia da nossa ruralidade. Assim sendo, o nosso itinerário de formação em nível superior, iniciou-se com a Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, a qual nos imputou a compreensão e assimilação de conteúdos ligados a *polis*², tendo em vista que a filosofia se sobressaía como filha da cidade e, naquele momento, não se ocupava em estudar os elementos rurais. De todo modo, o resultado é que nos tornamos pesquisadores distantes da perspectiva ligada ao *oikos*³ rural. A visão distorcida sobre o mundo rural estava associada ao imaginário equivocado da Educação Urbana.

² A *polis* fornece o modelo ocidental clássico do local do urbano concebido como cosmo e monumento [...] na qual se desenvolvem mecanicamente os processos de produção, organização e gestão de bens. SODRÉ, M. **Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

³ Palavra do grego antigo refere-se a conceitos distintos: habitação, família e propriedade. De modo figurativo ou literal - casa. Conceito derivado do Adj. Que administra ou dirige uma casa. [...] (Gr. oikonomos) FIGUEIREDO, C. de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, Lisboa, 1913.

Entretanto, pontuamos uma primeira aproximação durante uma pesquisa desenvolvida num Mestrado⁴ interdisciplinar. O universo analisado tratou acerca da mobilização social em torno do Plano Diretor Participativo da Região Metropolitana de Maceió-Alagoas. A problemática apresentada tratou de descrever a experiência a partir da leitura comunitária e da participação popular dos sujeitos das zonas urbana e rural na construção do debate político. O estudo buscou compreender o papel da gestão participativa no macrozoneamento do território municipal.

Diante deste prelúdio, devemos considerar o que nos conduziu ao objeto desta pesquisa, pois partimos da experiência na docência do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO. Em Alagoas, o curso foi ofertado pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, no Campus de Arapiraca. Atuamos como professor por um ano e dois meses, de setembro de 2011 a novembro de 2012, período no qual ministramos as disciplinas: Introdução à Filosofia e Filosofia da Educação. As primeiras incursões sobre o papel da Educação do Campo foram provenientes dos encontros semanais com o grupo de estudantes. A mística diversificada, apresentada pela turma, propiciava um ambiente favorável para construção de novas narrativas, até então, desconhecidas pela maioria de nós, professores e estudantes.

A disposição desta pesquisa de doutoramento ligada a esta experiência profissional, não será endossada por nenhuma militância política. Embora, esta seja uma particularidade que vai se reverberar numa vontade de repensar as escolhas e caminhos trilhados na prática docente. A tarefa de incorporar as matizes da Educação do Campo de forma reivindicatória no âmbito da Escola do Campo, tornou-se efetivamente objeto de estudo quando ingressamos no curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UNIARA, em março de 2015. Movidos pela curiosidade, tivemos o privilégio de ampliar a percepção da Educação do Campo sob a perspectiva de um novo horizonte rural. O trânsito acadêmico com os especialistas nos concedeu novas inquietações sobre a temática, a saber, a questão do

⁴ Dissertação intitulada “**A influência política da gestão participativa no desenvolvimento socioambiental da Região Metropolitana de Maceió - Alagoas**”, defendida em outubro de 2008, sob a orientação do Professor Jenner Barretto Bastos Filho, pelo Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da UFAL.

desenraizamento rural, a memória e o patrimônio biocultural e sobre a existência de um *ethos*⁵ rural.

Nesta nossa trajetória, ainda que tivéssemos conseguido um ano de afastamento das atividades na Universidade Federal de Alagoas para cursar o doutorado, surgiram alguns percalços e contratempos durante a caminhada, tais como: o tempo de deslocamento das longas viagens de Maceió para São Paulo, e depois Araraquara, para integralizar os créditos das disciplinas obrigatórias; as readaptações no cronograma e a dificuldade de manter o foco da pesquisa de campo na zona rural do Agreste e Leste de Alagoas. Contudo, as respostas dadas às dificuldades encontradas serviram para enfrentar as adversidades, a mística construtivista e, com certeza, demarcava uma nova etapa em nossa vida acadêmica.

O rumo da presente investigação nos faz refletir sobre os caminhos percorridos na prática docente. Mediante o inacabamento desta história, nossa memória afetiva surge com o interesse em descrever e analisar os desdobramentos do programa de formação de professores. Ao propor demarcar cartograficamente a Educação do Campo no interior de Alagoas, debruçamo-nos sobre os aspectos da decolonialidade do saber, dessa forma, o exercício da investigação vai ser direcionado com um grupo de professores egressos da experiência do Procampo em Alagoas. Vale frisar que a modalidade educacional adotada pela UNEAL, no Campus Arapiraca, tornou-se uma ação inovadora na educação desenvolvida no Estado.

Neste contexto, destacamos a parte obrigatória da metodologia do curso, a necessidade de articulação entre teoria e prática, mediante a proposta do regime de alternância entre o Tempo-Escola - TE e o Tempo-Comunidade - TC, essa imersão nos permitiu experienciar algo bastante significativo do ponto de vista da prática docente para além do chão da sala de aula e dos intramuros da universidade. O curto tempo nesta experiência profissional, nos fez pensar com um novo olhar sobre os sujeitos da educação, quer seja da escola rural, quer seja da urbana. Afinal, os sujeitos da escola são partícipes de um mesmo contexto educacional, isto é, de uma pedagogia urbano-centrada e colonizadora.

A partir de Nosella (1977) e Pessotti (1978), podemos apontar que a inspiração advém de uma prática de escolarização utilizada por agricultores franceses em 1935, na qual foi concebido um modelo da chamada *Maison Familiale Rurale* – MFR. O modelo intercalava o

⁵ Relacionamos o conceito da: *Ethologia f.* Tratado de costumes e caracteres. (De *ethos* + *logos*). FIGUEIREDO, C. de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, Lisboa, 1913. Do ponto de vista antropológico, refere-se ao estudo etnográfico.

regime da alternância entre a propriedade rural e o internato, e tinha a intenção de aproximar os filhos dos agricultores ao caminho da instrução, considerando-se a dificuldade de mobilidade no meio rural e a tentativa de evitar a saída para os centros urbanos. A iniciativa não se limitou ao espaço rural francês e se espalhou para outras regiões da Europa. A prática educativa desembarcou no Brasil por meio de uma missão religiosa de origem católica, no Espírito Santo, em 1969. A implantação no Estado capixaba inseriu-se como as primeiras experiências da Escola Família Agrícola - EFA no Brasil.

Vale ressaltar que essa perspectiva de escolarização também aconteceu no Nordeste, e o Estado de Alagoas foi pioneiro com a criação de uma Casa Familiar Rural - CFR, coincidentemente, na área rural do município de Arapiraca, em 1981. Salientamos que a educação voltada para o meio rural na região supracitada é parte do nosso itinerário de pesquisa. Num primeiro momento, o intuito era ampliar tal constatação, encontrando mais elementos para fundamentar a experiência alagoana da CFR. Mas fomos desapontados quanto à disponibilidade de documentos na base de dados dos órgãos oficiais. A consequência imediata é que não tínhamos como prosseguir com a investigação diante da ausência de vestígios históricos que comprovasse genuinamente essa memória.

Entretanto, no material bibliográfico pesquisado (HOSDA; ALVES, 2017; ALVES, 2011; MATTOS, 2010; MELO, 2010; RIBEIRO, 2008; COLOSSI; ESTEVAM, 2003), encontramos o fato social apresentado como algo meramente ilustrativo e distante. A justificativa plausível e reafirmada descreve que a experiência da CFR em Arapiraca não logrou êxito e logo foi fechada. Do ponto de vista da sociologia da educação, a compreensão sociopolítica dessa experiência no território rural arapiraquense carece de aprofundamento sócio-histórico.

No Brasil, por exemplo, sabe-se que a destruição da memória histórica é uma forma contumaz de implantar poder de modo impositivo em determinado lugar, na paisagem e no espaço territorial. Em Alagoas, por diversas vezes, os arquivos históricos viraram cinzas por meio de incêndios possivelmente criminosos. São amarguras típicas das sociedades ditatoriais que maculam os registros históricos para salvaguardar a dominância do poder político. Por outro lado, pode-se compreender que não se preserva o patrimônio e a memória cultural por ignorância da própria elite local. Este aspecto já havia sido apontado na década de 1940, por um dos seus filhos mais ilustres:

Infelizmente, neste ponto os arquivos alagoanos são de uma pobreza lamentável. De modo geral são destruídos. Ao que se conta, certa ocasião, um chefe de Estado mandou tocar fogo na papelada quase tricentenária existente nos arquivos da vetusta

cidade de Alagoas, para desocupar lugar. O escrivão, felizmente, apenas começou a vender os menos estragados, para embrulho de sabão, charques, latas de manteiga (DIÊGUES JÚNIOR, 2006, p. 27).

Segundo a crônica antropológica, escrita posteriormente, tais documentos foram comprados por um particular que não tinha a noção da riqueza daqueles papéis. Porém, numa atitude louvável, grande parte do acervo foi ofertado por ele ao Instituto Histórico de Alagoas, conforme cita Diêgues Júnior (2006). Do ponto de vista do domínio de conhecimento, o processo de desigualdade na região reside numa memória histórica que garante um princípio de preservação que alimenta o poder monopolizador das oligarquias locais, na qual a monocultura do saber, presumivelmente, se conecta a uma territorialidade que produz a autoalienação do trabalho⁶, a subalternidade e a subserviência pela força social das classes dominantes do local.

Dito isto, a finalidade da estrutura educacional na região circunda numa racionalização diacrônica do poder saber subordinado ao antagonismo das oligarquias locais. O qual sistematicamente fornece uma narrativa ideologicamente reguladora de assujeitamento das classes propensas à vulnerabilidade social.

Acreditamos cada vez mais na necessidade em se fazer uma reflexão sobre o papel da ação educativa na transformação social dos indivíduos, principalmente, daqueles que não se enquadram no compromisso social do Estado. Na realidade, a carência do sistema de alfabetização na escola tradicional é fator excludente, especificamente, quando se preza pelo domínio da escrita e da aplicabilidade de práticas educativas imediatistas voltadas para uma escolarização etnocêntrica e apostilada.

Ao contrário dessa homogeneização do sistema escolar hegemônico, a discussão da Educação do Campo perpassa por um quadro de resistência das práticas pedagógicas vigentes. A questão educativa é acrescida pelos nexos históricos da mobilização social dos movimentos socioterritoriais que engendraram a possibilidade da constituição de outro projeto de campo. Com efeito, a modalidade educacional dos assentamentos e acampamentos rurais espalhou-se para além da atuação geográfica dos movimentos socioterritoriais.

Parece-nos importante destacar que, para os movimentos socioterritoriais, a percepção da Escola do Campo passa por outra perspectiva e não deve ser confundida com a antiga

⁶ “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 67).

Escola Rural, pois tal distinção não tem atendido aos pressupostos do projeto de Educação do Campo. Depreende-se desta concepção, como uma forma de combater a precariedade entre o Ensino e Aprendizagem, bem como ocupar os espaços da Escola do Campo, que o projeto Escola do Campo tem sofrido, permanentemente, com o fechamento e a paralização das atividades educacionais.

Ao se abordar essa temática, é importante atentar para as características historiográficas que revelam os frutos amargos da expansão das fronteiras agrícolas dos grandes latifúndios da região. O que fatalmente motivou a migração forçada das populações rurais para viver na cidade, ocasionando um esvaziamento de algumas comunidades rurais. Aliás, deduz-se, desse fato, que é o aporte que sustenta a herança estrutural que ainda se perpetua na cultura agrícola do Estado de Alagoas. Desde a sua emancipação da Capitania de Pernambuco, Alagoas mantém-se sob um poder de base agrária altamente desigual, que é gerido pela repartição das terras agricultáveis para um seletivo grupo de famílias, que dirige economicamente os recursos e o poder político em face da pobreza da maioria do seu povo.

Com os subsídios estatais e a concentração da propriedade da terra, os senhores de engenho, desde o século XVIII, e os usineiros, a partir do século XIX, usam sua força política (transferida de pais para filhos), fazendo valer seus interesses e mantendo o comportamento típico da classe senhorial, com reflexos profundos na sociedade alagoana, inibindo, inclusive, quaisquer reformas e mudanças (LIRA, 2007, p. 55).

Nestes termos, comprometida com a manutenção do *status quo*, a elite agrária se apropria do território rural, sob o qual o sistema agrário-exportador conserva a lógica do monocultivo da cana-de-açúcar, o que implica também numa monocultura do saber. O modelo da Agricultura Tradicional se efetivou com o declínio do patrimônio biocultural dos saberes dos povos tradicionais e a biodiversidade. Em Alagoas, a predominância do projeto colonizador é refletida pela população empobrecida, com baixos indicadores sociais no meio rural, dentre eles, o acesso à escola, a terra e ao trabalho no campo.

Para levar adiante em nossa análise, num rural cada vez mais especializado, com máquinas, implementos agrícolas e equipamentos com tecnologia de última geração, ao mencionar a Educação do Campo, não seria possível analisar cartograficamente sem compreender como opera a dimensão histórica e cultural da subalternização das classes oprimidas do campo. Desse modo, funde-se de modo imperativo o sentido emancipatório, ao qual, tangencialmente, destina-se uma educação não hegemônica, que é o foco desta pesquisa.

INTRODUÇÃO

A presente tese descreve, com base nos princípios das cartografias⁷ sociais, uma análise sobre a proposta de formação em Educação do Campo na mesorregião do Agreste e Leste de Alagoas, tendo como recorte analítico uma experiência com um grupo de professores egressos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO. O curso de graduação foi contemplado pela parceria entre a UNEAL, Ministério da Educação - MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade – SECAD. A jornada educativa transcorreu no período de setembro de 2011 até abril de 2017. Mesmo com a descontinuidade na formação de novas turmas do Procampo, a concretização da experiência se tornou pioneira no território alagoano.

Considerando o nosso envolvimento profissional no curso do Procampo/Uneal, nos dois primeiros semestres, entre 2011 e 2012, conforme citado na apresentação, o esforço de retomá-lo posteriormente também nos reconduz na posição de sujeito-objeto da própria pesquisa. Esse deslocamento, tomado como objeto de pesquisa deste doutoramento, demarca aspectos epistemológicos, políticos e ideológicos antes não pensados sobre o rural, mas que estavam guardados em nosso substrato mental.

Salientamos que a educação urbano-centrada tem sido explicitada por meio de equívocos, principalmente quanto à sistematização do conteúdo escolar no tocante à escolarização ofertada para as escolas do campo. Nesse debate, ao romper com o paradigma vigente do sistema de ensino, a modalidade da Educação do Campo não deve deslegitimar a Educação Urbana, mesmo porque não pode ser pensada sem compreender sua indissociabilidade e sua hegemonia. Evidentemente que não devemos privilegiar uma modalidade em detrimento de outra, visto que a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade durante a formação educacional não deve ser burocratizada pelo saber dualista,

⁷ O surgimento desse conceito de base metodológica é atribuído aos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri, proposição destacada na *Introdução* da obra *Mil Platôs*, datado de 1980, publicada no Brasil, nos anos 90 destacando assim, o princípio da Cartografia como perspectiva processual de investigação. Muito superficialmente, mediante tal frente de trabalho, a distinção entre natureza qualitativa e natureza quantitativa, embora ainda pertinente, se mostra insuficiente visto que utiliza dados de diversas naturezas e mescla-os na produção de resultados para as pesquisas que as autorizam. (OLIVEIRA, M. O. de; MOSSI C. P., 2014, p. 187).

além disso, é necessária a adoção de práticas pedagógicas mais abrangentes do ponto de vista da cultura dos envolvidos.

Fazemos, aqui, questão de refletir sobre o que a escola tem propiciado para a juventude do campo na região Agreste e Leste de Alagoas. Apontamos, com isso, que a tradição interposta pelo sistema de ensino da educação escolar do campo se reproduz a partir da colonialidade de um saber de cunho urbanocêntrico, que tem percorrido a tendência do apelo estético ao modo de vida urbano. A consequência prática desta narrativa deve ser observada como parte da estratégia de subalternização, pois corrobora historicamente com o processo de migração forçada e o desenraizamento social da juventude rural.

No plano educacional, torna-se um problema crucial a assimetria ideológica que se reproduz do predomínio do urbano sobre o rural em relação à Educação Escolar do Campo. Neste processo civilizatório interpretado pela Educacional Formal, o retrato predominante tende a ser uma questão paradoxal que permanece em voga. Conforme o percurso histórico da modernização agrícola, podemos dizer que tal modernização reside em preconceitos que enfatizam o domínio do conhecimento urbano-centrado que subalterniza as populações rurais. Por outro lado, existem novas contradições no campo brasileiro:

A emergência de homens e mulheres que tentam permanecer na terra (ou e ela voltam ou optam por ela sem nunca terem sido rurais), numa sociedade que se quer urbanizada, clama por uma explicação das mais compreensivas que possa superar obstáculos epistemológicos derivados da ampla gama de preconceitos que acompanham a relação rural-urbano no caso brasileiro (WHITAKER, 2002, p. 20).

Por outro viés, para o enfretamento a esse estigma, a aglutinação de um novo paradigma educacional, como à Educação do Campo, exige-se pedagogias adequadas, que enalteçam a integração do jovem do campo em práticas educativo-sistêmicas, que clarifiquem e nutra a diversidade, a totalidade e a cosmovisão do território rural. É necessário fazer um contraponto ao modelo conceitual da ciência atrelada ao conhecimento hegemônico, mesmo porque é fundamental compreender os traços contraproducentes que legitima e abarca o seu método colonizador:

O problema é que toda ciência contemporânea é urbano-centrada e, pelas suas raízes históricas, comprometida com uma civilização que se considera padrão universal. Pensa-se, portanto, que ela deve ser seguida em seu europeucentrismo cartesiano por todo o resto do mundo. Como tal, em sua razão dualista, criou dicotomias hierarquizadoras – masculino x feminino, cultura x natureza, urbano x rural, homem branco x não-branco, cultura ocidental x as outras – nas quais o primeiro polo é sempre valorado em detrimento do segundo (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002, p. 21).

No contexto da inserção da proposta metodológica inovadora para o território rural, evidenciam-se as dimensões colonizadoras que dificultam a superação em relação à escolarização formal da Escola do Campo. Os desafios teórico-metodológicos apontados pela Sociologia Rural demonstram que os pontos de gravidades, obrigatoriamente, seguem se reproduzindo metabolicamente dentro dos limites apropriados para perpetuar o domínio ideológico do pensamento urbano científico.

Desse modo, o espaço reservado ao aprendizado na Educação Formal é fragmentado e cede lugar para as determinações de uma lógica perversa e autocentrada, que nos remetem à tentativa falhada deste modelo educacional dicotômico, que tendencialmente busca a separação do conhecimento através dos seus estratagemas binários e dualistas, os quais são empreendidos por formulações obrigatórias para o controle do sistema educacional formal. Em virtude disso, tomemos a reflexão de Mészáros, com base na primeira epígrafe relacionada ao Paracelso apresentada na abertura do seu livro, *A educação para além do capital*:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. Felizmente, porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguarda e sancionada (MÉSZÁROS, 2008, p. 53, grifo do autor).

A questão acima é útil quando afirmarmos que as estratégias de produção do conhecimento, contaminadas pela separação do espaço rural-urbano, têm negligenciado que tais espaços cartograficamente estão interconectados e se interpenetram cotidianamente. Desse modo, somos advertidos como pesquisadores sobre a necessidade de pensar a questão de maneira dialética, a inter-relação desse *continuum* rural-urbano no contexto da pesquisa educacional, considerando, evidentemente, as especificidades atribuídas aos espaços sociais da urbanidade e da ruralidade dos sujeitos envolvidos.

Nestes termos, não se deve perder de vista a orientação do projeto formativo que materializa a Educação do Campo como uma alternativa, contra ideológica, para uma mudança qualitativa na perspectiva educativa para a Escola do Campo. Parte-se da ruptura do reducionismo do conhecimento urbano-centrado da escola tradicional, que precipuamente tem desvalorizado a produção do conhecimento pelo viés sistêmico. Assim, necessitamos compreender que: “Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação

abrangentes como ‘a nossa própria vida’, a educação formal não pode realizar as suas muitas necessárias *aspirações emancipadoras*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59, grifo do autor).

Mediante as aspirações teóricas e políticas que tratam da sistematização do ensino para a Escola do Campo, quando partimos do discurso normativo, faz-se necessário uma reflexão sobre o modo cindido que separa o conhecimento do rural-urbano no modelo de escolarização para o campo. Vale destacar, sob o ponto de vista sociopolítico, a modalidade inovadora da Educação do Campo como uma concepção contra-hegemônica vinculada a um novo projeto de campo. Nessa abordagem, cabe, particularmente, compreender como opera o sistema hegemônico, pois:

Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1999, p. 399, grifo do autor).

Com base no que foi exposto acima, o presente estudo traz como pano de fundo os saberes hegemônicos que acompanham a relação do rural-urbano no campo pedagógico. Nessa perspectiva, não podemos nos furtar de apontar como tem sido manipulado o discurso oficial sobre a Educação do Brasil, posto que a pauta imposta propõe-se à validação do processo de cerceamento e controle por parte de setores políticos e religiosos no domínio da Educação Escolar Brasileira, haja vista a tramitação do Projeto de Lei 258/2019, que dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária, bem como sobre a conduta dos professores na transmissão dos conteúdos (Brasil, 2019). Nota-se o recrudescimento ideológico do novo projeto “Escola sem Partido”, que propõe práticas educativas proibitivas orientadas por princípios e valores morais do campo familiar, religioso e social.

De modo geral, o determinismo do saber hegemônico reproduz-se dentro de uma panaceia de doutrinas que são impostas à revelia, desconsiderando-se de maneira contundente a discussão da divisão da luta de classes do campo. Contraditoriamente, o que se pretende é um conhecimento homogeneizado e silenciado.

Ao discorrer sobre a educação por vieses ideológicos, é fundamental atentar que todo discurso carrega em si aspectos ideológicos. No que tange à Educação Formal, esta acaba por ser representada por grupos com concepções idiossincráticas, e o que nos preocupa é a repercussão que geram e ecoam como práticas pedagógicas cotidianas de uma “Escola Livre”,

mas ideologicamente aprisionada em seus intramuros de conceitos obsoletos. No campo da desigualdade educacional a ação educativa se dá pela visão crítica à medida que:

Pela própria concepção do mundo, pertecemos sempre a determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (GRAMSCI, 1978, p. 12).

Quando pensamos no desenvolvimento desta pesquisa, as garantias iniciais eram respaldadas pela maioria dos formandos, entretanto, as estratégias e regras metodológicas foram reajustadas devido à dinâmica do espaço-temporal, bem como dos procedimentos permitidos para ter acesso aos sujeitos-objetos desta pesquisa.

Desse modo, este trabalho está estruturado em cinco capítulos. Na primeira seção desenvolvemos uma análise historiográfica para interpelar sobre as disputas e lutas políticas dos trabalhadores rurais no que concerne à educação escolar no território rural brasileiro. *A priori*, destacamos a evolução que acompanhou as contradições históricas da pressão reivindicatória das populações rurais. Após, passada a primeira década do século XXI, a bandeira de luta pela terra implicou, necessariamente, a luta pela Educação do Campo. Assim, nesse primeiro momento, o arcabouço teórico-metodológico abordado baseia-se principalmente em autores e autoras que versam sobre o tema da Educação pelo viés da descolonização do saber. Para compreender o modo cindido que separa o rural-urbano na perspectiva educacional, com base pesquisa na Sociologia Rural, foram fundamentais os estudos de Maria Isaura Pereira de Queiroz (1972; 1988) e Dulce C. A. Whitaker (2002).

Na segunda seção abordamos a proposta pedagógica da Educação do Campo gestada como parte das reivindicações sociais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST. A exemplo, tomamos como plano de fundo para as nossas discussões as demandas propositivas e os desafios para o estabelecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Ainda nessa seção, faz-se uma exposição de onde se originou o problema de pesquisa, objetivando-se na compreensão do Procampo/Uneal, como proponente da modalidade educacional inovadora, mediante a análise do seu Projeto Político Pedagógico – PPP, bem como da metodologia do regime de alternância. Ao analisar e descrever a realidade do sistema educacional, podemos observar que o ideal da ordem hegemônica não é justo quando falamos da Educação do Campo e para o campo. No contexto da instrução pública em Alagoas, o dilema é antigo, invocam-se as prioridades das ações

educativas imediatistas, dificultando o acesso à educação de uma grande massa de excluídos sociais. É provável que tudo isso faça parte do domínio colonizador, em que o modo de deseducar faz parte do projeto de controle para a manutenção do saber hegemônico.

Na seção três analisamos e descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na presente pesquisa. Neste percurso, apresentam-se os lugares e os sujeitos da pesquisa, o que implicará numa caracterização geográfica da área de estudo, com suas paisagens definidas pelos seus aspectos socioambientais. No recorte que fizemos, redimensiona-se cartograficamente a região do Agreste e Leste Alagoano, apontando-se a perspectiva do *ethos* rural, bem como a presença da agricultura familiar e de práticas agroecológicas nos respectivos lugares. Destaca-se o papel de protagonista da mulher rural na mediação de tais práticas no território analisado. Com base na premissa do intercâmbio geográfico entre os espaços de sociabilidades do rural-urbano, de acordo com as visitas de campo aos sete municípios, buscamos identificar indícios históricos, ontológicos e toponímicos da formação social destas territorialidades.

Ainda na terceira seção, pretendemos, também, sistematizar empiricamente o roteiro metodológico, para isso foram apresentados os 19 sujeitos participantes da pesquisa, professores oriundos da turma do Procampo/Uneal, em sua maioria, mulheres rurais, professoras da escola do campo. Para o delineamento da pesquisa de campo, lançamos mão de questionário, entrevista semiestrutura e registros em áudios e diário de campo. Com a prerrogativa da obtenção dos depoimentos dos dialogantes, os testemunhos de cada indivíduo desenharam-se seguindo a perspectiva da História Oral, embora, sabe-se que:

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevista de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. A história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destes tradições e mitos. [...] Na verdade tudo quando se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica (QUEIROZ, 1988, p. 19).

Para focar nos tópicos da finalidade deste estudo, todas as entrevistas foram gravadas em forma de áudio, todavia, no momento da transcrição de todas as narrativas foi necessária a ajuda de uma consultoria especializada para esse tipo de serviço. Para interpretar os depoimentos, fizemos uso da decupagem e a edição das entrevistas. Os focos principais das narrativas foram a etnografia do modo de vida rural e a participação e percepção em relação à

formação do Procampo. Quando foram obtidas todas as transcrições, selecionamos os termos que se repetiam nos relatos orais:

É evidente que sintaxe de qualquer discurso deve ser respeitada para que uma transcrição seja fidedigna. Assim, se o falante comete erros de concordância ou de regência de verbos, por exemplo, deve-se reproduzi-los em qualquer transcrição. Até porque a norma culta da língua é por vezes desrespeitada mesmo nos grupos que se consideram mais eruditos. Transcrever erros de sintaxe não configura, portanto, falta de respeito em relação à fala do outro. Falta de respeito seria corrigi-los (WHITAKER, et. al., 2002, p. 116).

Por se tratar de uma metodologia qualitativa de pesquisa, não houve a pretensão em adequar os relatos orais à norma culta da língua. A estratégia da pesquisa é a de analisar e descrever aspectos adotados com o estudo de caso no interior de Alagoas. Para isto, tornou-se necessário estreitar as dimensões da História Oral, enfocando-se no Relato de vida como procedimento para a coleta de dados:

O relato de vida é uma forma menos ampla e livre, quando é solicitado ao narrador que aborde de modo especial determinados aspectos de sua vida, embora dando a ele total liberdade de exposição; o entrevistado sabe do interesse do pesquisador e direciona o relato para determinados tópicos (LANG, 2000, p. 124).

Na quarta seção, os aspectos assinalados nos relatos de vida se apresentam como os princípios da cartografia, tal estratégia de investigação serviu para compreender a Educação do Campo no interior de Alagoas. De acordo com os testemunhos dos sujeitos de pesquisa, é possível apontar os principais marcos de uma política educacional do campo que precisa ser ressignificada. Identifica-se no território alagoano uma cultura agrícola diversificada, e o uso indiscriminado de agrotóxicos que têm comprometido a saúde das populações do campo. Nesse contexto, pode-se inferir que a formação dos professores descreve dimensões de uma realidade empiricamente observável e, que por intermédio das narrativas, compõe-se cartograficamente o lugar de fala que trata sobre a Educação do Campo no território do Agreste e Leste Alagoano. Desse modo:

O que a cartografia persegue, a partir do território existencial do pesquisador, é o rastreamento das linhas duras, do plano de organização, dos territórios vigentes, ao mesmo tempo em que também vai atrás das linhas de fuga, das desterritorializações, da eclosão do novo. Cartografar é mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar. Nesse sentido, a cartografia tem como eixo de sustentação do trabalho metodológico a invenção e a implicação do pesquisador, uma vez que ela baseia-se no pressuposto de que o conhecimento é processual (ROMAGNOLI, 2009, p.171).

Por fim, na seção cinco, ao analisar e descrever a Educação do Campo, propomos os princípios da Agroecologia como instrumentos efetivos da decolonialidade do saber frente à descontextualização da Educação urbano-centrada ofertada na Escola do Campo. Deduzimos que os princípios da Agroecologia como alternativa pedagógica decolonial é uma realidade que poderá fazer uma recontextualização do currículo no sistema escolar do campo. No entanto, para uma ruptura dos fundamentos da produção da ciência contemporânea urbanocêntrica ela ainda é vista como uma utopia. De modo concreto e factual, não se concebe neste retrospecto uma educação emancipadora sem a superação da razão dualista do conhecimento.

Perante a isso, este trabalho pretende destacar alternativas que visem a decolonialidade do saber, diante das exigências de outras epistemologias para pensar a Escola do Campo. Destacam-se, entre os recursos cartográficos, as contribuições de outros saberes, que favorecem a revisão das concepções hegemônicas e dicotômicas, conforme aponta Romagnoli (2009). De outro modo, a perspectiva cartográfica, revela-nos uma prerrogativa da Educação do Campo no interior de Alagoas, a prática da modalidade educacional torna-se convergente na articulação entre a Escola e a Família para a transição das bases produtivas de uma Agricultura Tradicional, intensiva, para uma Agricultura Agroecológica, de produção extensiva e de base sustentável. Cabe, por fim, destacar o empoderamento da mulher rural num papel de protagonista na busca pela cidadania e soberania alimentar nas comunidades rurais visitadas.

1. Da luta pela Terra à luta pela Educação: Revisão Bibliográfica

1.1 - Da luta pela Terra à luta pela Educação

Recorremos aos recursos historiográficos para interpelar sobre a preparação desse cenário de reflexão, disputas políticas e lutas dos trabalhadores rurais pela educação no território alagoano. Deste modo, destacam-se alguns antecedentes históricos sob a ascensão reivindicatória pela terra das populações rurais do Nordeste. Após o fim da 2ª Guerra Mundial, aponta-se, particularmente, a mobilização política concebida no mote da questão social agrária do Brasil, iniciada nos Estados da Paraíba e na Zona da Mata de Pernambuco, depois se espalhou por todo o Nordeste. No que tange à ampliação das conquistas sociais significativas desse movimento, as Ligas Camponesas estabeleceram caminhos para a mobilização política concernente à formação social e do lugar do sujeito no meio rural, em face das condições desiguais impostas pelos grandes proprietários de terra da região. Diante das exigências de enfrentamento a uma realidade de desigualdade social, a solidariedade renasce com aspectos revelados por uma necessidade da organização social desse grito popular, como podemos ver nas discussões de Bastos (1984):

A mobilização camponesa do Nordeste, que assume a denominação ‘Ligas Camponesas’, inicia-se no Engenho Galiléia, Pernambuco, no ano de 1954. O movimento expande-se rapidamente. Esse crescimento deve-se às condições políticas e sociais favoráveis e explica-se pelo fato de sua base social – o foreiro – representar uma categoria social ameaçada de extinção. O ‘galileu’ simboliza o campesinato nordestino que vive próximo aos empreendimentos capitalistas, representando um obstáculo a sua expansão (BASTOS, 1984, p. 18).

Salientamos, com isso, que a experiência nordestina deve ser lida como uma interpretação que pode, de forma ilustrativa, apresentar o prenúncio da mobilização popular em torno das necessidades coletivas dos trabalhadores rurais. Pode-se dizer, a partir dessa forma interpretativista, que no Nordeste, os galileus foram os precursores das reivindicações dos trabalhadores rurais da região, cujo papel das Ligas era o de mediar a participação popular pelo mecanismo de mobilização social durante os encontros dos trabalhadores, os quais: “Através dos Congressos, superavam o isolamento e o localismo e construíam-se alianças com o espaço urbano, pois as Ligas tinham uma pedagogia” (CHEDINI, 2017, p. 70-71). Dentre as prerrogativas e desdobramentos desse itinerário sociopolítico, cria-se neste período:

A associação - Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco – SAPP – obtém seu registro após um mês. Do ponto de vista legal, caracteriza-se por constituir-se numa sociedade civil beneficente, de auxílio mútuo. Cujos objetivos são, primeiramente, a fundação de uma escola e a constituição de um fundo funerário (as sociedades funerárias são comuns na região) e, secundariamente, a aquisição de implementos agrícolas (sementes, inseticidas, adubos, instrumentos) e reivindicação de assistência técnica governamental (BASTOS, 1984, p. 19).

É importante registrar que, preliminarmente, os objetivos principais dessa associação foram o de reivindicar a construção de uma escola e a constituição de um fundo funerário para enterrar os seus mortos. A luta pela função social da terra se dará, contraditoriamente, em momento posterior.

De certo modo, a questão social agrária no Brasil persistiu como parte da agenda dos movimentos sociais do campo e que se tornou, entretanto, numa importante referência para ampliar o debate sobre a negação do espaço rural com suas demandas pontuais e localizadas. Na esteira sociopolítica, anuncia-se, nesse interim, que: “Fato político dos mais importantes na história brasileira é que os movimentos e lutas populares, sobretudo no campo, caminham mais depressa do que os partidos políticos, legais e clandestinos” (MARTINS, 1986, p. 09). Considera-se que tais experiências podem ser reiteradas como parte do laboratório da investigação sobre os movimentos camponeses e a política no Brasil:

Uma perspectiva evolucionista tem permeado estudos, de brasileiros e não-brasileiros, a respeito dos movimentos sociais no campo. A partir do caso brasileiro, concretamente, tal perspectiva ordena os diferentes movimentos da seguinte maneira: messianismo, como aconteceu em Canudos e no Contestado; banditismo social, como aconteceu no Nordeste com Antônio Silvino e Lampião; associativismo e sindicalismo, como aconteceram com as Ligas Camponesas e com os sindicatos de trabalhadores rurais (MARTINS, 1986, p. 27).

Ao destacar os dois últimos grupos apontados acima, remetemo-nos ao lugar dos movimentos sociais como partícipe da construção do processo político no Brasil, num período que antecede a ditadura militar de 1964. O estudo acima citado também nos aponta que existiam interferências políticas entre o Episcopado, o Partido Comunista Brasileiro - PCB e as Ligas Camponesas. No entanto, sobre a autonomia organizacional das classes sociais menos favorecidas do campo em relação à função do trabalho com a terra, Martins vai acrescentar que

As Ligas Camponesas também procuraram atuar no marco da legalidade, princípio definido desde o começo da sua existência. Ainda que com contradições internas que persistiram até a liquidação pela ditadura militar, as Ligas evoluíram no sentido de definir a reforma agrária radical em termos opostos àqueles postos tanto pelo PCB como pela Igreja (MARTINS, 1986, p. 89).

Do ponto de vista dos movimentos sociais do campo, a identificação do campesinato brasileiro como classe social, tem, inegavelmente, o seu lugar de destaque na mobilização política pelo direito à propriedade no meio rural brasileiro. Permitiu-se, por conseguinte, a associação do camponês na interface das resistências no meio rural, bem como, por meio da mobilização política de lutar para conquistar os designados territórios rurais concebidos pelos sujeitos camponeses. Nesse caminho, apontamos que a concepção política de classe social, reside num resgate relativo sobre o entendimento de sua representação e natureza social, pois:

O camponês, enquanto unidade familiar de produção e de consumo, assim como o campesinato, enquanto classe social em construção enfrenta desafios fundamentais para garantir a sua reprodução social numa formação social sob a dominação do modo de produção capitalista: o camponês, para a afirmação da sua autonomia relativa perante as diversas frações do capital; o campesinato, para a construção de uma identidade social que lhe permita constituir-se como classe social e, portanto, como sujeito social na afirmação de seus interesses de classe. Ambas, a afirmação da autonomia relativa camponesa como a construção do campesinato como classe social se inter-relacionam numa dinâmica social marcada por relações de poder em disputa. (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 116).

Mesmo existindo controvérsias históricas veiculadas ao conceito de camponês na sociedade hodierna, pretendeu-se, de modo aproximado, trazer para o debate teórico uma definição circunscrita da multiplicidade das identidades do camponês no Brasil.

Tal multiplicidade de formas de existência de camponeses e as particularidades que apresentam nas interações com o desenvolvimento das sociedades de que fazem parte têm suscitado debates. Particularmente, o papel dos camponeses no desenvolvimento do capitalismo tem sido razão para continuadas e controversas reflexões, cujas repercussões práticas têm afetado a história moderna dos camponeses e a saga das suas relações com as sociedades hodiernas, por rotas de conformação e ajustamento, em alguns casos, ou de tensão e conflito, em outros (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 113 - 114).

Faz-se necessário, à vista disto, um relato preliminar, na tentativa de fazer interlocuções com as narrativas históricas dessas interpretações simbólicas, principalmente na importância do seu espaço ideário e político. A identidade do homem do campo vai ser combatida sob os olhares enviesados dos instrumentos repressores do Estado, situando o camponês como predecessor de quando as ideias comunistas urdiam no Brasil. “E no século XX, os ‘homens de enxada’ incomodavam tanto quanto os ‘homens de foice e de martelo’” (SILVA, 2003, p. 19, grifo do autor). A polícia não utilizava comumente o termo camponês, a classificação empregada para os trabalhadores rurais, era chamá-los de lavrador, um termo que pode estar associado ao sujeito de vida depreciativa, identificado como mais um

despolitizado do país. A conotação iconográfica do camponês tinha um caráter sedicioso. Considerando-se o espectro ideológico do comunismo faz-se notar a presença de identidades que se multiplicaram:

O ressurgimento das lutas camponesas nos anos 1980, no final do período militar, configura seu enraizamento no projeto de resistência produzido desde o início da constituição do país. Este projeto, mesmo ‘esmagado’, é capaz de recolocar-se, agora, como projeto de sujeitos coletivos que produzem identidades. Estas identidades não estão mais referidas às categorias profissionais, mas ao projeto de um grupo específico, surgido na contraposição ao projeto de campo que se instalara com ações e convivência dos governos de então, como os Sem-Terra, os atingidos por barragens, os seringueiros, os pequenos agricultores, entre outros. Sua identidade individual de resistência como posseiro, foreiro, parceiro, assalariado, agora é a identidade de um grupo específico em luta social, representado pelos MSP {**Movimentos Sociais dos Populares**}, visualizando um horizonte com projeto político que os mantêm em luta (CHEDINI, 2017, p. 74-75, grifo nosso).

Para identificar, a princípio, a base originária da composição do campesinato no Brasil, podemos apontar sociologicamente nessa trama social três partes que compõem o campesinato brasileiro, de acordo com Marques e Marques (2015, p. 10), são eles: “o índio, o trabalhador africano e os europeus não agraciados pela propriedade – a estes se juntavam o sitiante (pequeno agricultor dono de um pedaço de terra)” (*grifo do autor*). Diante dessa abordagem preliminar sobre a diversidade sociocultural e étnica que compõem o meio rural brasileiro, nos orientamos da existência de um *ethos* rural ou modo de ser do camponês, e que tem se reafirmado como o corpo e a alma desta identidade.

Essa constituição pluriétnica cada vez mais miscigenada vai gerar tipos humanos diferenciados e regionalizados territorialmente, os quais, em suas interações com os ambientes específicos de cada lugar, vão configurar as paisagens com suas peculiaridades culturais: os povos originários, majoritariamente na Amazônia e dispersos nas demais regiões; o sertanejo, no Agreste nordestino; os quilombolas, dispersos em várias regiões; o ribeirinho, às margens de rios; o caipira, em partes do Sudeste; o caboclo, em partes do Nordeste e da Amazônia; o gaúcho, nos pampas sulinos; o colono imigrante europeu, no Sul e em partes do Sudeste, entre outros. Na condição predominante de trabalhadores sem-terra, estão o peão de boiadeiro, o pantaneiro, o agregado, o meeiro, o parceiro e, nas vilas e cidades predominantemente, o boia-fria (TARDIN, 2012, p. 180).

Por tentarmos descrever o processo contemporâneo que evidencia o universo identitário dos camponeses, arbitrariamente estes não podem ser traduzidos como sujeitos apassivados e esquadrihados numa identidade totalizante. Ao retomarmos as manifestações dos discursos colonizadores da identidade dos sujeitos do campo, os enunciados não aspiram consensualidades entre as partes envolvidas, e a identidade camponesa não poderá basear apenas na subordinação do seu modo de ser camponês e na tradição do meio rural.

Corroborando a isso, Silva (2003, p. 24) acrescenta: “Constatamos que não existe uma definição rígida para estas diversas categorias que, no final, referem-se ao homem do campo, que, se politizado, crítico e contestatório, torna-se alvo privilegiado da Polícia Política”.

Por outro lado, salientamos a existência de um discurso enraizado que representava o pensamento vigente dos proprietários de grandes extensões de terras, com a ajuda do apelo midiático dos almanaques e da radiodifusão, que buscava subjugar os pequenos produtores rurais, relegando-se ao silêncio e a invisibilidade da diversidade dos saberes culturais, comunitários e tradicionais das populações residentes no campo.

Ainda de acordo com a mídia, dois tipos humanos simbolizam, respectivamente, a modernidade e o arcaísmo agrários: de um lado, o empresário rural abastado, aberto às inovações tecnológicas e vinculado aos mercados internacionais; de outro, o aguerrido militante sem-terra, que almeja obter alguma gleba rural em que possa se assentar e nela produzir os seus meios de vida de acordo com os preceitos da agricultura familiar. Dois estereótipos: o primeiro, positivo, como convém à ideologia hegemônica; o segundo, negativo, estigmatizador dos que travam cotidianos embates pela sobrevivência (PEREIRA; QUEIROZ, 2005, p. 08).

A narrativa de subalternidade subsiste, desde então, à custa da exploração econômica do trabalho rural dos pequenos agricultores colonizados com estereótipos que se cristalizaram na cultura brasileira. Por exemplo, o que se caracterizou como símbolo do caipira adveio da visão aristocrática do escritor Monteiro Lobato, o qual interpretava o sujeito caipira, em seus artigos literários, como um homem indolente, preguiçoso, com atraso econômico e educacional. Inclusive, é sabido que o referido escritor foi precursor da literatura paradidática nas escolas do país, desta feita:

Metaforicamente o lavrador era comparado a ‘erva daninha’ da agricultura brasileira. Essa imagem negativa do homem do campo certamente fazia parte do imaginário coletivo. Caricaturas do ‘Jeca Tatu’ costumavam ser veiculadas através de almanaques farmacêuticos interessados em vender ou outro ‘tônico’ contra a preguiça e a indolência típica do caboclo brasileiro. Esta imagem era ainda reforçada pelos anúncios de remédios propagados pela grande imprensa e pelos contos publicados nas revistas ilustradas. Assim quem não convivesse diretamente com esses trabalhadores os imaginaria como cidadãos pacatos, passivos e incapazes de gerenciar suas próprias vidas (SILVA, 2003, p. 39 – 40, grifo do autor).

Estes fatos estavam diretamente ligados à promessa de modernização do setor agroexportador brasileiro. E a intenção era de retificar o modo de vida dos trabalhadores rurais, tendo em vista que eles eram considerados como sujeitos atrasados do ponto de vista cognitivo. A mudança determinava corrigir o que parecia estar errado na agricultura camponesa. Como se percebe de imediato, os trabalhadores praticamente são convertidos a

uma autonomia relativa frente às tendências dominantes dos modelos colonizadores que pregavam mudanças sociais na vida rural, mas que, na verdade, forjavam um poder de controle social ainda mais ameaçador.

A partir de então a figura do Jeca passa a representar, estereotipada e preconceituosamente, aqueles ‘tipos intermediários’, os pequenos e rústicos agricultores interioranos. Esse segmento dos homens livres e pobres raras vezes constituiu objeto de uma percepção compreensiva por parte das camadas mais bem situadas na estrutura social brasileira. À semelhança do olhar do colonizador dirigido aos índios, os caboclos foram sempre vistos como improdutivos, inconstantes, preguiçosos, arreados, atrasados, ignorantes e predadores das matas e de suas riquezas (PEREIRA; QUEIROZ, 2005, p. 09, grifo dos autores).

Sabe-se que, por trás do discurso da resistência de um modo de ser camponês contra uma identidade hegemônica, também reaparecem os jogos das forças sociais contra o campo, que recriam novas dependências, permitindo o reaparecimento de uma razão instrumental, de cunho ideológico, para manter o controle social dos povos do campo pela via de práticas dominantes da exploração do trabalho:

Na formação social brasileira, a construção de uma identidade social de projeto do campesinato deverá pressupor não apenas a afirmação da autonomia relativa dos camponeses perante os capitais – portanto, de uma concepção de campesinato portadora da lógica que assevera a especificidade camponesa –, como a presença, em maior ou menor grau de explicitação, de uma maneira de se fazer agricultura diferente daquela presente no paradigma capitalista (COSTA; CARVALHO, 2012, p. 121).

É sabido, ainda, que na contemporaneidade o ponto fulcral da identidade camponesa vai se espriar principalmente no manejo de se fazer agricultura com respeito ao ambiente rural. E para não sucumbir aos interesses e fins específicos da colonialidade do saber hegemônico vigilante, e que precocemente tem levado à tendência de desenraizamento social, subjugando os saberes da cultura rural ao modo cidadão. A resistência incide em acreditar em outro modo de vida possível, tal como apregoa Tardin (2012):

O movimento social camponês se situa culturalmente na contemporaneidade, forjando respostas aos desafios da atualidade, tomada em sua totalidade social. Sua autocrítica e sua crítica à ordem burguesa no âmbito do seu modo de produção – relações sociais e com a natureza – vai levá-lo a formular diretrizes e ações que, sob a orientação científica da agroecologia como fundadora de uma práxis comprometida com a ‘reconstrução ecológica da agricultura’, priorizam a soberania alimentar. (TARDIN, 2012, p. 187)

Como síntese deste contexto sócio-histórico, o projeto do campesinato vai ser retomado mais tarde na década de 1980, com o surgimento do MST no Sul do país, movimento no qual vai incorporar as lutas camponesas anteriores do Nordeste. Assim, de modo semelhante ao que ocorreu com as Ligas Camponesas que foram cooptadas pela Igreja, o Episcopado se antecipa em face da ameaça do espectro ideológico do comunismo ateu que tinha ameaçado todo o século XX no Brasil. Desde então, os sem-terra passaram a ter a sua denominação representativa:

Mais do que uma condição social, é uma referência política, social, cultural. Inicialmente é um substantivo composto que designa a condição social de alguém que vive do trabalho agrícola e tem aptidão para o mesmo, mas não possui sua própria terra. É, portanto, um ser social sem propriedade, destituído de bens e posses, ou seja, é alguém que vive em condição de pobreza. A origem do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em 1984 está relacionada com a intenção inicial de organizar os sem-terra de todo o Brasil com o objetivo de lutar pela reforma agrária. O movimento passou a considerar sem-terra todos os trabalhadores que vivem no meio rural brasileiro: diaristas, meeiros, posseiros, arrendatários, filhos de pequenos proprietários e pequenos proprietários com até cinco hectares de terra. A partir daquele momento, a gramática ganhou um novo vocábulo (BOGO, 2005, p. 419).

Com base numa perspectiva religiosa, os excluídos da terra vão ser representados do ponto de vista da sociedade civil organizada, com isso: “O MST nasce também sob a simbologia de um contexto pastoral, cujo legado é uma mística com unidade de sentidos, de projeto simbólico para além do projeto concreto do grupo” (CHEDINI, 2017, p. 86). Embora existam contradições sobre a função da catequização pastoral atuando dentro do movimento, sabemos de seu papel imprescindível na gênese organizacional do próprio movimento, como atesta um dos seus fundadores e líder:

[...] há um segundo elemento muito importante na gênese do MST. [...] Quero ressaltá-lo porque é importante na formação do movimento. É o trabalho pastoral, principalmente da Igreja Católica e da Igreja Luterana. O surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975, em Goiânia (GO), foi muito importante para a reorganização das lutas camponesas (STEDILE, FERNANDES, 2012, p. 21)

Dentre os princípios organizativos, convém destacar que a bandeira de luta do movimento encabeçava a luta pela democratização da terra. Ainda que percebida somente como exigência do discurso normativo, o surgimento da preocupação para com a educação das crianças e jovens ociosos nos assentamentos e acampamentos, particularmente, vai se efetivar como modelo de construção do projeto político-pedagógico do próprio movimento.

Não obstante percebamos que a postura em relação ao sistema educacional e a formação da classe trabalhadora é concebida

Inicialmente, a escola não é prioridade para os trabalhadores sem-terra; ela é uma exigência que se impõe pela realidade das crianças em idade escolar que acompanham os pais durante as ocupações e nas perguntas dessas crianças e desses pais sobre seu futuro. Nesse processo elabora-se uma proposta, inicialmente para a escola básica do campo e, com o avanço das lutas, uma educação do campo (RIBEIRO, 2013, p. 195).

No contexto educacional para os trabalhadores sem-terra, identificamos que num primeiro momento, o modo de sociabilidade exigia a construção de um novo parâmetro escolar para a Escola do Campo. Nessa primeira fase, o objetivo do movimento visava à implantação dos processos formativos somente para os assentamentos da Reforma Agrária. Posteriormente, aponta-se que os desdobramentos educativos da pedagogia proposta pelos movimentos sociais criaram novas demandas, e a concepção da modalidade educacional passou a ter uma conotação ampliada, tornando-se numa política educacional que deve ser universalizada para todas as escolas do campo brasileiro.

Quando se trata de discutir as transformações políticas e institucionais no âmbito educacional, recorreremos ao marco regulatório, no qual, a educação se torna um direito de todos, tendo como lastro normativo a Constituição Federal Brasileira de 1988. O documento é assertivo sobre a incorporação do debate democrático como instrumento norteador das políticas públicas atuais da educação. Os nexos existentes são respaldados sob os matizes de flexibilidade dos preceitos constitucionais, conforme o capítulo III, seção I - da Educação, que trata especificamente dos princípios do ensino escolar, listam-se algumas finalidades, quais sejam: “Art. 206. I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 2005).

Passados trinta anos da redemocratização do país, as concepções pedagógicas inovadoras são frutos das lutas contemporâneas, evidenciam-se em modalidades educacionais que foram adotadas com a função de equacionar as disparidades regionais do ensino ofertado pela Escola Formal. A Educação do Campo surge como um modelo contra-hegemônico com a promessa de minimizar as discrepâncias existentes entre o ensino e aprendizagem da Escola do Campo. Para tal superação é necessário outro reposicionamento da educação, uma vez que sabemos que particularmente:

“[...] à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas” (GRAMSCI, 2001, p. 21, grifos do autor).

Num olhar sobre o interior da Escola do Campo, a educação hegemônica legitima a internalização fatalista da hierarquia social que reproduz o projeto educacional da burguesia. No tocante à reprodução social, como as novas tecnologias educativas não estão disponíveis para todos, os desafios consistem em querer transformar o sistema operacional vigente, que por muito tempo permaneceu sedimentado, privilegiando apenas conteúdos de algumas realidades e regiões do país. Sob a crítica dessa natureza seletiva de uma educação etnocêntrica:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 1982, p. 16-17).

Mediante o quadro exposto, podemos observar que existem contradições teóricas acerca das competências pedagógicas que são apropriadas aos interesses dominantes. Desse modo, as respostas são extraídas de um sistema antitético que atua em benefício próprio. Com isso, os sujeitos são induzidos aos equívocos das classes populares subalternas. Por conseguinte, identificamos os aspectos esquadrihados do dualismo de um saber que hierarquizam os processos educativos, simplificadamente, de modo acrítico, privilegiando-se um saber colonizado, tradicionalmente internalizado e assimétrico. Diante disso, vamos ao encontro da ideia de que

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’. Falam de si como os que não sabem e do ‘doutor’ como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são convencionais (FREIRE, 1987, p. 28).

No território rural, a questão se faz presente de forma contundente devido às impertinências metodológicas em torno da separação do espaço rural-urbano no contexto educacional. Em geral, as narrativas são reafirmadas dentro de uma lógica que evidencia a superioridade dos sujeitos residentes na zona urbana em relação aos residentes da zona rural, e que, de alguma forma, reforça a dicotomia do conhecimento que subverte o espaço rural sobre

o espaço urbano. De acordo com a Sociologia Rural, é possível apontar que esses espaços se interpenetram a todo tempo, articulam-se como parte da experiência de vida dos sujeitos de modo indissociáveis, daí a necessidade de apropriação intelectual dessa realidade social que pode servir como instrumento de superação do preconceito do rural.

No tocante à legislação educacional, recorre-se ao trecho normativo que dispõe sobre a oferta da Educação Básica para o campo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) nº 9394/96, no Art. 28, § 1, afirma-se que: "[...] na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região" (BRASIL, 1996).

Por mais que o pressuposto legal expresse a normatividade que recobra as especificidades da oferta da Educação Básica para a população rural, para a Escola do Campo, contraditoriamente, a reprodução do conhecimento segue alheia à necessidade concreta do sujeito. Ideologicamente impede-se de uma transformação social radical que busque a superação do modelo hegemônico da educação urbano-centrada. Em contrapartida, a herança desse modelo se expressa na condição de exploração da mão-de-obra rural em detrimento da economia política da cidade. Frisamos que a separação é personalizada em virtude do surgimento da produção capitalista, propositadamente na modernidade:

Esta desloca o eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. E a classe dominante dessa nova sociedade, que é a burguesia, diferentemente dos proprietários de terra (os senhores de escravos da Antiguidade e os senhores feudais na Idade Média), não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital. Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria. Nesse quadro, surgem as cidades como local determinante das relações sociais. Em lugar do que ocorria na Idade Média, em que o campo determinava a cidade, a agricultura determinava a indústria, na época moderna é a cidade que passa a determinar as relações no campo e é a indústria que rege a agricultura (SAVIANI, 2011, p. 82).

É possível notar que novos problemas se complexificaram com a emergência dos tempos modernos. Como efeito dessa dimensão temporal, as terras agricultáveis do meio rural vêm sendo zoneadas frente às demandas expressivas da cidade. Evidenciamos, desse modo, que não existe uma política educacional direcionada para suprir as carências de informações sobre o meio rural no espaço da Escola do Campo. Há uma incessante apelação para a reprodução social do modelo dominante, na qual, o conteúdo do ensino vigente se reproduz dentro dos interesses da ótica urbana. Convém assinalar que a regra do conhecimento urbano

científico limita a importância da função do rural, de modo que a correlação de forças que separou o rural-urbano tenha se feito presente desde o fim do modo de produção feudal. Nessa operacionalização dicotômica perpassa um antigo equívoco epistêmico, vale lembrar que tais espaços são interdependentes, conforme sustenta Marx e Engels:

A oposição entre cidade e campo só pode existir no quadro da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe é imposta. Uma subsunção que faz de um idiota animal da cidade e, do outro, o idiota animal do campo, e que dia a dia de novo produz a oposição dos interesses de ambos. O trabalho é, aqui, novamente o fundamental, o poder sobre os indivíduos, e enquanto existir esse poder tem de existir a propriedade privada. A superação da oposição entre cidade e campo é uma das primeiras condições da comunidade, uma condição que, por seu turno, depende de uma massa de pressupostos materiais e que não pode ser satisfeita pela mera vontade, como qualquer um pode constatar à primeira vista. (Tais condições têm ainda de ser desenvolvidas.) (MARX; ENGELS, 2007, p. 52, grifo dos autores).

Dando prosseguimento a questão metodológica do direito à Educação do Campo, a princípio temos como ponto primordial a necessidade da ressignificação da identidade do sujeito. Ainda que cada lugar seja reflexo do objeto de uma razão global, não quer isso dizer, entretanto, que não existam intencionalidades, identidades e territorialidades. Conforme indicamos anteriormente, o rural-urbano se interpenetra e permanece interconectado. No entanto, como parte integrante da etnologia rural, cada população está submetida às interferências das nuances históricas. Para abrigar a tese da centralidade no trabalho como finalidade da relação escolar no campo, tem-se o entendimento que:

Já aqui pode-se perceber que o sentido da educação não é determinado por ela mesma. [...] Ora, como o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, é óbvio que, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será à base de uma determinada forma de sociabilidade e, portanto, de uma certa forma concreta de educação (TONET, 2016, 124).

Não podemos perder de vista a natureza ontológica do trabalho na reprodução social, ademais não há sociedade humana sem trabalho. Em outras palavras, tal relação antepõe às outras formas de sociabilidades, inserindo-se como categoria fundante na reprodução social das relações humanas. Podendo ser objetivada de igual forma na prática cotidiana, através das formações sociais, das transformações dos lugares e suas paisagens. O autor supracitado aduz que:

[...] como o trabalho contém em si a possibilidade de ir além de si mesmo, por intermédio da generalização, o ser social se complexifica, dando origem a novos

problemas, novas necessidades, cuja resolução e cujo atendimento são indispensáveis à reprodução social (TONET, 2013, p. 78-79).

Nesse intercâmbio de enfrentamento do homem com a natureza é inegável que a sua materialidade vai se concretizar predominantemente pela via do trabalho. Tomando-se como base a tendência que tal atividade humana provoca nos indivíduos novas necessidades indispensáveis à reprodução social, a escola deve encampar o trabalho como mote para compreender a historicidade do tempo presente e superar, adequadamente, as dependências impostas pela autoalienação do trabalho. Cabe, por oportuno, destacar a lição de Pistrak (2018):

O objetivo da escola não é apenas conhecer a atualidade, mas dominá-la. E aqui os métodos antigos de ensino são inúteis. É preciso tomar os fenômenos em suas relações mútuas, nas interações e dinâmicas; é preciso demonstrar que os fenômenos da atualidade são parte essencial de um mesmo processo histórico geral de desenvolvimento; é preciso esclarecer a essência dialética do meio que nos cerca (PISTRAK, 2018, p. 45).

No tocante à Escola do Trabalho, como uma modalidade de sustentação da Escola do Campo, é imperioso destacar como uma forma de buscar a superação política da autoalienação do trabalho no contexto da construção da territorialidade do espaço rural. Nessa senda, atestamos como é fundamental e estratégico, mesmo diante da insistência da concepção urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica no espaço do educar. Em essência, é a teoria como prática que serve de engrenagem para a apreensão das condições objetivas da Educação do Campo em sua materialidade dentro do processo educativo, no qual: “O trabalho, enquanto gasto (ainda que racional) de energia cerebral ou muscular, tem peso e importância ínfima em relação às nossas finalidades da educação” (PISTRAK, 2018, p. 147, grifo do autor). Além do mais, esse motor é sistematicamente precedido de regras alheias a uma natureza social que é historicamente posta. De modo distinto, quando o conhecimento urbano-centrado se apresenta em meio às divergências das classes sociais, acabam internalizando a dependência idiossincrática do sistema do Capital. Conforme sustenta Saviani (2005),

O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista (SAVIANI, 2005, p. 257).

Do mesmo modo, o sistema escolar urbano e rural é pautado sobre as bases convencionadas de uma racionalidade dualista disposta a recriar modelos antagônicos como forma de fragmentar historicamente o conhecimento. Nesse enquadramento, a tendência é perder tempo em traçar dicotomias que aparecem como um obstáculo epistemológico que envolve a escola brasileira numa relação paradoxal, o desafio correspondente, reside em:

Somente o raciocínio dialético permite observar como os objetos reais se interpenetram de forma ora articulada ora integrada, mas sempre compondo com a totalidade. Superar a razão dualista é, portanto, o primeiro passo para compreender como se articulam o rural e o urbano no Brasil de hoje (WHITAKER, 2008, p. 283).

À luz de tal compreensão, surgem dois desafios a ser superados: o primeiro é o desentrosamento dos conteúdos escolares em relação ao rural e urbano; enquanto que o segundo se encontra atrelado a uma racionalidade dualista que guia coercitivamente os sujeitos durante todo o período escolar. Dessa forma, o grande desafio é fazer com que o ensino e o aprendizado através da Educação do Campo sejam de fato uma saída necessária e não contingencial para o território rural.

Como efeito, denotamos que deve existir uma contribuição para demarcar a Escola do Campo, não somente por aspectos geográficos, mas pelo papel didático-pedagógico voltado para as especificidades do campo. O distanciamento entre teoria e prática são condições circunscritas que reforçam a lógica dualista de um modelo territorial desigualitário para o sujeito do campo.

Dessa maneira opera-se certo descompasso entre o fazer e o pensar humanos. De um lado, a ação humana, sob a forma de trabalho que transforma o meio, não parece perder a sua agilidade e capacidade de atendimento às necessidades do próprio homem; de outro, a reflexão, o produto intelectual gerado por essa ação, quando dela dissociado, é como se cristalizasse, perdendo a perspectiva da possibilidade de sua transformação. O desconhecimento e o não domínio momentâneo do meio pelo homem podem, por exemplo, levá-lo a elaborar respostas imaginadas para explicar suas dúvidas e incertezas (VALENTE, 2008, p. 270).

O contexto apresentado nos permite emitir algumas considerações preliminares, no que diz respeito à condição da desvantagem social na qual se encontra a população rural, principalmente, do que sobra enquanto ação prática para mudar as regras de um jogo desigualitário. De modo geral, existe uma incompatibilidade na operação do conhecimento que não religa o ensino à compreensão da vida dos sujeitos, respectivamente, pode-se associar ao descompasso de um modelo educacional que cristaliza e desconhece os domínios da ação educativa de sua clientela escolar.

Num palco de desigualdade educacional, o conhecimento hegemônico advoga que o ensino e aprendizagem devem ser operados, predominantemente, em associação ao modo de vida da cidade. Por conseguinte, a internalização desse currículo oculto resulta num arranjo educacional mediado por uma troca desigual sobre o modo de vida no campo. Em condição semelhante, a Educação Formal é uma só, contudo, se faz necessário pisar no chão da sala de aula para compreender do que estamos a tratar. Assim sendo, a explicação simplista, mas altamente significativa, registram os interesses idiossincráticos do sistema educacional adotado para a Escola do Campo do Brasil. A educação é perscrutada, adequando-se aos aspectos pedagógicos dos limites antagônicos para perpetuar a submissão aliada ao conhecimento urbano científico.

O que tem isso de errado? Em princípio, nada. A escola tem mesmo que ensinar as bases matemáticas da ciência ocidental, a norma culta da linguagem e a História Oficial, porque é desses conteúdos que as pessoas necessitam para conquistar a cidadania numa sociedade que se diz moderna. O problema está em que a escola brasileira não estabeleceu condições para fazer a conexão entre esses conteúdos culturais e aqueles que parecem ‘menores’, mas existem em maior quantidade na sociedade nacional (WHITAKER, 2008, p. 286, grifo do autor).

Como o espaço do aprendizado é tutelado, inibem-se as potencialidades ao ceder o lugar para as determinações de uma lógica nociva centrada no mundo de outrem. Embora, ao delinear-mos que o rural e o urbano se interpenetram, há que considerar que se depreende a predominância sucessiva do saber colonizado de um sobre o outro de forma desigual na estrutura educacional. Devemos notar, com isso, que no campo da Sociologia Rural, o dualismo rural-urbano deve ser superado dentro da abordagem sobre o território, enfatiza-se que:

[...] o meio rural não pode nunca ser estudado em si mesmo, mas deve ser encarado como parte de um conjunto social mais amplo, do qual faz parte juntamente com a cidade. Do mesmo modo, toda sociologia urbana não pode deixar de englobar o aspecto rural ao formular seus problemas, pois a cidade está sempre implantada no campo, tendo para com este relações de variada forma, desempenhando funções diferentes em relação a ele, conforme o caso em foco (QUEIROZ, 1972, p. 203-204).

Não se pode negar que o campo desempenha diferentes funções para o desenvolvimento da cidade. Por iguais razões, uma das tarefas mais importantes do modelo educativo vai reverberar no quadro da competitividade mercadológica, e o rural torna-se o centro das atenções num mundo cada vez mais globalizado economicamente. Porém, o caminho para viabilizar tal transformação no campo educacional não dependerá de modelos

exógenos, pois: “A qualificação do cidadão e do trabalhador não se esgota em treinamentos estereotipados, mas precisa evoluir para a ideia de alimentação constante da empregabilidade e da atuação política organizada” (DEMO, 1996, p. 70). Pensamos que a construção da Educação Escolar do Campo é pertinente e necessária pelos vieses sociais e discursivos da cidadania e formação social no campo, pois:

Um outro aspecto da questão – do qual a Sociologia nem sempre se dá conta – e este vai ser o mais importante para se discutir a educação rural (e urbana) é o fato de que, ao avançar pelo campo, através do complexo agroindustrial, o capitalismo não só não urbaniza o campo como desurbaniza as pequenas cidades da região, que se transformam em cidades-dormitório de trabalhadores volantes. É um processo, portanto de desruralização e de desurbanização (WHITAKER, 2008, p. 285).

É preciso, pois, ressaltar que a dicotomia que separa o espaço rural-urbano, espelha-se na premissa limitante de que o território é uma dimensão geográfica fixa. Este enquadramento adaptado pela educação urbano-centrada se torna o terreno fértil para as forças políticas e ideológicas atuarem dentro dos espaços educativos, e que em sua maioria reforça a separação e o enfraquecimento das identidades locais, cada vez mais cindidas do ponto de vista social. Desse modo, as relações dicotômicas são permeadas de objetividades, as quais se estruturam divergindo-se aos interesses da coletividade. E a Educação Urbana acaba sucumbindo aos anseios individuais e de grupos específicos. É interessante observar que, de acordo com Fernandes (2006),

A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios (FERNANDES, 2006, p. 29).

Por compreendermos que o território rural-urbano é composto pela apreensão da totalidade do espaço geográfico, e que por sua dinâmica socioambiental acaba se reelaborando, traz consigo novas abordagens. Porém, como se nota, as dicotomias construídas a partir da produção do conhecimento, por vezes, são operacionalizadas para formar sujeitos cada vez mais desterritorializados. Nesse sentido, subentende-se que a Escola do Campo como centro de formação social, oblitera a diversidade dos atores sociais com conteúdos distantes e alheios à realidade do território local.

Para romper com a dicotomia campo-cidade é necessário desconstruir a ideia de que só são verdadeiras e válidas as formas de vida e de relação com a vida que constituem o modo de viver urbano. No entanto, não podemos conceber o campo como território de saberes unitários, enclausurados e protegidos, mas de saberes intercambiados que articulam tradição e inovação, conhecimento científico e conhecimento popular. (FELIPE, 2006, p. 142 -143).

Se o espaço rural-urbano é o lugar que abriga a existência da totalidade, presumimos que sua expressividade somente se renova articulando-se de forma institucional para além dos muros da escola, quando se definem estratégias educativas para o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos. As políticas públicas voltadas para a Escola do Campo devem funcionar como canais que propiciem a adesão dos sujeitos sociais, tanto para o exercício da cidadania quanto para a democracia participativa na perspectiva de inclusão social.

Para os movimentos sociais do campo, ao lado da luta pela socialização da terra contra a propriedade privada, está também à luta pela formação da consciência, e esta perpassa o acesso à educação e ao conhecimento. Para construir uma nova sociedade, é preciso que os trabalhadores tenham conhecimento para além do senso comum. É necessário o domínio do conhecimento científico para identificar as contradições da realidade concreta na essência da sociedade capitalista como sistema contraditório em que, ao mesmo tempo em que se põem em movimento forças para seu desenvolvimento, tais forças trazem em si o germe da sua destruição (SILVA; FERRANTE, 2015, p. 289).

A interação do meio rural como elemento constitutivo da materialidade da Educação Escolar do Campo se insere precipuamente dentro das impertinências identitárias dos movimentos sociais do campo. Por outro lado, teoricamente, a aglutinação elementar da identidade do meio rural na escola vai ser ressignificada como uma contraposição ao modelo de escolarização hegemônico imposto pela cultura citadina.

Reiteramos que os avanços no debate político para o meio rural parte da inclusão social dos trabalhadores oprimidos do campo em contraposição ao modelo de agricultura capitalista. No que se refere à mobilização social em torno da Educação Escolar do Campo, suas ações têm proporcionado na abertura política para a criação de novas institucionalidades. À luz do desenvolvimento humano num território desigualitário, os movimentos sociais têm se comportado como uma importante referência na ampliação do debate sobre a ruptura do modelo vigente da educação ofertado para o território rural, tendo em vista que ela

Continua urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Digo etnocêntrica pra não dizer racista, já que continua voltada aos interesses de uma elite branca que até hoje não conseguiu resolver nem os problemas do analfabetismo no país. Diga-se de passagem, a escola não tem culpa como escola. Ela é assim porque as classes dominantes (das quais saem os técnicos do MEC) são assim (WHITAKER, 2008, p. 287).

Por ordem instrumental das matrizes da escola urbanocêntrica, eurocêntrica e etnocêntrica, o modelo de escolarização circunscrito para os territórios rurais sempre teve como instrumentalização da produção do conhecimento, o investimento de programas, propagandas e estratégias exógenas, que conseqüentemente, reforçaram a lógica da colonialidade do saber, empregando-se à condição de subalternidade como condição natural do sujeito do campo. Urge retomar a posição da sociedade urbanizada que prega as dissemelhanças da posição do campo em relação à cidade.

As relações campo-cidade no Brasil são atualmente muito mais complexas e ricas do que no passado. No momento presente, processos recentes de ocupação do solo (por meio da especulação imobiliária, por exemplo), coexistem com antigos processos (desbravamento, colonização), tanto por parte de fazendeiros quanto de sitiantes; num e noutro caso, tais processos foram sempre suscitadores de cidades. Mas, enquanto no passado se davam numa sociedade global agrária, em que a cidade era subordinada ao campo, atualmente têm lugar numa sociedade cada vez mais marcada por caracteres urbanos, onde a cidade tende cada vez mais a dominar o campo, reduzido a uma posição, não apenas de subordinação, mas também de inferioridade (QUEIROZ, 1972, p. 216-217).

Quanto ao enfrentamento das forças sociais que tem propagado o fim do rural em função da expansão da cidade. Há de considerar, uma contraposição a esse tipo de pensamento que tem revelado uma identidade camponesa que tende a reverberar com mais efetividade, considerando-se as promessas dos avanços tecnológicos da modernidade para o meio rural. Todavia, reconhecemos que há possibilidades de outras narrativas imbricadas ao *ethos* rural dos povos do campo, como o patrimônio do saber biocultural, que deve ser exercitado e se fazer presente como prática educativa. Por meio desse ato político pedagógico, corroborando com o dizer de Freire (1996), dizemos que

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 1996, p. 13).

Nesse percurso, quando propomos tratar da existência de um retrato que expresse a condição identitária de uma estética camponesa, a preocupação humanista com a vida cotidiana nos remete às recomendações do potencial pedagógico subjacente à aplicação da instrução em escala real, sobre uma base local. Nessa experiência, especificamente, acaba se tornando proeminente expressar a essência do trabalho como um instrumento de descobertas

para os sujeitos numa condição de pertencimento, que continuamente podem, com sua tendência de sociabilidade com a natureza, se permitir ampliar os desdobramentos sobre a sua realidade histórica da vida no campo, assim desse modo:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula, controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2014, p. 211).

A interação dialética do trabalho precede de uma operação que antecipadamente vai demarcar as outras formas de sociabilidades. Inclusive, apresenta-se como parte fundamental da ressignificação da identidade dos povos do campo. Mas a fragmentação dessa ação na vida cotidiana moderna é identificada a partir da coexistência de indefinições de uma identidade cindida e descompromissada, e que tem negado essa realidade geograficamente. As variáveis conceituais que dividem o campo (zona rural) da cidade (zona urbana) são arbitrárias, entendendo que os territórios não são homogêneos, mas convergentes, guardadas as diferenças espaciais.

Quando encaramos a relação rural-urbana da maneira acima exposta, abandonamos a perspectiva habitual, que é a de duas realidades paralelas, embora interligadas, formando duas sociedades globais fundamentalmente diferentes. Admitimos, ao contrário, que numa sociedade global a estrutura e a organização podem reunir em arranjos variados ou três tipos sociais, ou dois destes, variando o grau de dominação de cada um, e formando tais sociedades complexos sincréticos. Em cada um destes será necessário descobrir o tipo predominante, e de forma se interpenetra com os outros para formar a configuração existente (QUEIROZ, 1972, p. 202 – 203).

A nosso ver, a finalidade da separação da relação rural-urbana, remonta-nos, historicamente, a outras experiências da Educação Rural no país, mais, especificamente, a campanha nacional da Educação Extensionista no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Desenvolvido para servir uma regulamentação institucional para evitar o êxodo-rural, a estrutura do conhecimento era reproduzida com base na colonialidade de um saber nos espaços escolares do campo. E a colonialidade desse saber era refletida nas condições de desigualdades e exclusões educacionais que se justificavam, instrumentalmente, na promoção das mudanças que não foram alcançadas para a Escola Rural. Na perspectiva da extensão educativa, como modelo de escolarização para os povos do campo, cumpre-se verificar que

[...] a expressão ‘extensão educativa’ só tem sentido se toma a educação como prática da ‘domesticação’. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1983, p. 15, grifos do autor).

Cabe destacar o desenvolvimento do serviço social que a educação de base extensionista no Brasil se firmou, embora com papéis diferenciados no que tange a racionalidade educativa no campo, ela sobreviveu sob a suspeita adversa da crítica, e cada vez mais aos modelos empregados de formação que se estendiam via programas e convênios governamentais, esmerando-se numa educação onde os espaços das ações pedagógicas formulam apenas por meio dos discursos vazios de sentidos. Na realidade, os objetivos práticos efetivados permaneciam incipientes do ponto de vista de outro projeto de campo.

Não se pode perder de vista a concepção ideológica da política educacional para o meio rural, visto que é possível apontar a coexistência histórica da função educativa de base extensionista, pois a dependência econômica do Brasil forjou parcerias com o governo norte-americano e, em virtude disso, a Extensão Rural tornou-se um projeto institucionalizado e necessário para o meio rural brasileiro, a título de exemplo citamos as Missões Rurais de Educação de 1950.

Inadequado seria esquecer a perspectiva positivista para educar as populações do campo aduzido ao *ruralismo pedagógico*⁸. Convêm evidenciar a preocupação com o ensino ligado a permanência e o lugar de residência dos professores da Escola Rural. Como assinala um dos arautos defensores dessa modalidade educacional: “Chegamos ao ano de 1932 sem uma tentativa séria de organização do ensino que fixasse cada professor a seu meio, preparando-lhe com antecedência a mentalidade indispensável ao êxito de sua missão” (MENUCCI, 1932, p. 126).

⁸ Movimento de ideias educativas para o meio rural que teve por precursores alguns pensadores sociais: Sílvia Romero, Alberto Torres, Sud Menucci e Joaquim Moreira de Souza. Ver: QUEDA, O.; SZMRECSÁNYI, T. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida Rural e Mudança Social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

A relação do modelo desenvolvimentista e civilizatório empregado no processo extraescolar foi idealizado dentro dos aspectos extensionistas com o propósito de educar o público, o ‘rurícola’. Sabemos que a ideologia capitalista implantada para educação não estava comprometida com a dinâmica pedagógica da Escola Rural, mas era uma reação ao atraso do campo brasileiro. Em virtude dos Programas Extensionistas (como projetos educativos) buscavam uma conciliação entre o capital e trabalho, procurando diluir o fantasma da desigualdade, posto que mediante o aumento da produtividade, os programas tinham com maior finalidade: fixar o ‘rurícola’ no campo.

Levando-se em conta a manutenção da separação do rural e do urbano na formação escolar por meio de uma Educação Agrícola, cumpre verificar os esclarecimentos sustentados que cabem na lição da regência dos professores, a saber: “Tais escolas têm de formar professores quase hostis à vida citadina, perenemente preocupados com a maior eficiência do campo e de tal modo que se constituam em líderes do núcleo em que vão servir” (MENUCCI, 1946, p. 142).

Não se pode olvidar a inadequação da Educação Agrícola, com a sua impressão determinada pela busca da separação da Educação Urbana. A expectativa assistencialista fracassou aos interesses da educação e, esta sozinha não concluiu o milagre das mudanças sociais necessárias, tal influência educacional manteve-se até meados dos anos 60. De todo modo, as raízes históricas apontam o lento despertar da consciência educacional para o campo:

Essa demora pode ser atribuída tanto à rusticidade da economia agrária, como à rigidez da estrutura social tradicional. Além de predominantemente urbana, a educação escolar no Império e nas primeiras décadas do regime republicano era apanágio de alguns poucos privilegiados, e tinha um caráter essencialmente ornamental. A ausência de educação escolar para toda a população não era fruto, mas antes uma condição essencial de desenvolvimento (QUEDA; SZMRECSÁNYI, 1972, p. 275).

As heranças das formulações educacionais, continuamente, intervieram na vida escolar dos coletivos acima citados, em consequência do contraste com a realidade rural, se perpetuaram numa forma de distopia negativa de privação, subalternidade e docilidade do modelo educativo. Nesse caso, o perfil pedagógico designado para esses sujeitos sociais foram negativamente adequados para

Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão, como não haveria ele de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo o peso sobre os ombros das

massas oprimidas? Só um povo ‘gentil e meditativo’ é que poderia suportar sem ‘discussão’ a exportação (sic) feroz. É esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar (PONCE, 1963, p. 167).

A compreensão identitária da diversidade do *ethos* rural era simplificada, e a comunidade rural era vista como uma organização social homogênea, não estratificada, sem conflitos internos de interesses. Os programas visavam à melhoria do padrão de vida do público rural por meio de predeterminações pedagógicas condicionadas a modelos educacionais assistencialistas, tecnicistas e colonizadores, a saber

[...] esses programas relegam a um segundo plano, ou simplesmente omitem, quaisquer referências às reformas econômicas (redistribuição da renda agrícola) e político-sociais (alterações da estrutura de poder) no meio rural, que condicionam a sua efetiva implementação (QUEDA, SZMRECSÁNYI, 1972, p. 272, grifos dos autores).

A observação descrita nos remete a face enviesada dos programas e que eles tinham fins pedagógicos específicos. Desse modo, não podemos omitir que as adaptações aos modelos de escolarização no campo têm sido reordenadas às necessidades momentâneas de sustentação do próprio modelo doutrinário econômico. À primeira vista, concentrando-se em 46 anos após a referida análise, não teríamos uma resposta convincente sobre os frutos dessa tendência pedagógica, mas prudentemente podemos afirmar a inovação da estrutura curricular e os problemas estruturais da educação para as populações rurais permaneceram praticamente nos anos seguintes. O fenômeno pode ser ilustrado pela via de um saber colonizador, nesse cenário

A expansão do sistema educacional continuava a processar-se principalmente nas zonas urbanas. Além do quantitativamente menos difundida, a educação escolar de nível primário no meio rural era qualitativamente inferior à escola oferecida nas zonas urbanas. [...] A situação de inferioridade educacional, do campo em relação às cidades, foi-se mantendo inalterada. (QUEDA, SZMRECSÁNYI, 1972, p. 278).

Dentro desse sistema educacional, centralizado no urbano, é que se consolidou como modelo de colonização de uma cultura de dominação de caráter urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Privilegiou-se o ensino reducionista, relativo ao desenvolvimento da racionalidade da cultura ocidental, e que tem se perpetuado no processo de colonização do saber do pensar urbano científico, mantendo-se o domínio da cidade como o lugar central da educação e da produção do conhecimento.

Por tais razões, o ensinar e o aprender da Educação do Campo deverá formular uma educação para além dos limites intencionalmente impostos para fixar as populações do campo, bem como evidenciando os reais motivos que tem corroborando com o desenraizamento rural. Uma das tarefas mais importantes é aprofundar o debate da Reforma Agrária Popular com o intento de fortalecer as comunidades e Assentamentos Rurais que coabitam o território. É necessário legitimar as alternativas sustentáveis que possam fundamentar a política da Educação do Campo e da reafirmação do *ethos* rural, como um elemento estruturante para o desenvolvimento das ações educativas.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Destarte, o trabalho educativo não é para tornar o educando, meramente, um buscador para validar suas capacidades e habilidades para manter a força de trabalho. Mas que se busque a sua emancipação e o seu lugar de participação coletiva, no movimento social, na escola ou na comunidade. É necessária uma ruptura do projeto colonizador para recorrer às outras narrativas do conhecimento de si mesmo e do território. Nesse caso, vamos ao encontro do que diz Silva e Ferrante (2015):

A educação do campo se afirma na defesa de um país vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual. Neste contexto pode ser a escola um espaço de análise crítica para que se levantem as bases para a elaboração de outra proposta de educação e de desenvolvimento territorial (SILVA; FERRANTE, 2015, p. 292).

A luta por um protagonismo do campo face à pedagogia da hegemonia, num primeiro momento, é necessária uma ruptura com os estigmas reproduzidos no ambiente rural, os quais são concebidos pelos traços fortes impressos no rural, como um lugar de pobreza e miserabilidade. Num segundo momento, o aprendizado deve ser capaz de fazer uma superação radical para exercer o enfrentamento a essa contradição ideológica do pensamento urbano científico proposta pela educação escolar formal. A apropriação de tal ação educativa deve ser provocada pela Escola do Trabalho. Daí decorre a relação da essência emancipatória da educação no meio rural

Em que está à essência da educação no próprio sentido estrito da palavra? Educar socialmente uma pessoa significa dar a ela informações de apoio para resolver a contradição entre o 'eu e o outro', entre o 'indivíduo e a sociedade', isto é, dar o fundamento para a avaliação ética de si, como um membro da sociedade, para resolver a questão sobre seu lugar nesta grande luta que é tão densa na atualidade (PISTRAK, 2018, p. 148, grifos do autor).

Contudo, o problema apresentado reverbera negativamente diante da falta de articulação desse sujeito social com o seu lugar de existência da sua territorialidade. Esses sujeitos, muitas vezes, não se reconhecem como pertencente àquele local, e a sua formação educativa é pautada numa narrativa estigmatizada pela reposta, que é imposta pelo modo e estilo de vida urbano. A tendência é o deslocamento do campo em razão de uma promessa de trabalho e uma vida melhor em outro lugar, tornando-se refém e inábeis ao direito de organizar-se, tendo em vista que o melhor modo de vida é da cidade. Sendo assim, entendemos que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 1996, p. 23).

A Escola do Campo norteada pela ação do trabalho como princípio educativo significa reafirmar o sujeito como um ser histórico, visto que o trabalho no meio rural se torna uma categoria fundante para a sociabilidade entre os indivíduos e a coletividade; podendo ser objetivado na cooperação entre os pares, na busca de reinterpretar outras epistemologias educacionais, que encampem os lugares, os sujeitos e suas paisagens, isto numa abordagem sistêmica que busque a emancipação dos educandos. Para que essa ação humana tenha incidência na consciência política

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p. 27).

Para exemplificar, a gênese do trabalho como base do princípio educativo, o que predomina deve ser o real e o vivido pelos sujeitos da educação. É fato que o modelo mecanicista do ensino da ciência trabalha dissociada da realidade, neste caso, o que não pode ser medido, pesado, mensurado, compatibilizado é descartado. Nesse antagonismo

epistemológico, como mediar pela incompreensão e ser o sujeito de ação? É necessário legitimar as alternativas sustentáveis da política da Educação do Campo e da contribuição do *ethos* rural, como um elemento estruturante para o desenvolvimento das ações educativas.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Independentemente do desejo capitalista da educação como mercadoria, o espaço criativo escolar vai para além do que foi estabelecido pela instituição escolar. Há no cotidiano escolar a possibilidade inventiva de aprendizagens culturais de outros saberes. Cabe reformular o trabalho educativo, tendo em vista que a teoria só se realiza enquanto prática na medida em que a sua realização se transforma em necessidade. Nessa relação dialógica, entendemos que

Todo ato de trabalho, portanto, dá origem a uma nova situação, tanto objetiva quanto subjetiva. Essa nova situação possibilitará aos indivíduos novas prévias-ideações, novos projetos e, desse modo, novos atos de trabalho, os quais, modificando a realidade, darão origem a novas situações, e assim por diante (LESSA; TONET, 2011, p. 22).

Vale salientar, que a centralidade do trabalho na discussão da prática educativa busca estabelecer uma intermediação entre teoria e prática na Educação do Campo. Tal diálogo na Escola do Campo poderá fornecer uma contraposição ao sistema desumanizador e excludente da educação urbano-centrada. Convém compreendermos como sistematizar essa relação de forças do trabalho no campo que reaparece a cada momento histórico com suas incompatibilizações e incongruências. Por conseguinte, surgem interesses particulares com o intuito de

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 83).

No tocante à educação hegemônica, podemos dizer que no espaço rural, o poder de manipulação das elites é ainda maior. A vontade de conservação do modelo educativo é

condescendente com todo o sistema de ensino. Notadamente, a representatividade política cede lugar a uma lição comunitária propensa à conformação e a fragilidade.

De todo modo, compreendemos que o ensino e a aprendizagem poderão estar conectados a outras ferramentas de conhecimentos, devemos buscar, contudo, estratégias para enfrentar aos exageros impositivos da reprodução social de um saber desigual na Escola do Campo. Sabemos que em análise última, a transformação social via educação escolar para a Escola do Campo, não pode ser operacionalizada sem as finalidades associadas do modo de vida dos sujeitos. Porém, nesse debate, a alternativa da Educação do Campo como modalidade educacional não deve ser pensada, automaticamente, como uma manifestação teórica que tenta pôr em xeque a Educação Urbana.

Mais uma vez, convém não esquecer que, o enfoque da pesquisa é a formação de professores em Educação do Campo, assim, salientamos que a apropriação da estrutura básica do conhecimento na formação não pode ser pensada dissociada, diferentemente, da formação da Educação Urbana. Em comentário a essa questão, retomamos a narrativa sociológica que de certa forma desmistifica essas distinções na formação desse professor:

Eu não dividiria o mundo em rural e urbano. Pois, seguindo essa lógica, eu poderia perguntar se a formação do professor da periferia urbana deteriorada deveria ser a mesma do professor que vai trabalhar nas regiões mais afluentes das cidades. Pessoalmente, acho que todos os professores do ensino básico, sem distinções, deveriam receber uma formação sociológica e antropológica. De modo que eles próprios tivessem condições de se reciclar e ajustar em face das situações cambiantes de trabalho educativo que encontram pela frente, na cidade e no campo. (MARTINS, 2005, p. 35).

Por outro lado, sem desconsiderar o ponto de vista citado acima, é imprescindível, discutir criticamente a educação urbano-centrada, levando em consideração como ela tem sido concebida desajustada do modo de vida dos sujeitos, e suas peculiaridades que criam desigualdades no acesso ao conhecimento que, institucionalmente, coloniza e subalterniza diversas fontes do saber.

Partindo desse entendimento, no que se refere à extensão do modelo pedagógico na formação de professores no Brasil que é, predominantemente, impregnada de práticas educativas urbano-centradas, propomos a condução de nossa investigação aparando-se na repercussão da modalidade da Educação do Campo entre os egressos do programa no território alagoano. Todavia, convém indagarmos, se essa formação de educadores do campo, efetivamente, foi uma possibilidade real de aprendizado a partir de suas dimensões

ontológicas, epistemológicas, políticas, ideológicas e agroecológicas, ou se não passou apenas de um ideário educativo?

As análises descritas no capítulo seguinte têm como base de discussão, os imperativos estruturais desse modelo educacional brasileiro gestado pelos movimentos sociais do campo. Em contrapartida, sua afirmação no sistema de ensino como modalidade de formação de professores foi capaz de inovar, principalmente, quando as práticas didático-pedagógicas permite uma ruptura do modelo formal de Educação. Dentro destas prerrogativas, objetivamos cartograficamente, sistematizar as possibilidades de compreensão da Educação do Campo no território do Agreste e Leste Alagoano, mesorregiões localizadas no Estado de Alagoas.

2. Modalidades Educacionais Inovadoras: desafios e perspectivas

2.1 Contextualização dos antecedentes teórico-políticos da Educação do Campo

A proposta pedagógica da Educação do Campo foi gestada como parte das reivindicações sociais do MST. As demandas propositivas do setor de Educação do Campo do MST se constituíram como a pedra angular para romper com os abismos da escolarização ofertada para o meio rural brasileiro. A articulação do movimento promoveu o **I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária - I ENERA**, em 1997. E sob os auspícios de um novo modelo de educação para o campo, aconteceu a **I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo**, em Luziânia/GO, de 21 a 31 de julho de 1998⁹. Precedida em abril do corrente ano, a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Reafirmando que:

O Programa começou com alfabetização e formação de educadores assentados; depois, evoluiu para oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos Movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do Programa. Foi essa participação que permitiu acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no País (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 229).

Com esse pacto coletivo das entidades de classe e dos movimentos sociais em favor da Educação do Campo, propuseram apreender sobre a dinâmica da construção de outra educação escolar possível para o meio rural. Na gênese desta relação, a educação escolar do campo é parte da construção da própria história do Movimento Sem-Terra. Uma das características que se coloca na sua base social é uma reflexão acerca de uma pedagogia que não coloca a escola como o único espaço de formação. As dimensões socioeducativas são pensadas para uma escola que se movimenta, concebendo-se numa sistematização de

⁹ Conferência sob a coordenação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB; Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNESCO) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNICEF). Ver apontamentos de (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

escolarização que segue readaptando-se aos acampamentos e as ocupações. Nesse sentido, Caldart, 2012, discute que

O primeiro elemento diz respeito ao contexto social objetivo em que se insere o nascimento do MST como um todo, com o componente específico da situação educacional brasileira, e particularmente da realidade do meio rural. Assim como não é possível compreender o surgimento do MST fora da situação agrária e agrícola brasileira, também é preciso considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes (CALDART, 2012, p. 231).

Nessa perspectiva, analisamos os pressupostos normativos da política educacional destinada para a Educação do Campo, estabelecendo como ponto de partida o papel social da escola e suas implicações para o desenvolvimento do território rural como espaço geopolítico. Essa nova reorientação curricular se refere à criação de condições de igualdade de oportunidades para os atores escolares, principalmente aos que se encontram nos Níveis Primários e Secundários do Ensino. Em síntese, reportemo-nos ao texto da Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE /Câmara da Educação Básica – CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que inclui a orientação da obrigatoriedade da modalidade em todo ciclo da Educação Básica:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 25).

Em outros termos, a modalidade educacional também mantém a tarefa de se contrapor aos que advogam o fim do rural como tendência irremediável de homogeneização com o espaço urbano. A visão do processo de urbanização do rural é derivada de transformações econômicas e ambientais que redesenham as paisagens rurais e urbanas continuamente, estabelecendo-se de forma impositiva novas especificidades locais. A constatação desse fato vai se apresentar como um contrassenso entre alguns teóricos. Como constatado no marco regulatório, aprovado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBEC:

Por sua vez, a partir de uma visão idealizada das condições materiais de existência na cidade e de uma visão particular do processo de urbanização, alguns estudiosos consideram que a especificidade do campo constitui uma realidade provisória que

tende a desaparecer, em tempos próximos, face ao inexorável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. Também as políticas educacionais, ao tratarem o urbano como parâmetro e o rural como adaptação reforçam essa concepção (BRASIL, 2001, p. 02).

Nessa esteira educacional, o parâmetro associado à instrução se manifesta a partir de um conhecimento urbano científico que tem levado ao tutelamento do rural sob o domínio do urbano, tornando-o como único instrumento educativo que se manifesta como o modelo de manutenção para o funcionamento dos espaços escolares.

No que diz respeito à representação da identidade da escola do campo, reportemo-nos ao que apregoa o texto da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, art. 2º, a saber:

Parágrafo único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

A Educação do Campo nas escolas rurais tem acontecido de modo pontual. Sabemos que os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica para os estudantes da Escola do Campo são efetivados dentro de uma lógica urbana e que têm preparado os alunos para atuarem, especificamente, na zona urbana, soterrando precipuamente o conhecimento dos saberes tradicionais do campo. Em outras palavras, as diretrizes curriculares da Escola do Campo acabam reafirmando o rural, esquadrihado dentro de competências arbitrárias, que reforçam o fenômeno da migração das populações do campo para viver na cidade, da subalternidade e colonialidade, o fato é aceito pela comunidade escolar de modo acrítico, podendo refletir em impactos negativos na vida desses estudantes. Sendo assim, pontua-se diferentemente que:

A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo (CALDART, 2008a, p. 70).

A conceituação desse novo fenômeno educacional não se constitui como parâmetro anterior do modelo da educação rural, na sua limitação dicotômica entre o urbano-rural no processo colonizador da produção do conhecimento. Contudo, reconhecemos que o urbano

deve estar presente na Educação. A questão do batismo de uma nova educação para os trabalhadores do campo, em sua materialidade, se insere dentro do viés histórico, pois:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao *atual estado de coisas*: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2008b, p. 04).

Ao descrevermos a práxis filosófica da Educação do Campo, constatamos que ela nasce do movimento contra-hegemônico aos modelos educacionais padronizados e fixados para as escolas do campo e da cidade. Cogitamos que na dimensão do processo de modernização das forças produtivas o espaço rural está irremediavelmente interconectado com o espaço urbano, mas as especificidades do modo de vida do sujeito do campo têm sido invisibilizadas em detrimento de uma via única como estratégia para legitimar o que já foi sistematizado, para atender a um determinado *status* social. Na contracorrente desse pensamento, Caldart (2008) argumenta que

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisam cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008a, p. 70).

Em termos gerais, a conquista do direito à Educação do Campo, será explicitada na legislação brasileira, sendo tangenciada a partir do recorte socioespacial da identidade do sujeito com a sua territorialidade. O mapeamento das identidades das populações do campo vai se consolidar, com o Decreto nº 7.352/10, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária - PRONERA, em seu Art. 1º, § 1º. São instituídos os atores do campo, bem a denominação da Escola do Campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os

caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

No estabelecimento das relações identificadas, e na diversidade social das populações afetadas pela modalidade da Educação do Campo, a escola considerada rural, também deverá atender aos parâmetros geográficos preestabelecidos, mas que não atende, predominantemente, a população do campo. Identifica-se no bojo do referido decreto, uma identidade híbrida, heterogênea, complexa, de origem distinta, porém vai interpelar pelo mesmo viés, o trabalho.

Em alusão ao que foi dito, recorreremos ao documento do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014, o qual lista algumas diretrizes de acordo com o Art. 2º, quer sejam:

[...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; [...] X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 01).

Entretanto, sabemos que o sujeito não se reconhece muitas vezes como pertencente a determinado território. E este parece ser o grande desafio para a questão de repensar sobre a atualidade da Educação do Campo do ponto de vista metodológico. Neste ideário, recorreremos essencialmente ao modelo de agricultura, proposto por Caldart (2005):

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento (CALDART, 2005, p. 05).

2.2 Apontamentos sobre uma experiência do PRONERA em Alagoas

Após a caracterização do PRONERA sob o viés teórico-político, selecionamos, para aproximarmos do recorte deste estudo, uma análise que referenda o programa no território alagoano. Tomamos como fundamento teórico uma dissertação de Mestrado defendida em 2014, do núcleo de Pós-Graduação em Geografia, no âmbito da Universidade Federal de Sergipe. A autora analisa as contradições do PRONERA em Alagoas entre os anos de 1998 a 2008. Durante o referido período, o programa foi desenvolvido pelas articulações da UFAL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Secretaria de Estado da Educação/AL, MST, Fundação Universitária de Desenvolvimento Extensão e Pesquisa – FUNDEPES e o MEC.

Um ponto levantado na pesquisa é que não havia infraestrutura para o desenvolvimento do PRONERA em Alagoas, principalmente, nos espaços disponíveis dos assentamentos, nos quais, as feições das escolas não usufruíam de uma estrutura adequada para a manutenção das aulas nos territórios rurais. As primeiras impressões são de um Estado com um perfil de subserviência às oligarquias, onde a proposta de educação nos assentamentos da reforma agrária conflituava com os interesses que continuam se sobrepondo à violação dos direitos: humanos, sociais e ambientais. Sabemos que o assentamento rural não é a reforma agrária em si, mas uma política de reordenamento territorial para mediar os conflitos no campo. Nesse caso, a matriz colonial de poder que habita no território é quem continua determinando suas práticas. A narrativa dessa herança potencializa a realidade social do meio rural alagoano. O estudo aponta a condição de mendicância das escolas por meio das improvisações: “Muitas vezes os professores, davam aulas em galpões de sua casa, desempenhavam suas atividades em espaços precários que não dava o conforto necessário para que os alunos pudessem se acomodar para aprender depois de um longo dia de trabalho” (SANTOS, 2014, p. 169).

E o pior ainda estaria por vir, não bastaria implantar a escolarização nos assentamentos, pois a questão da incompatibilidade na instrumentalização reunia outros conflitos educacionais sobre a concepção do PRONERA. Detectamos uma estagnação no nível de alfabetização que dificultava a aplicabilidade e a assimilação dos conteúdos entre os assentados. Paradoxalmente, preparar a educação para depois do desenvolvimento rural, tratava-se de um dos problemas a ser discutido antes da implantação do programa, tanto do ponto de vista da formação dos educadores, bem como de um projeto educacional vinculado aos espaços adotados para as atividades educativas no campo.

A realidade da formação dos educadores do campo alagoano na época era difícil, pois a maioria dos educadores escolhidos não tinha o nível fundamental completo. Essa realidade, apontada no relatório do final do programa em Alagoas, mostra que as condições de seleção dos educadores dos assentamentos para atuarem no PRONERA não foi possível dentro do que se propõe o programa, ou seja, que tivessem o nível médio (SANTOS, 2014, p. 158).

A Escola do Campo é uma conquista social das manifestações populares, mas o esquecimento e a letargia na capacitação dos professores do campo revelaram os circuitos concentrados e distribuídos nessas populações subalternizadas. A discrepância educacional é fruto das políticas impeditivas ao longo da história. Na análise crítica ao modelo urbano científico, os critérios de seleção estão intimamente ligados aos fatores de padronização de acesso ao conhecimento. Uma questão criticada na pesquisa refere-se à adesão do programa ao Telecurso 2000¹⁰, como alternativa para sanar as deficiências e escolarizar os educadores do campo para dar encaminhamento ao processo educativo.

O Telecurso 2000 é adotado de maneira absolutamente distinta da formação da Educação do Campo, pois a metodologia do Telecurso é desenvolvida em telessalas diferente da metodologia do paradigma da Educação do Campo, que é a Pedagogia da Alternância (SANTOS, 2014, p. 156).

A autora discorre sua crítica contra esse despautério, tendo em vista que a proposta é um contrassenso do que se pode pensar sobre a metodologia da Educação do Campo. Mesmo que a função atenuante da Educação à Distância concedesse uma certificação no término do Telecurso e os estudantes pudessem ingressar em outro curso, nesse caso, a interface era voltada para o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, a função do programa era habilitar professores leigos para concluir o Ensino Médio e o magistério. A intenção era superar as dificuldades com a formação e qualificar novos professores para atuar nas escolas dos assentamentos. Segundo o relato da pesquisa, à medida que concluíam o curso de formação eram selecionados para lecionar. Contudo, o estudo em questão aponta que:

O único processo que foi construído, enquanto um projeto de formação idealizado pela universidade em diálogo com o MST foi o Projeto de Educação de Jovens e

¹⁰ Tecnologia educacional criada na década 70 pela Fundação Padre Anchieta, TV Cultura e a Fundação Roberto Marinho com apoio da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP. A modalidade de Educação à Distância visa à formação e qualificação básica de jovens e adultos por meio de vídeoaula.

Adultos nas Áreas da Reforma Agrária - PROJERAL, que esteve direcionado para a escolarização dos assentados em quatro etapas de formação (SANTOS, 2014, p. 176).

Ainda, segundo a autora, o PROJERAL I e II concebiam as duas etapas de alfabetização e letramento, já o PROJERAL III e IV era reservado para o Ensino Fundamental I (que atendia do 1º ao 5º ano). A primeira etapa do projeto abrangeu 20 assentamentos do território alagoano. O financiamento dessa etapa foi do Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários – MEAF. No entanto, do ponto de vista da insensibilidade política dos gestores municipais e do Estado, Santos (2014) destaca que

A realidade precarizada dificultou o desenvolvimento do projeto, os parceiros na solicitação de apoio ao Estado para amenizar as problemáticas existentes nos territórios camponeses não obtiveram sucesso, apenas uma prefeitura, da cidade de Maragogi, viabilizou cadeiras, quadros de giz e merenda escolar para as classes de assentamentos do município (SANTOS, 2014, p. 177).

Guardadas as devidas proporções, a pesquisadora afirma, de acordo com o relatório final do projeto, que a meta do PROJERAL I não foi atingida, tendo em vista que das 55 classes instaladas, restaram apenas 39 ativadas, totalizando 622 alunos, motivo decorrente da evasão que levou 304 alunos a desistirem do projeto, conforme as condições de precarização da institucionalização do PRONERA em Alagoas durante o período analisado, como podemos observar nas colocações da autora.

Destacamos, assim, que há na referida pesquisa uma negação da Educação do Campo de acordo com estas experiências pioneiras do Estado de Alagoas. Mesmo levando em consideração os esforços empreendidos pelos movimentos socioterritoriais, o projeto foi fragmentado em relação à realidade dos sujeitos do campo. Todavia, os frutos colhidos decorrentes dessas experiências ressoaram no território de modo diverso, por exemplo, a saber: o Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo – FEPEC, criado em 2005; a Escola Itinerante, em 2006; as Especializações em Residência Agrária - Extensão Rural e em Educação do Campo, cursos ofertadas pela UFAL e o PROCAMPO/UNEAL, dentre outras. Tomando-se por base a última experiência citada, discutiremos na ordem subsequente.

2.2.1 A UNEAL como proponente da modalidade educacional inovadora, habilitação: Línguas, Artes e Literatura e em Ciências da Vida, da Natureza e Matemática.

E não é tudo: o exercício em escolas rurais é também punição. Para elas, são removidos os professores desidiosos, ou os comprovadamente inidôneos. São as escolas rurais a Sibéria do magistério. As alunas mestras criaram-lhes horror. Para

estas, o ideal da profissão passou a ser uma colocação na capital. Mas a primeira nomeação tem de ser para o interior. Para o interior elas partem, sem a convicção da grandeza do serviço que o governo lhes confia, maldizendo as contingências materiais da vida que as obrigam à enormidade do sacrifício. Partem com a preocupação absorvente de uma remoção para a cidade, ou melhor, para a capital. A má vontade com que recebem a nomeação, a ideia fixa de uma profunda transferência mais vantajosa, o isolamento propositado a que se condenam, são outras tantas causas do insucesso da escola rural (COSTA. 2011, p. 117-118).

Analisando o opúsculo de Craveiro Costa, intitulado de *A Escola Rural*, publicado em 1927, na Revista de Ensino, constatamos que a partir da sua proposta política de instrução pública para as escolas rurais do interior do Estado de Alagoas, demarca-se o quão colonizada, atrasada e subalternizada era a mentalidade das populações do campo, um quesito da história da escolarização desses povos que continua inacabado, desde a luta da implantação do movimento pela escola nova. Sem embargo, independente da *matriz higienista*¹¹, burguesa e republicana do historiador e estatístico alagoano, quando este, cogita a ação educativa em relação ao ensino como um todo. O fato enunciado nos remete a um período equidistante, o qual atesta uma das anomalias administrativas que ainda não foi corrigida na Educação do Campo das escolas de Alagoas. Convém fazer um recorte de um dos municípios parte do estudo, acerca do processo de ensino em Arapiraca, até as primeiras décadas do século XX:

Afinal, a educação escolar não era prioridade da sociedade vigente, envolvida em uma ocupação braçal e tecnologicamente atrasada, além do que os arapiraquenses, na sua esmagadora maioria, estavam empenhados em desenvolver uma economia capaz de produzir riquezas. Isto significa dizer que o analfabetismo não era preocupação para a elite local, ou seja, para as oligarquias que se revezavam no poder em Alagoas e que ditavam as políticas também para Arapiraca, que, nos primórdios de sua existência, contava com poucos grupos sociais em condições de pressionar o Estado para investir na instrução pública, Estes estavam empenhados em manter o trabalhador braçal, para explorar as terras e fazê-las produzir o suficiente para acumulação cada vez maior e mais concentração de riquezas (FARIAS, 2012, p. 73).

Não é o nosso intuito fazer, neste capítulo, uma genealogia do sistema escolar do Estado de Alagoas. Mas, de certo modo, é preciso compreender os princípios traçados ao ensino que foram relativamente remodelados como algo circular e ambíguo. Nessa lente de leitura da realidade podemos observar que o ideal de justiça social esbarra, principalmente,

¹¹ A preocupação com a saúde coletiva das cidades estava apoiada pelo movimento de renovação do ensino. As questões higienistas eram atreladas aos padrões raciais que visavam à homogeneidade como forma de profilaxia para combater as causas das doenças.

nas dificuldades da justiça educativa. A ordem vigente não é justa quando falamos da escola rural nos rincões isolados do Estado. Ao abordarmos sobre o movimento em torno da escolarização na década de 30 em Alagoas, trazemos à baila um texto¹² relativo à Instrução Pública, elaborado por Graciliano Ramos quando estava à frente do cargo público, posto que a história em algum momento se repete:

[...] Salas acanhadas, palmatória, mobília de caixão, santos nas paredes, em vez de mapas. Em 1932 eram assim as escolas rurais, as distritais e também grande parte das urbanas.

De 17 grupos escolares que possuíamos 8 estavam em casas arranjadas à pressa, sem nenhuma aparência de escolas. Depois da revolução adotaram o sistema de criar grupos escolares que, para bem dizer, só existiam, nos decretos. Armava-se um grupo no papel, nomeava-se o corpo docente e depois se procurava uma casa (RAMOS, 2001, p. 61).

No contexto da instrução pública, o cerne desse dilema invoca como as prioridades das ações educativas eram desprezadas de modo imediatistas, dificultando o acesso à educação de uma grande massa de excluídos, principalmente, das zonas rurais do interior de Alagoas. E a acepção da educação era governada apenas para o andar de cima, ou seja, o da elite burguesa escolarizada. Por outro lado, antagonicamente, as escolas disponibilizadas em casas arranjadas, destinavam-se ao processo de escolarização para a reprodução social do poder local, em virtude das metas do mundo trabalho. Nesse norte, é bem verdade que este tem sido o papel da escola na sociedade capitalista. É inegável que tudo isso faça parte do domínio colonizador, em que deseducar faz parte do projeto de controle do poder. No tocante ao município de Arapiraca, destacamos a expansão das escolas isoladas que se estabeleceram por meio da organização escolar oligárquica, fundamentada na moralidade católica:

Assim, dentro dessas relações e interesses, iam surgindo em cada localidade uma escola isolada em que a residência do professor passava de espaço privado para ter um significado público: os alunos usavam a mesa, as cadeiras ou bancos e tamboretas ocupando o espaço da família do docente, chegando muitas vezes a envolver-se em conflitos cotidianos dessa família, gerando uma situação de constrangimento, quando alguns alunos comentavam o que viam e ouviam na convivência com a família do professor (FARIAS, 2012, p. 83).

No período supra, a quase política educacional no território do Agreste refletia as condições de subutilização do ensino, no qual a redistribuição espacial das escolas estava

¹² O texto foi retirado da revista *A Escola*, vol. 1, setembro de 1935.

indissolúvelmente ligada ao tutelamento das estruturas sociais dominantes. Custou muito tempo para se perceber as diferenças e desigualdades acentuadas com a ausência de um projeto educacional para as populações que residiam no interior do Estado. “Dessa forma, a cultura fumageira, que por muito tempo impediu o avanço no campo educacional, passou, então, a ser elemento estimulador do processo de escolarização” (FARIAS, 2012 p. 95). Aquilo que antes não interessava aos produtores locais passava a ter importância, mas o foco era uma maior articulação de pessoas instruídas para lidar com o mercado agrícola em ascendência. O compadecimento era tão somente para acumular mais dinheiro entre as famílias donas das plantações.

Por outro lado, data desse período o surgimento das primeiras escolas de Ensino Superior na capital, a Faculdade de Direito de Alagoas, a Faculdade Livre de Odontologia e Farmácia e a Escola de Agronomia e Comércio de Alagoas. O modelo agroexportador atrasado ferozmente plasmava suas intervenções e seus interesses nas instituições de ensino, curiosamente:

[...] a estrutura tradicional da agricultura alagoana, em consórcio com uma cultura tenazmente resistente a qualquer modernização. Assim, a Escola de Agronomia morreu e, com ela, o sonho de alguns poucos idealistas. Contudo, enquanto tantas tentativas iam resultando em fracasso, a Faculdade de Direito e a Academia de Farmácia e Odontologia prosseguiram avançando (VERÇOSA, 2006, p. 140).

Evidentemente que esse tradicionalismo oligárquico tenha contribuído diretamente com os cursos superiores que vingaram na época. Tendo em vista que a proposta de ampliação das cadeiras nas escolas superiores visavam os interesses da construção de uma elite letrada no Estado, inclusive, atualmente, podemos referendar que os respectivos cursos superiores, dificilmente alcançam as classes sociais menos abastardas da sociedade alagoana. Com o decorrer do tempo, baseando-se num diagnóstico sobre as décadas de 20 e 30 da história da educação em Alagoas, o professor João Azevedo¹³ chega a seguinte conclusão:

Ao analisar e compulsar a história da educação em Alagoas nessas duas épocas, antes de encerrar, gostaria de dizer o que aprendi. É que nós evoluímos muito a partir de 40, 50: a Universidade Federal em 1961, o Centro de Estudos Superiores recentemente, quatro anos atrás, mas me parece, considerando algumas descrições em documentos de historiadores responsáveis pela instrução pública de Alagoas,

¹³ O texto da análise foi apresentado em 1979 na UFAL. O qual foi reitor durante 1979 a 1983.

que, não afirmo em termos totais mas proporcionais, nós vamos vivendo as décadas de 20 e 30 nas décadas de 70 (AZEVEDO, 2001, p. 75).

Apesar das mudanças introduzidas com a implantação da UFAL em 1961 e o Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, instituição particular fundada em 1973, essas duas iniciativas continuavam privilegiando a concentração do Ensino Superior na capital do Estado. Motivo pelo qual somente as famílias interioranas de posses conseguiam financiar a educação dos filhos em Maceió, bem como na cidade do Recife. Assim, nesse contínuo, a qualificação através do ensino superior não atendia às demandas educacionais dos interioranos alagoanos, ou seja, a educação era uma virtude concedida para poucos.

Na década de 70, a cidade de Arapiraca, guiada pelo progresso econômico da cultura fumageira, se destacava como um polo indutor de desenvolvimento no interior do Estado de Alagoas. A instrução pública nas interfaces com os segmentos locais e estaduais projetaram os pilares para fomentar o Ensino Superior no território do Agreste. As desigualdades educacionais eram flagrantes no município e no seu entorno. Considerando a sua localização, a uma distância de 132 km de Maceió, a proposta inicial era focar na formação de novos docentes para atender, principalmente, as escolas da região e seu entorno. Durante o processo de captação dos dados recorremos ao Projeto Político Pedagógico – PPP do curso do Procampo, para tentarmos compreender a instituição e o seu protagonista na história da Educação Superior no interior de Alagoas:

A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS - UNEAL, Fundada em 1970, pela Lei Municipal nº. 719/70, como FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO AGRESTE ALAGOANO – FUNEC, foi estatizada em 1990 pela Lei Estadual 5.119 de 12 de janeiro de 1990, renomeada em 29 de dezembro de 1995, pela Lei Estadual 5.762, como FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA e reestruturada em 2006 pela Lei 6.785/2006, de 21 de dezembro, como UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – UNEAL (PPP, 2009, p. 5).

Nesse sentido, a Uenal tem demonstrado desde a sua concepção, no ano de 1970, assim, como que acompanhando a mudança institucional da sua razão social, o cumprimento da tarefa em particular, isto é, o da formação docente. É oportuno salientar que até a sua reestruturação em 2006, era a única universidade pública do interior do Estado de Alagoas a democratizar o Ensino Superior no Agreste, Sertão, Leste Alagoano e Zona da Mata. Concomitantemente, a Uenal ampliou as possibilidades de acesso ao ensino gratuito e de qualidade para estudantes de famílias sem condições financeiras para custear estudos superiores na capital, ou seja, Maceió. Como afirmamos anteriormente, o fato era reservado, até então, para poucas famílias da região.

Atualmente, a Uneval abrange o Campus I em Arapiraca; Campus II - Santana do Ipanema, criado em 1995; Campus III - Palmeira dos Índios, onde foi construída uma sede própria em 2009; Campus IV - São Miguel dos Campos, implantado oficialmente em 2005; Campus V - União do Palmares, criado em 1998 e o Campus VI - Maceió, fundado em 2012. Além dos cursos de Licenciatura e Bacharelado e Pós-Graduação, há ofertas de vagas para o Programa Especial para Graduação de Professores (PGP) e o Programa de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND).

A adesão da UNEAL ao Procampo ocorreu mediante a concorrência do Edital nº 2, de 23 de abril de 2008 do Ministério da Educação - MEC por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD. Após a aprovação no referido edital, três anos se passaram para se materializar a proposta do curso na Uneval. Em maio de 2011, iniciou o processo seletivo e foram disponibilizadas 60 vagas para professores que atuavam nas escolas do campo e não possuíam outro nível superior. Das vagas ofertadas, 47 foram preenchidas por professores da Educação Básica do campo. No entanto, para preencher as 13 vagas remanescentes, destinaram-se para os movimentos sociais e entidades de classe que atuavam no campo, mediante processo seletivo de novo vestibular. Com o resultado final homologado em julho, no referido mês foram ofertadas 10 vagas para o processo seletivo de professores substitutos para atuar no curso. E em 27 de setembro de 2011 iniciou o processo de formação com a aula inaugural, na qual estávamos presente. Salientamos que os critérios da seleção para ingressar como estudante do curso levou em consideração as seguintes orientações:

Memorial descritivo sobre a atuação do candidato em escolas do campo; em experiências de atividades sociais do campo; sobre a vida cotidiana no campo e, os objetivos almejados com o curso;

Avaliação através de provas voltadas para o conhecimento nas áreas de atuação do curso: Linguagem e códigos (português, literatura, artes e língua estrangeira), ciências humanas e sociais (Filosofia, Sociologia, História, Geografia), ciências da natureza e matemática (Matemática, Física, Química e Biologia) e, ciências agrárias; Comprovante que trabalha em escolas do campo (como professor ou atividades correlatas ou atividades em escolas do campo; que é oriundo de setores ligados a agricultura familiar; participação em movimentos sociais do campo;

Comprovante de conclusão do ensino médio;

Compromisso de que não possui outra Licenciatura (PPP, 2009, p. 32).

Podemos analisar acerca dos critérios preestabelecidos, os quais o curso, com suas especificidades, contempla, indissociavelmente, os sujeitos do campo da região. Embora não exclua outros estudantes oriundos das cidades, em relação aos professores selecionados, destacamos que havia alguns com uma experiência anterior no meio rural. Inclusive, o curso

teve o privilégio de ter docente do núcleo de Educação do MST de Alagoas. Mas, por outro lado, havia professores que a partir do curso do Procampo teria a sua primeira experiência com o trabalho no território rural, o qual nos inclui. Desse modo, o curso se estabeleceu com a interconexão com o rural e o urbano. Não podemos esquecer que

A criação dessa nova modalidade de Licenciatura, a qual se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil a partir de 2007, é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais que depois de dez anos de luta, finalmente conquistam uma política de formação inicial para educadores do campo, vinculada pela primeira vez, ao Ministério da Educação, a partir da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo [...] (MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 236).

Como já foi enfatizado anteriormente, o curso iniciou com certo atraso. Considerando a possibilidade de evidências semelhantes ao que ocorreu com o Procampo da Uneal, trazemos uma ilustração, na qual podemos observar quais as instituições do Ensino Superior do Nordeste iniciaram suas experiências na implantação do Procampo antes de 2010.

Tabela 1- Procampo no Nordeste

Nº	UF	SIGLA	UNIVERSIDADES	VAGAS OFERTADAS	CURSISTAS MATRICULADAS	TURMA
01	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
02	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
03	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	120	-	01
04	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
05	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60	-	01
06	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
07	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
08	PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
09	PE	AEDE	Autarquia Educacional de Salgueiro	60	-	01
10	PE	AESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60	-	01
11	PE	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60	-	01
12	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
13	PE		Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60	-	01
14	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60	-	01
15	PE	UPE	Universidade de Pernambuco	60	-	01
16	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
17	SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
TOTAL PROCAMPO				1.190	580	19

Fonte: MEC, 2010.

De acordo com o panorama disponibilizado pelo MEC, sobre os dados referentes a 2010, eram 33 universidades credenciadas para ofertar o curso do Procampo, as vagas foram distribuídas de Norte a Sul do país. Acima destacamos a maciça participação no programa das instituições nordestinas. Observamos, dentre os 09 Estados da Federação que compõem a

região Nordeste, apenas o Estado do Rio Grande do Norte havia ficado de fora. Por outro lado, a maioria dos cursos, foi composta por instituições do Estado de Pernambuco.

Ao analisarmos o documento do MEC, apontamos a seguinte observação: “Para as universidades que aparecem somente vagas ofertadas até setembro estarão com os cursos iniciados. A segunda turma também tem previsão de início para setembro de 2010” (BRASIL, 2010). Verificamos que a quantidade das vagas e o número de turmas tiveram suas particularidades de acordo com o perfil das universidades. Contudo, a informação prevista não foi condizente com a realidade do procampo da Uneal, tendo em vista que seu início ocorreu somente em setembro de 2011. Acerca da proposta do PPP do curso, destacamos sobre o perfil dos ingressantes:

O universitário necessita de uma sólida base humanística do saber sem prescindir do saber técnico que respalda a organização de suas atividades educativas formulando práticas educacionais direcionadas aos grupos sociais a que se destina. O egresso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo deverá atuar no exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e superior, nas disciplinas decorrentes de sua formação geral e, nas habilitações específicas de linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura) e Ciências da Vida, da Natureza e Matemática (PPP, 2009, p. 27).

Como já foi dito no capítulo anterior, a instrução pública da Educação do Campo havia sido nutrida pelas experiências exitosas do PRONERA. Sabemos que as primeiras incursões para a conquista dessa política pública foi ocupada e exercitada pelas demandas apresentadas pelos movimentos socioterritoriais do campo ao Estado-nação. O projeto do Procampo da Uneal, ao contrário de outras universidades priorizou o vestibular para professores das escolas elementares do campo. Sem desconsiderar a necessidade da formação docente para integrantes de movimentos sociais.

Para contextualizar esta reorientação funcional da política pública em Alagoas, ressaltamos um interessante aspecto referente ao registro nas matrículas dos ingressantes¹⁴; o Procampo abrangeu diretamente 11 municípios, perfazendo as três mesorregiões que compõem o Estado de Alagoas. Ao dispormos os 60 ingressantes de acordo com o local de residência, apresentam-se assim: na Mesorregião do Agreste: trinta (48%), dos estudantes, advieram de Girau do Ponciano; sete (12%) estudantes de Arapiraca; seis (10%) estudantes de

¹⁴ Dado relativo à turma correspondente ao ano letivo de 2011.

Coité do Nóia; cinco (8%) de Igaci e um (2%) estudante em cada respectiva localidade: Feira grande, Palmeira dos Índios e Maribondo. Na Mesorregião do Leste Alagoano: destacam-se o município de Teotônio Vilela com seis (10%) estudantes, Junqueiro e São Miguel dos Campos com um (2%) estudante cada. Já na Mesorregião do Sertão: o município de Jaramataia, uma (2%) estudante.

Analisando a destinação da quantidade de vagas, observamos que metade das cadeiras foi preenchida por estudantes do município de Girau do Ponciano. Ao contrário, a sede da universidade que fica localizada em Arapiraca, concentrou aproximadamente 12% (doze por cento) dos ingressantes. Entretanto, 84% (oitenta e quatro por cento) dos estudantes advieram da região do Agreste. O público-alvo se apresentou de forma heterogênea, principalmente, quando tratamos do intercâmbio entre o rural e o urbano. Desse modo, buscamos compreender a proposta de formação docente da UNEAL, no que tange a inovação desse modelo educacional:

[...] Nesse sentido, o diferencial, no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UNEAL, dos demais cursos de orientação urbana, é justamente a sua identificação com o camponês, com seus problemas e possíveis soluções diante da demanda existente. Além disso, ao realizar atividades de extensão, dentro da lógica da política de alternância integrativa, busca o inter-relacionamento entre as atividades desenvolvidas na Universidade com a dimensão socioprofissional. Sem, necessariamente, ocorrer primazias de um componente sobre o outro, mas um processo integrativo visando interconexões entre saberes (PPP, 2009, p. 25).

No que diz respeito à organização do PPP do curso, podemos caracterizar que a orientação curricular das atividades de extensão, obrigatoriamente, considerou o papel didático-pedagógico voltado para os sujeitos do campo. No seu bojo, o projeto foi pensado a partir do encontro de saberes, colocando sem primazia outras matrizes educacionais não formais que produzem conhecimentos. Num tempo compartilhado entre a universidade e o espaço rural, surge uma escolaridade que escapa o controle coercitivo da instituição de ensino. Entendemos que o discurso enunciativo proposto pelo curso não é reforçado dentro de uma lógica cientificista, mas a narrativa, até certo ponto, não oculta à descolonização dos cânones do pensamento urbano científico impregnado pela universidade. De acordo com estrutura de funcionamento:

O curso tem a duração de 04(quatro) anos, divididos em 08(oito) semestres. Será desenvolvido sob a forma de Pedagogia da Alternância formativa. Esta será desenvolvida em tempo-escola e tempo-comunidade. A experiência nos ensinou através da realização de curso para graduação de professores das redes públicas de ensino (PGP), realizado na UNEAL, desde 2002, que as prefeituras e o próprio

Estado não dispensam seus professores para atividades de ensino, a não ser por força de Lei. Vimos frequentemente, alunos-professores desejarem realizar os cursos de graduação, mas estariam impossibilitados pela dificuldade de conciliação trabalho-universidade. Percebeu-se que era necessário adequar o tempo-trabalho ao tempo-escola, o que de certa forma, seria uma inversão de valores, tendo em vista que a prioridade seria a formação, em cursos superiores, de grande parte dos profissionais da Educação que atuam nas escolas, como estabelece a legislação vigente. Entretanto, na realidade de Alagoas, essa foi a opção viável e, que vem dando certo, pelo nível de acompanhamento dos cursos, qualidade e a baixa incidência de evasão. Sendo assim, pensamos a realização do curso de forma modular, com disciplinas funcionando as sextas-feiras (vespertino/noturno) e aos sábados (período integral) (PPP, 2009, p. 35).

A partir das definições apresentadas, destacamos uma questão importante, as adequações feitas ao cronograma das aulas, no qual foi organizado para dar conta das demandas do público-alvo. Haja vista a formação docente, esta deveria se desenvolver sob a forma de Pedagogia da Alternância, estabelecida nas especialidades do Tempo-Escola - TE e Tempo-Comunidade - TC. Nessa realidade, observamos que a estratégia utilizada para evitar possíveis evasões entre os estudantes foi a distribuição da carga horária do curso em 3.500 horas/aula, e ficou estabelecida em 04 anos, divididos em 08 períodos. O cronograma não seguiu o previsto por conta dos percalços financeiros e suas readaptações locais. O curso foi ofertado de forma modular, com disciplinas funcionando às sextas-feiras e aos sábados. Dos fatores supracitados, quando se trata da Pedagogia da Alternância, notamos a dificuldade de se estabelecer um maior período de imersão, ou da inviabilidade de um possível regime de internato. Sobre o funcionamento do curso, o Projeto Político-Pedagógico nos aponta que

O tempo-comunidade deverá ser realizado, ao invés de períodos longos, com distanciamentos naturais de tempo, paralelamente às atividades intensivas, ou seja, três semanas tempo-escola e um tempo-comunidade realizando atividades de acompanhamento de projetos sociais, pesquisas escolares e sobre a realidade local, proporcionados por cada disciplina desde o primeiro período, levando em consideração a indissociabilidade entre a teoria e a prática, ou seja, a maioria das disciplinas terá períodos destinados à aplicabilidade, verificabilidade e, construção do conhecimento, a partir de atividades práticas de ensino, pesquisa e extensão, desde o primeiro semestre letivo (PPP, 2009, p. 35).

A centralidade da Educação do Campo assume sua legitimação pela ótica da Pedagogia da Alternância, posto que são dimensões indissociáveis, devendo permear nessa dialogicidade a serviço do processo educativo. Nesse caso, o acontecimento da educação significa cooptação do modo de vida dos seus protagonistas. Conforme o PPC de referência, para não haver distanciamento na relação entre teoria e prática, com uma carga horária semanal de três semanas de atividades de TE, intercalando-se com um período de TC, mesmo com todas as dificuldades provindas da logística interposta pelo próprio planejamento,

priorizavam a interconexão entre a universidade e as comunidades. Ao se abordar o regime de alternância do Procampo, é salutar registrar as primeiras experiências concretas em Alagoas:

[...] O primeiro, em 2011, quando as primeiras turmas do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra do governo federal em articulação com o governo estadual. A turma organizada pelo MST em Atalaia funcionou em regime de alternância em etapas de 15, 20, 30 e 40 dias, alternando o tempo escola em que ficavam internos no Centro de Formação Zumbi dos Palmares/Atalaia e no restante do tempo em que desenvolviam as atividades práticas de acordo com o que foi trabalhado na escola, no chamado Tempo - Comunidade. Dessa maneira os trabalhadores puderam optar e adequar o calendário escolar com o calendário da agricultura local, período em que a maioria dos agricultores/as está em atividade na roça e motivo da evasão dos estudantes do campo. (ALAGOAS, 2014, p. 19)

Nos caminhos das terras alagoanas, cumpre-se tratar que a estrutura agrária não é justa com as populações rurais. Por exemplo, a pedagogia aplicada é contaminada pela cultura do auxílio que sacrifica o desenvolvimento humano no território rural. Basta uma análise sobre o problema das escolas localizadas no meio rural. “Em Alagoas, os dados do censo de 2013 indicam que, entre os anos de 2012 a 2013 houve o fechamento de 795 escolas do campo” (ALAGOAS, 2014, p. 25). Nesse caso, observamos que o Estado não tem interesse em educar os filhos dos trabalhadores rurais, equivocadamente, apenas reproduz os programas governamentais, por isso as escolas vêm definhando. Todavia, nessa trama, a escola do meio rural é também preconceituosa com o trabalhador do campo, no que se refere ao conciliar o estudo e o trabalho.

A experiência do Centro de formação do MST, localizado no Assentamento Ouricuri/São Sebastião, zona rural do município de Atalaia, por ora, é uma resistência ao estado de coisas fora do lugar e ao antagonismo epistemológico proposto pela Escola do Campo. Desse modo, é possível assumir outras narrativas e relativizar o tempo e o espaço da escola em questão.

Retomando o foco da análise, no tocante à formação dos professores do PROCAMPO, em se tratando, especificamente, do ordenamento curricular, até o 4º período do curso, os conteúdos das disciplinas foram sistematizados para serem ministrados numa única turma, conteúdos considerados basilares para a formação. Somente a partir do 5º período, divide-se a

turma respeitando as duas vertentes do curso, nas quais são incorporados os conteúdos específicos referentes às respectivas habilitações¹⁵.

Com base nesses princípios, a curricularização também apresenta procedimentos que operam numa prática subordinada muito mais aos meios de instrução urbana do que rural. A nosso ver, a Educação deve ser tratada como uma estrutura complexa de preceitos semelhantes. A princípio não existem fórmulas mágicas que possibilite uma reprodução educativa autonomamente, livre das práticas urbano-centradas encrustadas ao Ensino Superior do Brasil. Até mesmo, entende-se que o graduando formado pela UNEAL via PROCAMPO, não se restringe a dar aulas na Escola do Campo, evidentemente, pois ele também foi preparado para atuar na Educação Urbana. Para corroborar acerca do tema em apreço, se deverá existir diferença entre o ensino do campo em relação ao da cidade, cabe por oportuno, destacar a lição da Sociologia Rural, a saber:

No Brasil, o educador, sobretudo no ensino básico, legitima unilateralmente sua própria cultura de classe e usa a autoridade da função pedagógica para impor sua ditadura cultural, não raro uma tirania dessocializadora, que mais destrói do que constrói. Com isso, o educador se fecha à possibilidade e à necessidade de sua própria ressocialização a partir do processo interativo com seus alunos (MARTINS, 2005, p. 31).

Como mencionado anteriormente, a formação do Procampo em Alagoas esteve ligado ao convênio MEC/SECAD/UNEAL. Um agravante que gostaríamos de assinalar ainda que de modo superficial, aos poucos, na medida em que o curso ia se desenvolvendo foram surgindo as objeções financeiras por parte das instituições mantenedoras. A formação do curso, inevitavelmente, passou a depender das medidas que os gestores do sistema tomavam. Conseqüentemente, houve um atraso no processo formativo. Nesse tocante, banharmo-nos nas fontes teóricas de Molina (2010) para fundamentar nosso dizer:

As perspectivas de futuro que se poderão engendrar, necessariamente, terão que ser capazes de construir um olhar sobre a contemporaneidade, a partir das intensas transformações ocorridas no campo em função das mudanças na lógica de acumulação de capital nesse território. A história das lutas e da organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital, faz parte desse cenário, não podendo ser analisada em separado (MOLINA, 2010, p. 138).

¹⁵ Conferir a distribuição da carga horária das disciplinas - Anexo A.

Pela proposta do curso, os estudantes teriam que concluí-lo em quatro anos, mas houve um adiamento neste sonho, o qual só foi possível diplomar em 28/04/2017, praticamente, dois anos após o prazo definido no início do curso em 27/09/2011. Como se tudo isso não bastasse, em decorrência das transformações políticas e socioeconômicas da situação atual, desde então não lançaram mais editais do PROCAMPO. Mas se era para validar a política pública, por que não mantiveram a sua vigência em Alagoas? Molina (2010) delinea algumas perspectivas ao dizer que

Neste ponto reside uma das tensões que requer atenção dos pesquisadores militantes da Educação do Campo para sua superação, no que diz respeito às Políticas Públicas, especialmente aquelas executadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação: o apartamento, a ruptura, a separação do campo, da Educação do Campo. Exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos Movimentos Sociais e sindicais por um outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação, tem sido intencionalmente abortados por partes relevantes dessas instâncias governamentais (MOLINA, 2010, p. 138).

Para dar o passo seguinte, no próximo capítulo, manifestaremos, cartograficamente, sobre os lugares de alcance do programa, que foram, previamente, definidos para concepção da parte empírica deste trabalho. Soma-se ao trabalho de campo, o recorte territorial, historiográfico e etnológico sobre os sujeitos de pesquisa e sua alagoanidade miscigenada.

3. LUGARES E SUJEITOS DA PESQUISA

[...] Manifesto Sururu: mistura e associação de moluscos, peixes, águas, negros, cafuzos, morenos e de todas as mestiçagens possíveis das gentes alagoanas. Manifesto Sururu: do vale do Mundaú para onde houver lagoas. Suas heranças são imagens, suas comidas e seus pais ancestrais. Assim: Calabar é nosso e, sobretudo, Zumbi dos Palmares: migrantes deslocados da colônia central. [...] No fundo somos gente-sururu e por isso trazemos nos olhos as imagens de todas as águas. Das águas do mar e do somatório das dezenas de lagoas, rios e olhos d'água espalhados nas periferias da cidade. [...] Somos ainda a derradeira sobrevivência (e isso é fantástico) do extermínio do povo Caeté. Em nossa veia, além do povo caeté, pulsa sangue negro. Os brancos nos trouxeram a mistura e (também) a morte. [...] Os nossos edifícios (assim como a nossa modernidade) foram construídos sobre os terreiros dos negros e das moradas dos pobres. A nossa modernidade foi construída sobre os aterros dos manguezais e do massapé e é por isso que às vezes ainda sentimos cócegas nos pés: são eles, os caranguejos e as lamas. [...] Por uma nova cartografia: redesenhar roteiros visíveis, remarcar datas e reescrever novas geografias.

Edson Bezerra- *Manifesto Sururu: Uma antropofagia das coisas alagoanas.*
Maceió - AL: Viva. 2014.

3.1 Caraterização da área de estudo

A roteirização da epígrafe do Manifesto Sururu nos traz uma exaltação à identidade Afro-Caeté que se presentifica na alagoanidade dos sujeitos que se espraiaram em terras alagoanas. Os antecedentes históricos nos conta que em Alagoas, antes da chegada dos aventureiros colonizadores, o território era povoado por índios da etnia Caetés¹⁶. A princípio, a narrativa do bom selvagem aponta que os indígenas utilizavam-se do ecossistema local através da pesca e da caça, bem como praticavam uma agricultura de subsistência, com a roça de feijão, milho, mandioca e o tabaco.

Por outro lado, a narrativa ilustrada nos livros didáticos reforça outra interpretação, descrevendo que os indígenas parentes dos tupinambás tinham um comportamento arredo e violento, tendo em vista que eles eram praticantes da antropofagia. O fato é simbolizado no ano de 1556, precisamente, desde o fatídico acidente com a nau Nossa Senhora da Ajuda que tinha como destino a Europa, essa embarcação naufragou com aproximadamente noventa tripulantes próximo à foz do rio Coruripe. Os naufragos foram capturados pelos indígenas e, em seguida, devorados num ritual antropofágico. Entre os tripulantes estava o primeiro bispo

¹⁶ Palavra oriunda do tupi, significando mata primitiva associada à vegetação da Mata Atlântica.

do Brasil D. Pero Fernandes Sardinha¹⁷. A força motriz do episódio serviu de pretexto para a declarada e famigerada “guerra santa” que culminou com o genocídio de aproximadamente 80 mil índios. O argumento se consolidou diante do projeto colonizador e civilizatório dos lusitanos no território pindorama das Alagoas.

É precisamente neste ponto que os caetés entram nessa história como os grandes vilões, sem terem sido avisados disso. Trata-se de um argumento muito conveniente para duas partes – o governador-geral e os colonizadores de Pernambuco – e péssimo para os caetés, que foram responsabilizados pelas mortes e condenados à escravidão perpétua. Assim, o governador conseguiu livrar sua pele e os colonos expandir o seu domínio pelo Sul da Capitania, depois do genocídio dos caetés (QUEIROZ, 2017, p. 25).

Como se pode observar, a narrativa do discurso histórico é controvertida, pois existem outras versões oferecidas por historiadores, antropólogos e padres que contestam a veracidade dos fatos, haja vista, a forma ideológica que os registros foram reescritos¹⁸. Em suma, toda a apropriação empregada na narrativa discursiva traduz-se em face das comunidades indígenas serem ágrafas, e estes, reciprocamente, não tiveram a possibilidade de se defender, deixaram apenas vestígios arqueológicos nos recantos por onde passaram. A história dos ancestrais alagoanos foi subjugada ao esquecimento pelo padrão vil da tal civilização imposta pelos europeus. Atualmente, este capítulo da história alagoana tem sido desvelado pela existência de um anacronismo da situação histórica dos índios.

Esse acidente, real ou criado, justificou, no discurso dos colonizadores, a decisão de expulsar os Caetés que, no sul de Pernambuco, ‘senhoreavam as melhores e amplas terras da capitania para a plantação de canaviais e montagem de engenhos de açúcar’. Essa era a verdadeira razão da mobilização (CARVALHO, 2016, p. 15).

As terras que hoje chamamos de Alagoas constituía a parte Sul da antiga Capitania de Pernambuco. “Foram três polos de colonização no extremo sul do antigo Pernambuco: o de Penedo (1590), o de Porto Calvo (1608) e o de Alagoas (1611)” (LINDOSO, 2000, p. 38), vindo a tornar-se capitania independente com o desmembramento do território do antigo

¹⁷ “Atualmente, há suspeitas e indícios de que a morte do bispo e das testemunhas tenha sido uma das maiores ‘queima de arquivo’ da história” (QUEIROZ, 2017, p. 25).

¹⁸ História Brasileira da Infâmia. Direção de Werner Salles Bacetti. Narração: Paulo César Pereio. Roteiro: Werner Salles Bacetti. São Paulo: Vencedor do Edital DOCTV, 2005. (55 min.). son., color. Youtube. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=RujGI7Ola_U >. Acesso em: 13 out. 2016.

Pernambuco em 1817, no fim do período colonial. O arraial virou uma província em 1821, às vésperas da independência do Brasil. Com a Proclamação da República em 1889, tornou-se o Estado de Alagoas.

No entanto, a mudança de regime não provocou alterações substanciais na velha estrutura de produção de produção alagoana, baseada no latifúndio agroexportador e na monocultura da cana-de-açúcar e, em menor escala, também do algodão. Essa opção pela monocultura e pelos produtos de exportação (açúcar e algodão) empobrecia cada vez mais o povo, além de elevar o custo de vida, provocar a subnutrição, a fome e a miséria de amplas camadas da população (QUEIROZ, 2017, p. 96).

A situação social se autorregulou absolutamente a partir da divisão do território e coexiste como uma estrutura indissolúvel, desde os tempos da distribuição de terra pelas sesmarias, na medida em que se consagrou a natureza social dos herdeiros do sistema colonial. No orbe do pensamento historiográfico sobre o episódio da formação de Alagoas, o historiador decodifica o fenômeno que foi instaurado em Alagoas:

Criaram-se no território hoje de Alagoas dois processos históricos de colonização: um baseado no pastoreio e na ausência de escravidão, o penedense; outro baseado na *plantation* açucareira, com a presença da escravidão negro-africana, o porto-calvense. Um, o penedense, com traços democráticos em sua organização de fraca estruturação; outro, o porto-calvense, com forte e perversa estruturação social com a ausência de elementos democráticos. O boi sendo um elemento de democracia pastoril. A cana-de-açúcar sendo um elemento de autoritarismo agrário (LINDOSO, 2000, p. 43).

Observamos que desde o período da colonização portuguesa, o território de Alagoas foi apropriado de acordo com suas particularidades geográficas. A abundância da água disposta sob o território tornou-se determinante para a amplitude do engenho de açúcar, o elemento propulsor da agricultura alagoana. Desse modo, sem a disponibilidade da água não seria possível o estabelecimento da monocultura da cana-de-açúcar.

No mapa do antigo Pernambuco, a água é o elemento distintivo da realidade geográfica nomeada Alagoas. É a água, e não as montanhas e terras secas, que faz das Alagoas uma realidade distinta do resto da capitania de Duarte Coelho. A hidrografia alagoana criou a autonomia geográfica das Alagoas antes que um ato real estabelecesse a autonomia política. Com seus dois modelos de colonização, Alagoas preparou-se politicamente para a autonomia. Mas primeiro foi à geografia (LINDOSO, p. 45-46).

Salientamos que ao trazermos aspectos culturais da geografia alagoana, criamos um modo não linear de enfatizar o processo histórico contraditório do domínio das elites oligarcas de base agrária sob o território. É imperativo destacar as evidências que se materializaram por

estas cercanias. Seguem os exemplos, daqui surgiram os dois precursores que recrudesceram o sistema presidencialista no Brasil, e tornaram-se os primeiros presidentes da República, Manuel Deodoro da Fonseca e Floriano Vieira Peixoto. Ambos empossados ao cargo de presidente mediante um golpe de Estado político-militar, os quais se utilizavam da repressão e violência contra os levantes populares, em favor dos interesses das elites brasileiras.

Por outro lado, quando retomamos o período de colonização da região, a historiografia aponta uma narrativa de resistência ao modelo do Estado Colonial. De modo contraditório, na zona da Mata Norte de Alagoas foi formado o maior quilombo das Américas: o Quilombo dos Palmares. Por meio da ancestralidade africana resistiu por mais de um século aos ataques do poder colonizador, contra a opressão escravista o sonho da liberdade social. A cultura agrícola trazida pela comunidade mocambeira contrariava a possibilidade de extensão das atividades açucareiras proposta pelo Estado Colonial. Nessa discussão, cabe destacar que:

O quilombo dos Palmares foi a primeira e mais duradoura posse campesina de nossa história. Em seu significado original, ele foi o mais veemente exemplar da resistência campesina em terras brasileiras. No seu interior, além de produtos agrícolas plantados em grandes roçados, vamos encontrar a criação de pequeno porte, sendo os produtos de ambas as atividades utilizadas para o consumo interno e para o comércio com vilas e povoados vizinhos (ALBURQUERQUE, 2017, p. 41)

Em meio às contradições históricas, atualmente, Alagoas é o segundo menor Estado brasileiro, com 27.843,295 km², do ponto de vista territorial, só é maior que o Estado de Sergipe, com 21.926,908 km² (IBGE, 2018), ambos estados da Região Nordeste. O Estado é conhecido por três cognomes, a Terra dos Marechais, uma referência aos responsáveis pelo sistema republicano presidencialista, afirma-se que aqui é local onde nasceu a República. Outro cognome é a Terra da Liberdade, neste caso, refere-se ao fenômeno social do Quilombo dos Palmares, ao que Lindoso (2007) contribui, dizendo que

[...] é um fato cultural plurigenético que surge na periferia de uma colonização de *plantation* num espaço de convivências sociais inter-étnicas, com convivência interativa e confronto com a economia *plantation* e com a sociedade colonial de famílias tutelares em formação (LINDOSO, 2007, p. 29).

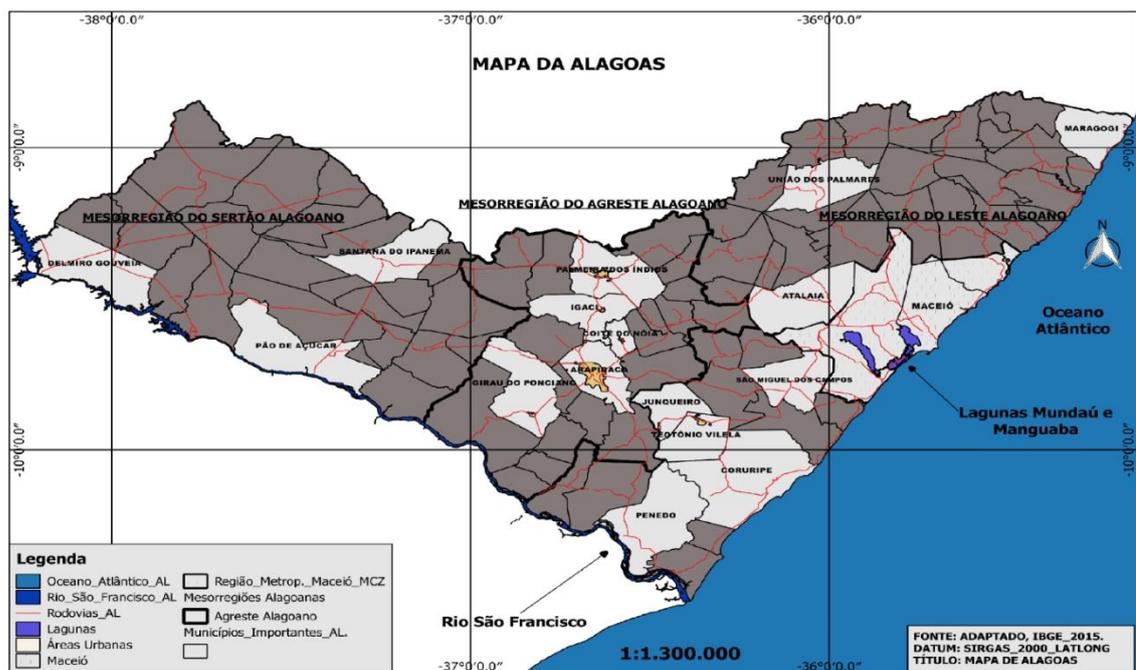
A comunidade mocambeira lutou contra a escravidão no território alagoano, um dos últimos líderes quilombolas abatido pelo Estado Colonial foi Francisco Nzumbi, conhecido como Zumbi dos Palmares. E por último, o cognome que remete à paisagem natural, o Paraíso das Águas, referindo-se à sua faixa de extensão litorânea de 230 quilômetros banhada pelo

Oceano Atlântico, bem como por suas grandes lagoas: Mundaú e Manguaba, além disso, a foz do rio São Francisco. Ou seja, é um território a ser explorado e apreciado pelo turismo de Sol & Mar.

A denominação Alagoas tem origem nas suas muitas 'lagoas', na verdade 'lagunas' porque são 'rios tapados'. Essas lagunas são depressões rasas, localizadas na borda litorânea, contendo água salgada e salobra, separadas do mar pelas barreiras – restingas, recifes de arenito, recifes de coral ou ilhas. A comunicação das lagunas com o mar é feita pelos canais, como os existentes no Complexo Estuarino Lagunar Mundaú-Manguaba, descritos no estudo clássico Canais e Lagoas, de Octavio Brandão. A área da superfície ocupada pelas águas interiores, às lagoas e lagunas, chega a 82 km (CARVALHO, 2016, p. 25).

Após a denominação desta complexa alagoanidade, destacaremos a seguir o mapa do território de Alagoas. Atualmente, composto por 102 municípios. Sua densidade demográfica é de 112,33 habitantes por quilômetro quadrado, compreendendo a quarta maior do país. Sua população com mais de três milhões de habitantes, distribui-se em 75% (setenta e cinco por cento), residindo na área urbana e 25% (vinte e cinco por cento) na área rural, conforme o Censo IBGE de 2010. Desde o reordenamento territorial de 1989, o Estado de Alagoas passou a ser agrupado por três mesorregiões geográficas, a saber: Sertão Alagoano, Agreste Alagoano e o Leste Alagoano.

Figura 1- Mapa de Alagoas agrupado em mesorregiões geográficas



Fonte: IBGE, 2015. Adaptação: Wilson F. da Silva, 2018.

O espaço geográfico do Estado de Alagoas é diverso, a variação dos ecossistemas delinea-se pelos aspectos hidrológicos, do clima, do solo, relevo e da vegetação, bem como pela disposição populacional que redimensiona a produção e a ocupação do uso do solo. Na Mesorregião do Leste Alagoano, destaca-se a Região Metropolitana de Maceió, composta por onze municípios. Nesta área de importância ambiental está localizado o Complexo Lagunar Estuarino Mundaú Manguaba. O destaque da mesorregião é a capital Maceió, com uma população de mais de um milhão de habitantes. No extremo norte da Zona da Mata, localiza-se o município de União dos Palmares, localidade do acontecimento histórico que abalou as estruturas do sistema colonial escravista. Do ponto de vista geográfico:

A Mesorregião do Leste alagoano abrange a maior parte do território, com 47% do espaço do Estado que, por sua riqueza natural, tornou-se a área de maior concentração humana ao longo de toda a história e, por isso, sofreu a devastação de sua cobertura original (CARVALHO, 2016, p. 29).

Desse modo, pode-se afirmar que nesta área é também onde se implantou a maior concentração de terra para a monocultura da cana-de-açúcar, tendo em vista que tal atividade permitiu a instalação de 24 usinas de açúcar e álcool no território. Durante o trabalho de campo, visitamos duas localidades que se utiliza do monocultivo da cana-de-açúcar de modo extensivo, Junqueiro e Teotônio Vilela, municípios que caracterizaremos mais adiante.

A seguir, o destaque é da Mesorregião do Sertão Alagoano, na qual se pode observar a disposição de municípios sertanejos banhados pelas águas do rio São Francisco, mas se constata que a escassez e o abastecimento de água na região é um problema constante. O Sertão de Alagoas, de acordo com Carvalho (2016, p. 29), “é um pequeno trecho do semiárido nordestino, e sua área ocupa 32% da superfície estadual. [...] A vegetação arbustiva e espinhosa, a Caatinga, que na denominação indígena significa ‘floresta branca’, é predominantemente”.

Como podemos observar no mapa apresentado acima, a Mesorregião do Agreste Alagoano fica localizada na área central do Estado, na transição entre a Zona da Mata e o Sertão. “É moderadamente seco, menos propenso à falta d’água que o Sertão e relativamente extenso, formando, com a zona da mata, a região propícia à agricultura intensiva” (CARVALHO, 2016, p. 29). O enfoque nesta área do mapa nos indica onde está situada a maioria dos municípios visitados durante a pesquisa de campo. Buscamos identificar alguns indícios sobre os dados históricos, ontológicos e toponímicos da formação social dos mesmos. Faremos um breve relato de como se deu a ocupação das terras e o marco regulatório que se

estabeleceram e se recriaram, até então, nesses lugares. Primeiro enquanto aglomeração rural e depois como cidade. Neste transcurso, faremos uma leitura de Arapiraca por sua posição geográfica estratégica:

Segundo conta uma tradição do povo, remanescente do próprio fundador, a palavra Arapiraca tem origens indígenas e, por analogia, significa ‘ramo que arara visita’. [...] Então foi nessa árvore frondosa e acolhedora, situada a margem direita do Riacho Seco, onde o fundador Manoel André Correia dos Santos acampou no primeiro dia, quando procurava uma fonte de água doce onde pudesse se instalar para tomar posse da propriedade [...] adquirida em 1848, por seu sogro Capitão Amaro da Silva Valente de Macêdo, que residia no então Povoado Cacimbinhas, município de Palmeira dos Índios (GUEDES, 1999, p. 29).

A propósito, o povoamento de Arapiraca ocorreu semelhante ao processo tradicional dos colonizadores aventureiros, resultando-se numa imensa árvore genealógica da família arapiraquense, como destaca Guedes (2009). A ocupação do território entre os pares se estendeu numa faixa de planalto coberta por um bioma típico do Agreste, destacando-se sua vegetação diversificada: Pau D’arco, Cedro, Angico, Massaranduba, Aroeira, Pau Viola, Quixabeira, Umburana, Jurema, Braúna, Pau-Ferro, Canafístula, Cajarana e, principalmente, a árvore símbolo – Arapiraca (GUEDES, 1999, p. 23). Com uma infraestrutura básica Arapiraca foi elevada à categoria de cidade, em 1924. Ainda que o aspecto de sua origem rural dominasse a cidade de Arapiraca. “Até 1950, longe estava à cidade da chamada civilização do consumo. Arapiraca era mais povo e produzia aquilo que consumia” (GUEDES, 1999, p. 120). Neste mesmo período, o progresso econômico promoveu o desmatamento de toda a vegetação nativa para dar lugar ao monocultivo do fumo.

Para nos situarmos demograficamente sobre o processo de migração nos sete municípios demarcados para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaremos dados da situação domiciliar do Censo 2000 do IBGE em contraposição ao último censo populacional de 2010, a ideia é uma compreensão do deslocamento dos munícipes da área rural para a área urbana durante o período correspondente a uma década. Como o objeto do estudo tem como ponto de partida, principalmente, o território rural dos municípios, elencam-se algumas variáveis a partir dos resultados preliminares do Censo Agropecuário de 2017. Destacamos quanto a sequencia relativa aos municípios, seguem-se o roteiro das visitas de campo. Seguindo o critério, demarca-se que em 2000, viviam no município de Arapiraca, 186.466 habitantes, dividindo-se em 152.354 na área urbana e 34.112 na área rural. Ao contrapor os dados acima aos dados do Censo de 2010, a situação domiciliar foi relativamente a seguinte:

	2000	2010	
População Residente	186.466	214.006	+ 27.540
Urbana	152.354	181.481	+ 29.127
Rural	34.112	32.525	-1.587

Fonte: Censo Demográfico de 2000, 2010 (IBGE, 2018).

Conforme o reflexo do desempenho da urbanização no território, pudemos observar que ao descrevermos o período analisado, denota-se um aumento populacional do município de Arapiraca, mas, especificamente, na área urbana da cidade. Na Tabela 2 podemos verificar um aumento populacional que não deve ser explicado pela migração da sua população rural de 1.587 habitantes, percentual abaixo 1% do total de 29.127 habitantes que migraram para a cidade. Mas podemos aferir a probabilidade dessa tendência de um deslocamento advindo da região do Semiárido alagoano, devido à questão da contiguidade entre os municípios, bem como das oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, tendo em vista que o município de Arapiraca é o mais desenvolvido economicamente do interior alagoano.

A partir dos resultados preliminares do Censo Agropecuário de 2017, a quantidade de estabelecimentos agropecuários foi de 2.930, consistindo no uso da terra, através da lavoura temporária 2.669 estabelecimentos, com destaque para o milho com 872 estabelecimentos; fumo 844; feijão 724 e a mandioca com 531. Dentre os estabelecimentos, 2.752 não recebe assistência técnica. Sobre o uso de agrotóxicos, 1.781 estabelecimentos utilizam, ou seja, mais da metade lançam mão de defensivos agrícolas no cultivo de alimentos. Por outro lado, é possível destacar que parte dos recursos de financiamento para a produção é proveniente de programas governamentais. É de verificar, por exemplo, que 28 estabelecimentos aderiram ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, dentre outros programas.

Outro município que se destaca na Mesorregião do Agreste é Palmeira dos Índios, o território dos índios da etnia Xucurus. As terras povoadas que compreendem o município de Palmeira dos Índios começaram com o aldeamento do brejo da Cafurna e da Serra da Boa, a partir de duas etnias indígenas, Xucurus e Cariris, que se estabeleceram no território em meados do século XVII, sendo um refúgio para se proteger da perseguição dos colonizadores. Até hoje, na paisagem do local é comum à existência de palmeiras, por isso, a relação com o nome do município.

Entretanto, existe também uma lenda a respeito da origem toponímia: trata-se de uma narrativa epopeica sobre o romance proibido do casal de índios Tilixi e Tixialíá. Conta-se que Tixialíá estava prometida ao cacique Etafé, mas ela era apaixonada

pelo primo Tilixi. Um beijo proibido condenou Tilixi à morte por inanição. Ao visitar o amado, Tixialiá foi atingida por uma flecha mortal de Etafé, falecendo ao lado de Tilixi. No local, como verdadeiro marco do trágico episódio, nasceu uma palmeira, que passou a simbolizar o intenso amor do jovem casal indígena. Daí por diante, o lugar ficou conhecido como Palmeira dos Índios (ENCICLOPÉDIA, 2006, p. 338).

A miscigenação das etnias Xucurus e Cariris provocou a junção de dois grupos: a conhecida etnia Xucuru-cariri. A partir do século XVIII, iniciaram as investidas para a catequização dos indígenas pelos missionários católicos que não vingaram (ENCICLOPÉDIA, 2006). Contudo, a presença da Igreja ainda é bastante forte no lugar. Na primeira metade do século XIX, o povoado foi elevado à categoria de cidade. Desde o referido período, a história do lugar foi marcada por politicagem e derramamento de sangue em função da dominação do poder no território. “Palmeira é um grande município que perdeu dois terços de seu território com emancipação política de Igaci (em 1957), Cacimbinhas (em 1958) e Minador do Negrão (em 1962)” (ENCICLOPÉDIA, 2006, p. 342).

Dando prosseguimento, a relação do rural e urbano no recorte territorial, sobre os dados populacionais do município, podemos observar que em 2000, viviam, em Palmeira dos Índios, 68.006 habitantes, dividindo-se em 48.958 na área urbana e 19.102 na área rural. Dos fatos que compõem as migrações e as mudanças demográficas, do Censo 2000 para o Censo 2010, a situação domiciliar foi a seguinte:

	2000	2010	
População residente	68.006	70.368	+ 2.308
Urbana	48.958	51.610	+ 2.652
Rural	19.102	18.758	-344

Fonte: Censo Demográfico de 2000, 2010 (IBGE, 2018).

Podemos observar na análise dos dados, de 2000 para 2010, que não houve uma migração significativa para área urbana do município. A população durante o período teve os parâmetros estabelecidos pela taxa de crescimento anual de 0,39%, conforme o Atlas do Desenvolvimento Humano (2014). Compreendemos, ainda, que se houvesse tido uma migração de 344 pessoas da zona rural, a relação da terra entre os indígenas é algo sagrado.

De acordo com o Censo Agropecuário de 2017, a quantidade de estabelecimentos agropecuários foi de 3.492, observa-se, desse modo, um município com características predominantemente rural. A utilização da terra para a lavoura temporária é praticada por 3.215 estabelecimentos, destacando nessas atividades o cultivo do feijão com 2.307

estabelecimentos rurais; o milho com 2.183 e a abóbora com 916. Dentre os estabelecimentos, 83 recebe assistência técnica, enquanto 3.409 não recebe assistência. Quanto à utilização de agrotóxicos na lavoura, 519 estabelecimentos fazem uso. Em relação aos recursos de financiamento provenientes de programas governamentais, apenas 147 estabelecimentos foram contemplados pelo PRONAF. No entanto, em relação à cultura agrícola, Palmeira dos Índios se sobressai em alguns aspectos, se comparado ao município de Arapiraca.

Acerca do próximo município agrestino, Girau do Ponciano, também conhecida como “A cidade do Caçador”, a primitiva denominação do povoado era Belo Horizonte que pertencia a Traipu. No início do século XX, sua toponímia foi modificada para Vila Ponciano. Em 1958, a vila desmembrou de Traipu, e foi elevada à categoria de município autônomo. O nome Girau do Ponciano foi uma homenagem a “um dos primeiros proprietários do lugar que se chamava Ponciano. Para facilitar sua atividade de caçador, ele construiu um girau, pequena armação de madeira, onde ficam os animais apesados. Daí o topônimo Girau do Ponciano” (ENCICLOPÉDIA, 2006, p. 276).

Segue a análise sobre os dados populacionais, de acordo com o parâmetro que estamos utilizando desde o início, o Censo 2000 aponta que viviam no território municipal, 29.574 habitantes, dividindo-se em 20.716 na área rural e 8.858 na área urbana. Em contraposição, o Censo de 2010 aponta a situação domiciliar da seguinte forma:

Tabela 4 - Situação domiciliar de Girau do Ponciano	2000	2010	
População residente	29.574	36.600	+7.026
Urbana	8.858	11.298	+2.440
Rural	20.716	25.302	+4.586

Fonte: Censo Demográfico de 2000, 2010 (IBGE, 2018).

Evidenciamos um aumento populacional em ambas as situações, ainda que o município tenha demonstrado a predominância de pessoas no meio rural. Por outro lado, a área territorial do município é uma das maiores da Microrregião Geográfica de Arapiraca, com área de 513,454 km² (IBGE, 2018). Destacamos, neste universo rural, o elevado apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA que intermediou a conquista dos Assentamentos: Paraná, Japão II, São Luiz, Santa Izabel. E via luta e ocupação do MST, o Assentamento Rendeira e o Assentamento Dom Helder Câmara e seus núcleos. Inclusive, visitamos o núcleo 25 de Julho. No território rural de Girau do Ponciano foram mais de 600 famílias assentadas.

De acordo, com o Censo Agropecuário de 2017, o número de estabelecimentos agropecuários do município era de 4.141. A utilização da terra para a lavoura temporária é praticada por 3.843 estabelecimentos agropecuários, destacando-se o monocultivo do fumo, com 2.040 estabelecimentos rurais; o feijão com 1.667, o milho com 1.268 e a mandioca com 593 estabelecimentos. Dentre os estabelecimentos, 4.057 não recebe assistência. Quanto à utilização de agrotóxicos na lavoura, 2.817 estabelecimentos utilizam. Em relação aos recursos de financiamento provenientes de programas governamentais, apenas 101 estabelecimentos foram contemplados pelo PRONAF. Há muita coisa para ser feita, mas nosso objetivo aqui consiste num exemplo de mobilização substancial dos atores sociais envolvidos.

O próximo município é Igaci. Quem deu início ao povoamento do território foi o português João de Lima Acioli, em meados do século XIX. O antigo distrito de Olho d'Água dos Acioli era conhecido por causa das fontes encontradas na propriedade do seu mais antigo morador. Elevado à vila em 1940, desmembrando-se de Palmeira dos Índios em 1959 (ENCICLÓPEDIA, 2006, p. 352). O povoamento se deu em torno da disponibilidade de água, algo muito escasso nos dias de estiagem no Agreste e Sertão. No Censo 2000, viviam 25.584 habitantes no município, a população rural era de 19.698 e 5.886 habitantes na área urbana. Verificamos abaixo, uma pequena oscilação da migração forçada para o meio urbano. Contudo, a dinâmica de deslocamento populacional do meio rural, supera em números a migração para outras freguesias, como se aponta na tabela abaixo:

Tabela 5 - Situação domiciliar de Igaci	2000	2010	
População residente	25.584	25.188	-396
Urbana	5.886	6.184	+298
Rural	19.698	19.004	-694

Fonte: Censo Demográfico de 2000, 2010 (IBGE, 2018).

Em consonância com o Censo Agropecuário de 2017, o número de estabelecimentos agropecuários era de 2.946. A lavoura temporária é praticada pela maioria dos estabelecimentos agropecuários, com 2.736. Destacando-se o monocultivo do fumo, com 1.071 estabelecimentos rurais; o feijão com 1.504 e o milho com 1.477 estabelecimentos. O número de 2.705 estabelecimentos não recebe assistência técnica. Dos quais, 1.595 estabelecimentos utilizam agrotóxicos. Referentes aos recursos de financiamento provenientes de programas governamentais, 191 estabelecimentos aderiram ao PRONAF.

A seguir, o menor município agrestino, Coité do Nóia. A razão da denominação da localidade se deu por causa dos pioneiros do lugar que pertenciam à família Nóia, pelos idos de 1880. Como na propriedade da família existia um grande número de pequenas árvores de coitizeiros que dão um fruto, o coité, o qual, aberto ao meio, é usado para beber água, medir farinha ou outros cereais, a localidade, desde então, ficou conhecida pelas duas características (ENCICLÓPEDIA, 2006, p. 270). Em 1963, foi elevado à categoria de município autônomo, desmembrando-se de Limoeiro de Anadia.

Assim, dentro dos aspectos demográficos do século XXI, destacam-se algumas características da população residente em 2000, com 11.993 habitantes, dividindo-se em 9.474 na área rural e 2.519 na área urbana. Podemos inferir, a partir da Tabela 5, a seguinte observação: houve uma confluência na situação domiciliar dos seus habitantes, em relação à migração da área rural para a área urbana. Contudo, o número populacional dos residentes do município diminuiu no período seguinte, evidenciando-se, principalmente, a migração das pessoas residentes do meio rural para outras localidades do país. Segue abaixo a tabela com os dados dos Censos de 2000 e 2010, apresentando-se da seguinte forma:

Tabela 6 - Situação domiciliar de Coité do Nóia	2000	2010	
População residente	11.993	10.926	-1.067
Urbana	2.519	3.737	+1.218
Rural	9.474	7.189	-2.285

Fonte: Censo Demográfico de 2000, 2010 (IBGE, 2018).

Levando em consideração o meio rural, apresentamos os dados preliminares do Censo Agropecuário de 2017. Sobre o número de estabelecimentos agropecuários era de 1.712. Considerando a lavoura temporária dos estabelecimentos agropecuários, com 1.538. Destacando-se o milho, com 1.000 estabelecimentos; o monocultivo do fumo, com 162 estabelecimentos; o feijão com 554 estabelecimentos; a mandioca com 332 e a abóbora com 196 estabelecimentos. A assistência técnica fica ausente de 1.642 estabelecimentos. Dos quais, 911 estabelecimentos utilizam agrotóxicos. Referente aos recursos de financiamento provenientes de programas governamentais, 91 estabelecimentos aderiram ao PRONAF.

Para complementar os sete municípios visitados, apresentamos os dois situados na Mesorregião do Leste Alagoano e na Microrregião Geográfica de São Miguel dos Campos. A cidade de Junqueiro tem esta denominação, em razão da quantidade considerável de plantas herbáceas, os juncos. Nesse sentido, a Enciclopédia (2006, p. 322) nos informa que “Os

juncos são usados para a confecção de objetos utilitários, como esteiras e objetos trançados. Com o aparecimento de um pequeno polo artesanal na área, o local foi chamado de Junqueiro até sua oficialização como unidade municipal independente”.

O pequeno povoado foi elevado a distrito no final do século XIX, pois pertencia à Limoeiro de Anadia. Até 1947, chegou a ser anexado à Comarca de Anadia e Coruripe. Quando definitivamente foi elevado à categoria de comarca. Encontra-se distante 117 km de Maceió. O município é predominantemente rural, no Censo 2000, o território tinha 23.832 habitantes. Definindo-se, com 16.875 na área rural e 6.957 na área urbana. Comparando com os dados dos Censos de 2000 e 2010, a migração rural merece o destaque, embora o uso e ocupação do solo tenha se dado de forma proporcional ao deslocamento massivo da área rural para a área urbana. .Todavia, observa-se que o município em questão, é predominantemente rural, conforme os dados catalogados.

	2000	2010	
População residente	23.832	23.836	+04
Urbana	6.957	7.803	+846
Rural	16.875	16.033	-842

Fonte: Censo Demográfico de 2000, 2010 (IBGE, 2018).

Observando a disposição domiciliar da população do município, deve-se considerar a importância da área rural. Para isto, apresentamos novamente os dados preliminares do último Censo Agropecuário elaborado em 2017. No que se refere ao número de estabelecimentos agropecuários, era um total de 1.563. Ao pontuarmos o cultivo da lavoura temporária, são 1.423 estabelecimentos agropecuários que reproduzem o modelo agrícola tradicional. Destaque para o monocultivo da mandioca, com 1.065 estabelecimentos, seguido do cultivo do milho, com 298; e do feijão, com 164 estabelecimentos. No que tange à agricultura de lavoura temporária, o monocultivo da cana-de-açúcar com 97; e o fumo, com 84 estabelecimentos agropecuários. Em relação à assistência técnica são 1.407 estabelecimentos sem acesso. Dos quais, 826 utilizam agrotóxicos. Referentes aos recursos de financiamento provenientes de programas governamentais, a saber: são 209 estabelecimentos que aderiram ao PRONAF, até aqui, foi o local com maior adesão ao programa.

O último desta série é o município de Teotônio Vilela, antiga Feira Nova, o povoado começou a ser formado na década de 50, originando-se a partir de uma feira semanal que atraía gente vinda de outras localidades. O município já nasceu do mundo canavieiro à usina de açúcar implantada, em 1973, fato que acelerou o processo de povoamento.

A autonomia administrativa ocorrera em 1986, que também alterou o topônimo de Feira Nova para Teotônio Vilela, uma homenagem ao fundador do parque açucareiro da localidade, bem representado como o seu maior benfeitor (ENCICLÓPEDIA, 2006, p. 326). Na comparação com a situação domiciliar do Censo 2000, o município vivia com 36.858 habitantes. Distribuindo-se em 29.842 na área urbana e 7.016 na área rural. Na tabela abaixo, verificamos um aumento exponencial de pessoas residindo na zona urbana. Conforme a tabela 6, o município de característica rural, contraditoriamente, segue determinado ao processo de urbanização.

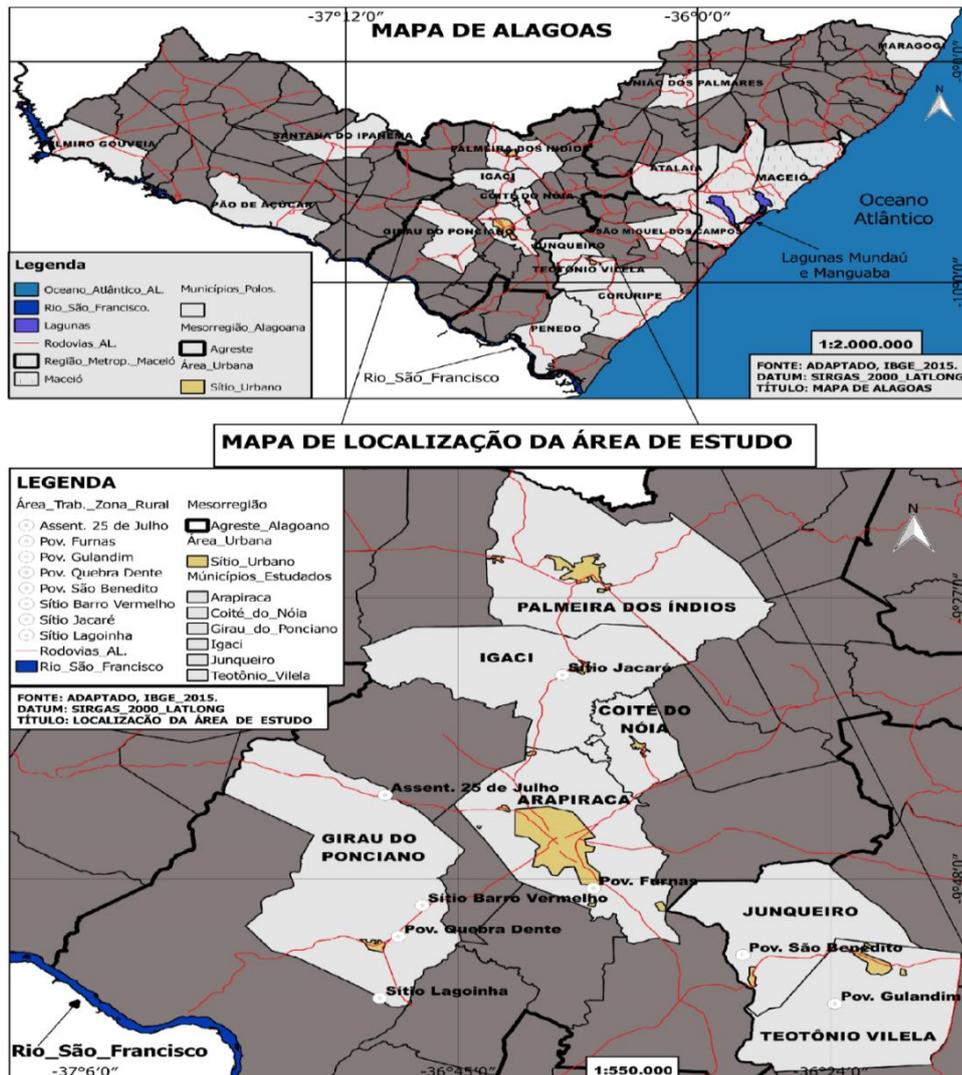
	2000	2010	
População residente	36.858	41.152	+ 4.294
Urbana	29.842	34.785	+ 4.943
Rural	7.016	6.367	- 649

Fonte: Censo Demográfico de 2000, 2010 (IBGE, 2018).

De todo modo, a disposição domiciliar da população do município reverbera nos dados preliminares do último Censo Agropecuário de 2017. O número de estabelecimentos agropecuários é de 528, apresenta-se em uma menor quantidade em relação aos outros municípios. A utilização da terra para a lavoura temporária corresponde a 470 estabelecimentos agropecuários. Destaque para o cultivo da mandioca, com 350 estabelecimentos, seguido do cultivo do milho, com 162 estabelecidos e do feijão, com 121; o monocultivo da cana-de-açúcar, com 98 estabelecimentos agropecuários. Em relação à assistência técnica são 467 estabelecimentos sem acesso. Dos quais, 234 utilizam agrotóxicos. Sobre os recursos de financiamento provenientes de programas governamentais são 40 estabelecimentos que aderiram ao PRONAF.

Observamos, ademais, que a caracterização da cultura agrícola contida nos dois últimos municípios localizados na Mesorregião do Leste Alagoano, demonstram-se apoiados num modelo de espacialização que segue uma tendência de naturalização da expressão do poder canavieiro. Para ilustrar, segue abaixo um recorte geográfico do mapa de Alagoas, destacando as áreas visitadas durante a pesquisa de campo:

Figura 2 - Localização da área do Estudo



Fonte: IBGE, 2015. Adaptação: Wilson F. da Silva, 2018.

De acordo com as áreas urbanas apresentadas em destaque, buscamos situar o reconhecimento das áreas rurais dos respectivos municípios. Mesmo diante das assimetrias socioeconômicas nas localidades visitadas, apontamos o município de Girau do Ponciano com sua espacialização sociodemográfica e sua referência simbólica de uma população rural que se reinterpreta no território do Agreste de Alagoas.

Decorreu daí, que a maior parte dos sujeitos de pesquisa é residente das zonas rurais dos municípios, a saber: em Girau do Ponciano, o povoado Quebra Dente, Assentamento 25 de Julho, povoado Barro Vermelho e o povoado Lagoinha. Em Arapiraca, fruto da expansão urbana, a visita foi no povoado Furnas, área metropolitana do município. Na área rural do município de Igaci, o sítio Jacaré com suas experiências de cultivo sustentável. Na região

Leste, Junqueiro, a visita foi feita no sítio São Benedito e na área rural do município de Teotônio Vilela, o povoado Gulandim.

Na tentativa de reinterpretar os dados sociodemográficos, tomando como base a dinâmica populacional do deslocamento de pessoas da área rural para a área urbana. Observamos uma variação relativa, delineada pela contagem populacional que transcorreu durante o período de 2000 a 2010. De acordo com nos dados anteriores contidos nas Tabelas de 1 a 7, podemos verificar que para cada 10 pessoas que chegavam ao centro urbano, uma pessoa saía do meio rural, conforme sugere a distribuição de pessoas no território da análise, caracterizada na tabela abaixo:

Tabela 9 - Dinâmica populacional da região	2000	2010	Total
População Urbana	255.374 (66,7%)	296.898 (70,3%)	+296.898 (14%)
População Rural	126.993 (33,3%)	125.178 (29,7%)	-1.815 (1,43%)
Total	382.367	422.076	

Fonte: Censo Demográfico de 2000, 2010 (IBGE, 2018).

É de se considerar que, apesar de seguir o fluxo de urbanização do território alagoano, com base nos dados apresentados, destacamos uma região de Alagoas que ainda se mantém com um número expressivo de habitantes na zona rural. Conferindo, sobretudo, numa espacialização que abarca a diversidade socioespacial regulada pela cultura agrícola. Desse modo, demonstramos que no Censo de 2010, a população rural dos municípios pertencentes à área de estudo respondia a 29,7%, abrigando 125.178 habitantes. Temos que apontar a importância da dimensão das políticas públicas para o desenvolvimento rural da referida região.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Fruto da nossa passagem como professor do Procampo/Uneal, continuamos mantendo contato via mídias sociais com alguns integrantes da turma. Dessa forma, criamos laços de amizades, conseqüentemente, mesmo diante da distância, acabávamos acompanhando o processo de formação dos professores. O programa aconteceu no Campus Arapiraca, considerando o Tempo-Escola, e o Tempo-Comunidade que eram desenvolvidos nos municípios circunvizinhos.

Para iniciarmos esta jornada, no primeiro semestre de 2015, ingressamos no doutorado da UNIARA, o qual possibilitou os caminhos que nos conduziram a engendrar as definições deste objeto deste estudo. No segundo semestre do mesmo ano, reuni-me com a turma do Procampo/Unreal na cidade de Arapiraca, expliquei detalhes de como seria desenvolvido o projeto de pesquisa e que a turma seria o objeto de análise. O grupo, ao tomar conhecimento que iriam ser convidados para integrar uma pesquisa de doutorado, a princípio, não houve recusa, todas e todos se mostraram solícitos em participar do estudo.

Em função das limitações de investigar os 60 estudantes matriculados no programa, bem como, dadas as dificuldades de acesso a algumas comunidades, estimamos dialogar com 42 estudantes. O grupo recebeu formalmente uma carta convite enviado por meio do correio eletrônico. Não obtivemos respostas da maioria dos convidados. Presumivelmente, o número de participantes abaixo do previsto, tenha sido o fato de que o trabalho de campo transcorreu posteriormente ao período estipulado, no qual todos e todas já se encontravam na condição de egressos do programa. Por vezes, a nossa dificuldade de abranger o maior número de sujeitos era decorrente de uma questão espacial, tendo em vista a distribuição geográfica dos participantes em 11 municípios alagoanos.

Em março de 2018, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Uniara. Após um parecer de pendências emitido em abril, me reuni com o meu orientador para fazer os ajustes necessários para a submissão de uma segunda versão. Ainda durante o mês de maio, saiu a aprovação pelo CEP da Uniara; a partir daquele momento o projeto de pesquisa já poderia ser executado¹⁹. Durante o período, continuamos a manter contato com os egressos que estavam dispostos a sensibilizar outros colegas para participarem do estudo.

A previsão do cronograma, inicialmente, seria de iniciar a pesquisa de campo nos meses seguintes. No entanto, com o avizinhamento das tradicionais festas juninas na região e as férias escolares, tivemos dificuldades de pôr em prática nossos propósitos diante da agenda dos professores. O atraso nos deixava um tanto apreensivos, pois temíamos que a articulação com os egressos pudesse degradingolar, fato inevitável que ocorreu com a maioria dos sujeitos de pesquisas. Contudo, o diálogo com mais de 30% do total de egressos do programa, como sujeitos fundamentais para as futuras análises, por ora, superou nossas expectativas e foi

¹⁹ Conferir Apêndice A, o projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP da Uniara mediante o parecer número: 2.648.553.

suficiente. Modestamente, essa configuração em torno dos sujeitos de pesquisa, situou dentro da possibilidade da empiricização em sete municípios do interior alagoano. Tal interlocução, determinada por particularidades geográficas, foram as bases concernentes à problemática da Educação do Campo no território alagoano.

Para além do que foi escrito, levando-se em consideração os imprevistos do trabalho de investigação, objetivou, como forma de otimizar o tempo de campo, eleger os professores que se mostraram mais disponíveis para participar da pesquisa. Para avançar sob a perspectiva metodológica, optamos como parâmetro, um estudo de caso, com viés descritivo-exploratório, mediado por relatos de experiências com 19 licenciados partícipes do Procampo/Uneal. Durante o trabalho de campo, utilizamos a aplicação de um questionário com perguntas fechadas com o objetivo de traçar um perfil dos dialogantes, e por meio de uma entrevista semiestruturada, buscávamos uma reflexão sobre o Procampo a partir da cosmovisão dos sujeitos, amparando-se na memória sobre o território, a cotidianidade e a trajetória de vida. Além da interação com os sujeitos, foram captados registros imagéticos como forma de auxiliar na contextualização da pesquisa. Desse modo, os dados imediatos apresentados transparecem entre elementos quantitativos, mas reafirmamos que a pesquisa é predominantemente de caráter qualitativo.

Podemos inferir que a formação dos professores descrevem dimensões de uma realidade empiricamente observável, mas dentro de uma visão parcial do fenômeno da descolonialidade do saber entre os sujeitos da educação. O estudo vai sendo desenhado a partir de variáveis que abordam aspectos da faixa etária, sexo, local de origem, residência, trabalho e tempo no magistério. Preliminarmente, as mulheres, em sua maioria, se enunciam com suas narrativas, colorindo as cartografias sociais da Educação do Campo no território alagoano.

Gostaríamos de sublinhar que adotamos nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa. Na primeira semana de setembro 2018 realizamos, efetivamente, a primeira experiência de campo. Durante uma manhã ensolarada, embarcamos numa van de Maceió com destino à Palmeira dos Índios, o itinerário de 136 km fizemos em aproximadamente 2 h 30 min. Ao desembarcar na rodoviária da cidade, solicitei um moto e fomos, em disparada, até chegar ao local previamente definido, ou seja, na sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Palmeira dos Índios - STTR, na qual a nossa primeira entrevistada era uma das associadas.

No dia da entrevista, reconhecemos que a nossa dialogante teve que fazer um esforço maior para conceder a entrevista, pois além de estar no último mês de gestação, morava na

zona rural e teve de percorrer uma distância de 18 km até a cidade. O nosso receio era de que durante a entrevista, a Aurora pudesse se emocionar demais e entrar em trabalho de parto, tendo em vista que tínhamos de tratar sobre sua história de vida. Para a nossa segurança e tranquilidade, toda a entrevista foi acompanhada por seu cônjuge. Mediada pelo silêncio do auditório da sede do sindicato, a entrevista transcorreu conforme o esperado.

Aurora relata que é filha de agricultores, ela discorre toda uma vivência na agricultura familiar. Além de atuar na assistência técnica com pequenos produtores rurais da região, e nos movimentos sociais do campo, também trabalhando como educadora popular. Ela relata sobre o seu trabalho na agricultura, no qual tem o papel de sensibilizar os agricultores no que se refere à soberania alimentar, os meios de cultivo sustentável, a prática natural, nunca a Agricultura Convencional, sempre visando à questão agroecológica ou orgânica. Abaixo destacamos duas imagens que retratam o local onde foi dada a entrevista, a saber: na **Fig. 3**, a fachada do sindicato, embora existam contradições no enquadramento na categoria Gênero, identificamos uma distinção pertinente em relação à categoria sociológica com o trabalho rural, a diferenciação entre agricultores e agricultoras familiares.

Figura 3 - Fachada do sindicato dos trabalhadores rurais de Palmeira dos Índios



Fonte: acervo do autor. Setembro de 2018.

Na parte interna do sindicato rural, como não tínhamos autorização para filmar os sujeitos, trouxéramos na **Fig. 4** um registro que nos revela o tempo de atuação do sindicado na região de Palmeira dos Índios, o qual passou a funcionar desde 1963, um ano após a fundação

da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG. A construção do sindicalismo rural foi um passo importante na defesa de direitos e reivindicações do trabalhador rural, considerando, independente, a sua heterogeneidade enquanto classe sindical.

Figura 4 - Placa comemorativa do Sindicato



Fonte: acervo do autor. Setembro de 2018.

Na semana seguinte, depois da entrevista com Aurora, percorremos a mesma rota até a cidade de Palmeiras dos Índios para entrevistar outros dois sujeitos participantes em Igaci. Contudo, por desconhecer a área de estudo do município limítrofe, contratamos o serviço de um mototaxista para nos levar até a zona rural do referido município. Seguimos a viagem pela rodovia estadual AL-115, passamos pela área urbana do município de Igaci, percorremos, ao todo, uma distância equivalente a 20 km. O ponto de referência era a Associação de Agricultores Alternativos - (AAGRA), o sítio ficava às margens da rodovia estadual, referência que facilitou encontrar o espaço escolhido pelos dialogantes. A combinação do encontro foi mediada pelos licenciados do Procampo, Ivo e Eunice.

Num primeiro momento, ficamos decepcionados, pois o intuito da pesquisa era visitar os respectivos locais em que ambos residiam. A escolha do sítio teve seus motivos, a proprietária da chácara, por nome de Adriana, teria participado de um curso de Agroecologia no Serviço de Tecnologia Alternativa - SERTA, em conjunto com os dois dialogantes. Depois constatamos que a chácara apresentava um espaço de práticas agrícolas que visavam os

princípios agroecológicos e que, de alguma forma, os dialogantes também teriam contribuído para esta materialização. Desse modo, mudamos de ideia ao considerar que os diálogos estabelecidos durante as entrevistas foram esclarecedores e produtivos.

Identificamos através do relato de Ivo, um jovem adaptado ao meio rural, que desde sempre frequentou a Escola do Campo, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, bem como tem experiência com a militância política como integrante de movimento social que atua com os valores culturais da agricultura familiar.

No que diz respeito à próxima dialogante, confessamos a diferença da experiência de vida de Eunice em relação à experiência de Ivo, pois ela sempre residiu em área urbana. Em sua narrativa, disse que a incorporação do meio rural em sua vida se deu pelo caminho profissional, na função de professora e depois de coordenadora de uma escola rural. O seu depoimento foi marcado por singelas recordações como professora do campo. Ela expôs que, naquele momento, se encontrava encaminhada para alcançar a sua tão almejada aposentadoria, e que depois da formação do Procampo essa condição melhorou e foi um divisor de águas em sua carreira profissional. A vivência diária no meio rural despertou o interesse em manter essa relação com o campo, que em médio e longo prazo pensa em adquirir um “pedacinho” de terra na região. A dinâmica dos diálogos ocorreu com perguntas subsequentes para cada dialogante de forma individual.

Após as entrevistas, fomos convidados para um saboroso almoço regado à galinha caipira, com direito a sobremesa preparada com frutos colhidos no sítio. Depois do almoço reforçado e para ajudar na digestão, fizemos uma visita na área do sítio para compreender as práticas agrícolas. As explicações sobre as práticas foram conduzidas por Adriana, deste o reuso da água no local; a função do biodigestor para destinação dos resíduos orgânicos; os galinheiros circulares e o lago artificial, entre outras.

Ao final da visita, ao nos despedir, saímos do sítio presenteado com duas entrevistas enriquecedoras, um livro sobre a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS, escrito por Abdalaziz Moura, e um pote de mel produzido na localidade. Dos registros imagéticos, destacam-se os seguintes: na **Fig. 5**, os galinheiros circulares envoltos em algumas árvores frutíferas, com o objetivo de amenizar o estresse das aves, pois não sabíamos que as galinhas, quando ficam estressadas, podem comer o próprio ovo. Logo abaixo, a **Fig. 6** do lago artificial, que foi construído para funcionar como um umidificador para arrefecer a quentura característica do ambiente.

Figura 5 - Galinheiro circular - sítio Jacaré na zona rural de Igaci



Fonte: acervo do autor. Setembro de 2018.

Figura 6 - Lago artificial no sítio Jacaré na zona rural de Igaci



Fonte: acervo do autor. Setembro de 2018.

Ainda durante o mês de setembro, saímos de Maceió com destino à cidade de Arapiraca, de lá embarcamos em outro transporte para entrevistar quatro egressos que são moradores do mesmo povoado, na zona rural do município de Girau do Ponciano. Ao chegarmos ao povoado Quebra Dente, observamos que as ruas centrais eram pavimentadas,

aparentemente dava a impressão de que o lugar era uma extensão urbana da cidade, mas na verdade não era. A visita à comunidade teve certa relevância, uma vez que os dialogantes mantinham vínculos familiares, embora cada integrante residisse em sua respectiva casa. Ao chegar ao povoado fomos à residência de Telma, apresentei-me aos familiares presentes que me receberam com hospitalidade. Às 11 h e 20 min., na cozinha de sua casa, durante os preparativos do almoço especial que nos aguardava, fizemos a primeira entrevista com o dialogante Pedro. Todo o diálogo foi acompanhado por Telma, que vez ou outra fazia intervenções.

Pedro teve contato com agricultura desde tenra idade, aos sete anos já cultivava o fumo com seus outros irmãos. Hoje ele diz que não cultiva mais o fumo, somente a mandioca. Durante o relato, acaba recordando que durante o curso do Procampo perdeu sua esposa, vitimada por um câncer, deixando duas filhas menores. Em certa medida, ele alegou que o falecimento de sua ex-companheira tem correlação com o uso indiscriminado de herbicidas no fumo e na mandioca entre os agricultores da comunidade rural de Quebra Dente. Depois do acontecido ele deixou de utilizar agrotóxico na sua lavoura de mandioca. Algo comentado com orgulho é o seu tempo de trabalho no magistério de mais de 20 anos, como professor do Ensino Fundamental.

Ao término da entrevista, saímos todos bem alimentados da casa de Telma, fomos direto conhecer a pequena escola municipal, um galpão de destalar fumo, outras casas da comunidade e sítios da vizinhança. Ao longo do percurso, presenciemos algumas experiências agrícolas embrionárias de manejo, em pequenas áreas utilizavam-se dos processos naturais para o cultivo de hortaliças e pomares. Já no horário vespertino, visitamos a residência de Margarida com a presença de Telma e de Lúcia. Por conta do calor e da pouca ventilação, montamos o cenário das entrevistas no quintal da casa, por ser o lugar mais aconchegante naquele momento.

Antes de iniciarmos as entrevistas, informamos que a mesma pergunta seria feita para as três dialogantes, mas que cada uma pudesse responder somente em respectiva vez. A ordem dos diálogos foi alternada para que cada dialogante não sofresse influência antecipada sobre a fala anterior. Margarida relatou que nunca trabalhou diretamente colocando a mão na terra, mesmo morando em zona rural durante toda a sua vida. Em seu relato, ela diz que sua mãe teve muitos filhos, então como ela era a filha mais velha, a sua função era cuidar dos irmãos menores. Diante disso, a sua mãe não a deixava ir trabalhar na roça, entendendo que estava em casa cuidando dos irmãos menores. Ao final da explanação, afirmou que enquanto os outros seguiam o caminho da roça, ela ficava cuidando dos afazeres domésticos e dos

irmãos menores, sendo esta, então, a sua contribuição para poder chegar o feijão e o milho em sua casa para alimentar a todos e a todas de sua família.

No momento das entrevistas, percebemos que as três dialogantes se encontravam em faixas etárias semelhantes, entre 52 e 54 anos. Podemos afirmar, com isso, que suas trajetórias de vida se entrecruzam, pois seus avós eram agricultores, daí vieram seus pais que continuaram a trabalhar na agricultura, e as três são filhas de agricultores. Mas somente Lúcia e Telma relataram que, para ajudar aos seus pais, iniciaram cedo com o trabalho na roça, e permaneceram até os 30 anos de idade. Os relatos sobre o cultivo de alimentos buscavam atender o autoconsumo, mas quando a colheita era boa o excedente era vendido ou trocado por outra mercadoria.

Lúcia recorda que mesmo com a presença do cultivo do fumo, a produção de algodão era muito rica. Com a colheita do fumo e do algodão, seus pais compravam roupas e calçados novos para toda família. Há mais de 24 anos, as três dialogantes são professoras atuantes em escolas do campo, e percebemos que entre elas o sentimento imbuído é de dever cumprido, pois um dia já frequentaram os bancos escolares da escola do campo e hoje estão fazendo a diferença na posição de ensinar. Nessa passagem, ilustramos com duas imagens distintas: na **Fig. 7**, nosso destaque foi para os quintais produtivos. Durante a visita do povoado, nos deparamos com um problema recorrente, o cultivo do fumo no mesmo canteiro da mandioca, como podemos ver **Fig. 8**. Sobre o uso intensivo de agrotóxicos, prática nociva que já havia sido alertada por Pedro em seu relato descrito acima.

Figura 7 - Quintais produtivos no povoado Quebra Dente



Fonte: acervo do autor. Setembro de 2018.

Figura 8 - Cultivo conjunto de mandioca e fumo



Fonte: acervo do autor. Setembro de 2018 .

No dia 03 de outubro, partimos, pela manhã, da cidade de Arapiraca com destino ao Assentamento Dom Helder Câmara, mais conhecido como Assentamento Rendeira localizado em Girau do Ponciano. O assentamento foi fundado oficialmente em 27 de dezembro de 1999, proveniente da luta coletiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST pela reforma agrária na região do Agreste de Alagoas. Ressaltamos que para evitar equívocos existe outro Assentamento Dom Helder Câmara, localizado em Murici, na zona da Mata de Alagoas.

O Assentamento da região do Agreste, de acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, (2017), a área territorial do Assentamento é formado por seis núcleos rurais, compostos por: Carro Queimado; Maravilha; 1º de Maio; 1º de Dezembro; Sete Casas e o núcleo 25 de Julho; neste último, o qual quatro egressos do Procampo são assentados. Dos quatro assentados apenas duas pessoas se dispuseram a participar da pesquisa, Rosa e Edvaldo.

Iniciamos a entrevista com os dois dialogantes do núcleo 25 Julho, o cronômetro do relógio marcava 9h e 20 min., na varanda da casa dos pais de Edvaldo, iniciamos a conversa de modo dialógico. No preâmbulo da conversa, discutimos sobre o Assentamento Dom Helder Câmara que possui uma grande área territorial no Agreste, com mais de quatro mil hectares, que inicialmente foram beneficiadas 282 famílias (Ibid.). Por outro lado, os conflitos de terra na região são amesquinçados pelo politicismo das oligarquias locais. Pois, ainda existem ocupações que estão em processo de acampamento há mais de 12 anos, e que os

trabalhadores rurais não têm previsão de sair de suas tendas de lona, como exemplos, citamos os acampamentos “Rosa de Luxemburgo” e o “Mandacaru”.

O núcleo “25 de Julho” iniciou com uma capacidade para 36 famílias, mas Rosa relata que passados quase vinte anos desde a consolidação do assentamento, a realidade é outra, devido ao aumento no número de assentados. Formaram-se novas famílias e a tendência é aumentar a ocupação nas áreas comunitárias do assentamento, que não foram destinadas para esse fim. Os dois dialogantes concordam que seria necessário que eles próprios fizessem um novo levantamento desses dados. O núcleo “25 de Julho” fica localizado nas margens da rodovia estadual AL-220, aproximadamente há 30 km a oeste da cidade de Arapiraca. Nos relatos, os dois dialogantes, Edvaldo e Rosa, igualmente destacaram que a sua formação social foi precedida pela militância no MST. Ambos atuam na Educação Básica como educadores da escola municipal do assentamento.

Entre os dialogantes do Procampo, Rosa se mostrou como uma das pessoas que tinha certa experiência na área da Educação do Campo, pois participou do PROFORMAÇÃO²⁰ e do Projeto de Licenciatura em educação do Campo – PROLEC²¹, na Universidade Federal de Sergipe. Em meio à dialogicidade das entrevistas havia um tom de protesto em seu relato, em função do INCRA não disponibilizar mais projetos para os filhos dos moradores da região, e hoje eles não têm direito a praticamente a nenhum projeto. Os dialogantes foram unânimes em afirmar que o apoio do Estado na questão da educação da juventude rural nunca teve tão deficiente quanto nos últimos quatro anos.

Detectamos que faltam equipamentos comunitários destinados à área de lazer para os jovens rurais. A seguir, seguem registros captados durante o dia da visitação ao Assentamento Dom Helder Câmara, no Núcleo 25 de Julho. Na **Fig. 9** temos a imagem parcial do assentamento, conforme a primeira imagem, temos a noção do direcionamento para a rodovia estadual AL-220, em sentido Leste, o município de Arapiraca, e em sentido Oeste, Batalha, município do Sertão Alagoano. Como estamos a tratar de cartografias sociais da Educação do Campo não poderíamos deixar de registrar a frente da fachada da Escola Básica do Campo, destacada na **Fig. 10**.

²⁰ Conforme citado anteriormente, a formação foi desenvolvida via Pronera a partir das parcerias entre MST/AL, (UFAL), (INCRA) e a (SEE/AL).

²¹ O curso não foi concluído, pois Rosa teve que retornar para Alagoas, iniciando em seguida o curso do Procampo.

Figura 9 - Assentamento Dom Helder Câmara - Núcleo 25 de Julho



Fonte: acervo do autor. Outubro de 2018.

Figura 10 - A Escola do Assentamento



Fonte: acervo do autor. Outubro de 2018.

Depois desse trabalho de campo, fomos acometidos por um esgotamento físico, talvez devido ao sol intenso e o acúmulo de informações que deveriam ser processadas após as

entrevistas. Para a nossa felicidade, Edvaldo conseguiu uma carona para nós com o esposo da professora da escola. No retorno ainda impregnado com o papel de pesquisador, pareceu que a conversa com o casal fluía como parte da investigação, ao chegar à Arapiraca desembarcamos no shopping da cidade que fica localizado às margens da rodovia AL-220. Naquele mesmo dia tínhamos em nossa programação uma visita ao povoado Furnas, mas, devido ao cansaço, tivemos que mudar os planos.

Remarcamos a visita com Cleide para o dia seguinte. Aquela seria hora de “recarregar as baterias”, fomos à pousada que havíamos reservado previamente para essas eventualidades. Na manhã do dia seguinte, após um reforçado café da manhã, embarcamos num ônibus coletivo com destino ao povoado Furnas. A área rural do povoado tem uma proximidade com uma parte da área urbana da cidade de Arapiraca. Fui alertado por Cleide que a localidade estava violenta, por conta da onda de rotineiros assaltos. Inclusive, naquele mesmo dia, um grupo de estudantes tiveram seus celulares furtados por dois indivíduos montados numa motocicleta. Mesmo com as recomendações, não me furtei em registrar a nossa passagem arriscada pelo local. Percorremos uma longa estrada de terra batida, antes de chegar à residência da Cleide. A maioria das casas era de paisagens pitorescas, observamos que mesmo com a visível urbanização do povoado, há uma cultura agrícola muito forte no local, ainda que sejam em pequenos espaços, geralmente nos arredores das casas. A ideia comunga com os quintais produtivos.

A dialogante Cleide exerce a função de Agente de Saúde na comunidade. Anteriormente, já atuou como professora de uma escola rural. Diante do desafio, ela percebeu que havia a necessidade de estudar para preparar suas aulas. Em seu relato, ela diz que começou a gostar do trabalho justamente porque, se ela não tivesse sido professora, até hoje estaria acomodada no Ensino Fundamental. Ao concluir o Ensino Médio, ela tinha vontade de fazer uma faculdade, mas não tinha condições. Com o Procampo, finalmente consegue realizar esse sonho. Depois da conclusão do curso, não parou, iniciou uma Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL. No desenrolar de sua narrativa, Cleide rememora um fato desagradável, a morte do pai em 2012, assassinado por reagir a um assalto. A recomendação com a segurança de nossa visita, não era em vão, visto que o pai dela fora morto por conta de um celular. Ela relembra que ficou sabendo da notícia durante uma aula do Procampo, e que pensou até em desistir do curso depois da perda do pai. Na agricultura, cultivou fumo, feijão, milho e a mandioca. O contato com o algodão se deu quando ainda era uma criança. Aprendeu a manejar as culturas agrícolas para ajudar o seu pai na roça. Cleide é exemplo de superação, ao passo que tem sido inspiração para o seu cônjuge

que se matriculou na Educação de Jovens e Adultos - EJA. A seguir, seguem imagens que ilustram o reaproveitamento dos espaços para o cultivo de hortaliças e raízes, como vemos na **Fig. 11** e **Fig. 12**. Nos quintais há uma produção diversificada de alimentos e plantas medicinais, geralmente, o cultivo é feito pelas mulheres da comunidade.

Figura 11 - Canteiro doméstico de couve-folha



Fonte: acervo do autor. Outubro de 2018.

Figura 12 - Canteiro doméstico de mandioca



Fonte: acervo do autor. Outubro de 2018.

Na segunda semana de outubro de 2018 fizemos a décima primeira entrevista. Diferentemente dos últimos encontros, o trajeto entre Maceió – Arapiraca ocorreu no horário vespertino. A entrevista com Fátima foi uma das mais inusitadas. Durante o diálogo, ela enunciou sua alegria de pertencer ao povoado Vila Bananeira, comunidade rural de Arapiraca. Até então, ela decidiu residir na cidade por conta dos dois empregos recentemente conquistados, como Operadora de Telemarketing e professora da Educação Infantil numa escola particular. A nosso ver, sua coragem de trabalhar na cidade descortinam os fantasmas que inferiorizam os sujeitos do campo.

Ao relatar sobre o seu tempo de trabalho no magistério, ela nos revelou que tinha pouca experiência na atividade de professora, aproximadamente dois anos no exercício professoral. Desde os primeiros contatos, detectamos que havia uma dificuldade de marcar um horário conveniente para dialogarmos, pois ela estava quase sempre ocupada. Combinamos de entrevistá-la na empresa de telemarketing, na qual ela trabalha, no horário de seu intervalo.

Para não alongarmos no tempo disponibilizado, a entrevista transcorreu sutilmente, com nós dois sentados num banco de concreto, em frente à empresa, até porque não tínhamos alternativa de lugar. Iniciamos a entrevista às 17 h e 50 min., mesmo sob a influência do ambiente improvisado, dialogamos durante 43 min. e 30s. Fátima menciona que conseguiu concorrer a uma vaga no Procampo porque participava da coordenação da juventude rural no povoado.

Com uma inclinação pelo modo vida de rural, e por ser filha de trabalhadores agrícolas, tem no pensamento a vontade de retornar para morar no campo; lecionar na escola que existe na comunidade e o infinito desejo de colocar em prática a Educação do Campo. Destaca que a escola, na qual concluiu o Ensino Fundamental, não é mais a mesma escola. Encontra-se urbanizada. Depois da entrevista, nos despedimos, e ela adentrou em seu recinto de trabalho.

E, em seguida, no dia 12 de outubro, aproveitando a ocasião do feriado nacional, partimos de van pela rodovia BR-101 com destino à área rural de dois municípios localizados na região dos tabuleiros da Microrregião de São Miguel dos Campos, na qual predominantemente espraia-se o monocultivo da cana de açúcar, a saber. Junqueiro, que no ano de 2009 passou a integrar a Região Metropolitana do Agreste, e o outro município é Teotônio Vilela, localizado a uma distância aproximada de 56,5 km até a cidade de Arapiraca. Mesmo aferindo a proximidade dos municípios, tivemos que ajustar a abrangência do trabalho de campo, pois se tratava de outra divisão territorial fora da área do Agreste.

A visita foi agendada com antecedência, inclusive, não teria acontecido se não fosse a preciosa colaboração do professor Arnaldo. Por desconhecermos o trajeto, viajamos um tempo estimado de 1 hora, nos comunicávamos por meio de aplicativo de mensagens de celular. Quando desembarcamos no local indicado, Arnaldo já nos aguardava com sua moto, num posto de combustível desativado, às margens da rodovia federal BR 101. De lá, fomos na garupa da moto para a próxima aventura, entre o imenso labirinto de cana de açúcar e a estrada de terra. Ele relata que da pista até sua casa tem que rodar 19 km, a estrada só fica intransitável quando chove por causa da lama. Era este o caminho que ele utilizava para frequentar as aulas do Procampo.

Antes de aportamos no povoado Gulandim, zona rural de Teotônio Vilela, Arnaldo nos levou para conhecer algumas nascentes de águas cristalinas, numa ilha de Mata Atlântica; em meio à vegetação encontramos uma das espécies de árvore que dá o nome a comunidade. Com o volume de água considerável no local, teve até quem construísse um espaço de lazer com três piscinas. Por outro lado, justificam-se o modelo da Agricultura Convencional com grandes extensões de terra para produção da cana-de-açúcar, pois essa demanda hídrica é necessária para a manutenção dos empreendimentos açucareiros. Inclusive, existe uma usina de açúcar fundada em 1973, um dos sócios deu o nome ao município. Hoje, a usina Seresta se encontra em processo de recuperação judicial, contudo, em sentido macro, a usina permanece no monopólio da infraestrutura e o desenvolvimento econômico no território.

Ao chegarmos ao pacato povoado, seguimos na visita aos espaços da comunidade, tais como a Igreja Sagrado Coração de Maria, a praça central, o posto policial, a biblioteca e a quadra de esportes. Na escola municipal, o professor Arnaldo nos mostrou com orgulho, o cultivo de hortaliças, frutos e uma farmácia viva. Observamos que, mesmo sendo professor de matemática, ele leva a sério a educação ambiental na escola. Após a visita, fomos “tomar uma fuga” em sua residência, fomos recebidos por sua esposa que nos esperava com uma fornada de pães caseiros que foi aprovado por todos nós. Na hora do lanche, decidimos que a sua entrevista poderia ser feita juntamente com a do Benício, tendo em vista que ele teria que me levar até a sua residência e esperar a entrevista acabar.

Retornamos o acesso à trilha da estrada de terra, cruzamos a área urbana da cidade de Junqueiro até chegar à casa de Benício, no povoado São Benedito. Quando iniciamos as entrevistas, o relógio marcava 13 horas. Toda a nossa conversa foi acompanhada pelo som dos pássaros e de outras aves no quintal. O nosso dialogante sugeriu que entrássemos para o interior da casa, pois os ruídos podiam atrapalhar a entrevista, mas assim mesmo, continuamos na varanda tomando água de coco, apreciando as diversas espécies de plantas

cultivadas por todo o terreno da casa, tendo ao todo 20 árvores frutíferas, plantas exóticas e criação de aves. O dialogante Benício, assim como Rosa teve experiências anteriores na área da Educação do Campo, fez também o PROFORMAÇÃO, via Pronera, é Técnico Agrícola, formado pela antiga Escola Agrotécnica Federal de Satuba – EAFSatuba, em regime de internato. Ele relata que há um tempo já foi produtor rural, plantou arroz, milho, mandioca, cana e fumo, na região de Junqueiro. Mas, hoje, se tornou professor do Ensino Fundamental II e trabalha com projetos na área agrícola na localidade.

Por outro lado, explorando a trajetória de vida de nosso outro dialogante, Arnaldo, nos conta que já foi trabalhador rural assalariado, teve experiência na agricultura familiar para ajudar o seu pai, mas hoje ele é professor do Ensino Fundamental e ainda tem tempo para pôr em prática ideias com viés sustentável, em casa, na escola e na comunidade do povoado Gulandim. Ao concluir as entrevistas com os dois dialogantes, fizemos uma pausa para comermos as deliciosas tapiocas feitas pela esposa do Benício. Por fim despedimo-nos, agradecemos a hospitalidade e, em seguida, partimos. Dessa vez, Arnaldo nos levou até a cidade de Teotônio Vilela, onde embarcamos no último transporte do dia com destino para Maceió. Foi um dia cheio de aventuras, experiências, vivências e de aprendizado. Para ilustrar esta passagem pela zona rural dos dois municípios, destacamos as experiências educativas do cultivo de alimento saudável na escola rural do povoado Gulandim. Na **Fig. 13**, a horta escolar localizada nos fundos da paróquia local. Já na **Fig. 14**, o cultivo vertical de planta trepadeira numa estrutura com cobertura tipo pergolado. Observamos, também, que a Escola faz parte do núcleo do Programa de Educação Ambiental do Instituto para Preservação da Mata Atlântica - IPMA com o apoio da usina Seresta.

Figura 13 - Horta da Escola Municipal do povoado Gulandim



Fonte: acervo do autor. Outubro de 2018.

Figura 14 - Cultivo vertical de frutas na escola do povoado



Fonte: acervo do autor. Outubro de 2018.

A partir do reencontro com os dois dialogantes, concluímos uma das etapas das entrevistas, até então, previsíveis. Na bagagem, trazíamos a satisfação acerca das cartografias sociais de treze egressos que se tornaram licenciados da Educação do Campo, desafiando a realidade educacional rural de seis municípios de Alagoas. Com o material de campo em mãos, deduzimos que era a hora de dar uma pausa para reorganizar as ideias. Durante um período de quarenta dias as atividades foram focadas na catalogação das informações e nas transcrições dos áudios das entrevistas. Objetivamos estabelecer a construção de um quadro sobre a perspectiva da investigação. O propósito visava à submissão do trabalho para a etapa de qualificação.

No dia 22 de novembro, partíamos da cidade “Sorriso” (Maceió) para a “Morada do Sol” (Araraquara), tendo em vista que o dia seguinte estaria reservado para o exame de qualificação da tese. A banca de qualificação foi composta por professores da Uniara, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Após a exposição do trabalho, as ponderações e os comentários da banca, fizeram com que repensássemos os instrumentos norteadores da pesquisa e os rumos a serem tomados. Ainda no mês de novembro, saímos de São Paulo com destino a Montevideo para apresentarmos um trabalho no “X Congresso da Asociación Latinoamericana de Sociología Rural” - ALASRU.

Quando retornamos à Maceió, ainda sob as fortes influências dos ventos e contornos exteriores proporcionados pelos encontros vivenciados em Araraquara e Montevideo, manifestamos o interesse em fundamentar, de forma consistente, o nosso trabalho de campo.

Nesse horizonte determinado buscávamos novos dialogantes para participar da pesquisa, a tarefa foi um tanto difícil para ser concluída.

No mês de dezembro prosseguimos com as entrevistas, a próxima parada foi o povoado Barro Vermelho, zona rural de Girau do Ponciano. Ao chegarmos ao local, identificamos as características de um povoado rural, as casas espalhadas geralmente fincadas em torno dos cultivos agrícolas, no qual, há predominância do plantio da mandioca. Para chegarmos até casa da dialogante Bernadete tivemos que andar aproximadamente 2 km da entrada do povoado até o nosso destino, localizada às margens da rodovia estadual AL -115 entre Arapiraca e a sede da área urbana do município. Inclusive, há uma proximidade com povoado Quebra Dente, local citado anteriormente. Durante a caminhada identificamos um único espaço comunitário, isto é, uma pequena escola, um tanto abandonada. Infelizmente, naquele dia não havia alunos, pois estavam no período de férias escolares. Quando combinamos o encontro com Bernadete, ela também nos convidou para almoçarmos em sua casa. Pelo horário que chegamos à sua residência, a sugestão seria a de que antes de iniciarmos a entrevista pudéssemos almoçar. E assim foi feito, ela, seu esposo e eu sentamos à mesa e degustamos uma farta refeição.

Como combinado, após o descanso do almoço, fomos para a varanda de sua casa e iniciamos o nosso diálogo num ambiente hospitaleiro. Convidamos para acompanhar a nossa conversa, o seu esposo, que mesmo acometido por problemas de saúde é um incansável trabalhador rural. Indiretamente, ainda que a sua narrativa não fosse objeto do nosso estudo, talvez ele pudesse fazer um contraponto. Assim, a entrevista com Bernadete fluiu sob os olhos e ouvidos atentos do seu marido, que somente quando indagado durante a conversa, emitia educadamente seus comentários salutareos. Para Bernadete, a sua experiência de morar na cidade não foi tão boa. Ela relata que quando você está acostumado no campo, as coisas do campo favorecem muito mais do que as coisas da cidade, porque no campo, segundo ela, você trabalha para conquistar algo, enquanto que na cidade as pessoas têm que comprar. Por exemplo, caso queira uma batata, bem como outros produtos tais como o leite, o queijo, ou seja, toda a alimentação tem que comprar. Já no campo você tem direito a tudo isso, desde que cultive. Nesse sentido, o sujeito produz para consumir. Tem farinha, galinha, ovos, feijão, manga, banana. O que plantar no campo, a pessoa terá. Enquanto na cidade você tem que comprar tudo pela balança. A sua narrativa se comprova quando sabemos que tudo que tinha no almoço foi produzido pela família.

Ao relatar sobre a experiência no magistério, conta-nos que tem mais de 27 anos como professora da Educação Infantil. E aos 62 anos de idade, já está em tempo para a sua

aposentadoria. Contudo, mesmo se aposentando, ela diz que quer continuar trabalhando como professora voluntária, para não perder o contato com a escola. Por outro lado, ela ressalta que toda vida gostou de plantar feijão, milho, capinar mato, isso desde os seus 07 anos de idade e não pensa em parar. Durante sua trajetória, a roça faz parte da sua vida. Os primeiros filhos de seus pais nasceram mulher, daí seu pai a levava para roça desde criança, lhe dava uma enxadinha, e ela já capinava o mato juntamente com ele. E quando estava com 18 anos, já arava a terra agarrada num arado, rabiscava e cavava os canteiros. Nessa época ela chegou a amansar boi de carro. Durante a entrevista comentamos sobre a presença da mandioca na sua propriedade e na comunidade como toda.

Pontuamos que a mandioca foi considerada como o alimento do século XXI, inclusive, de todo seu aproveitamento: raiz, caule e folha. O esposo de Bernadete nomeou a origem etimológica para a raiz de origem indígena, segundo ele, a mandioca vem da palavra mãe, por isso que ela é boa. Para ilustrar essa raiz de valor histórico e comercial, rica em fonte de carboidratos, na **Fig. 15**, Bernadete faz uma pequena demonstração de como colher a mandioca de acordo com o diâmetro da raiz. Na **Fig. 16**, destaca o preparo da maniva para servir de alimentação animal nas propriedades rurais do povoado Barro Vermelho.

Figura 15 - Demonstração da colheita de mandioca



Fonte: acervo do autor. Dezembro de 2018.

Figura 16 - Maniva de mandioca para alimentação animal



Fonte: acervo do autor. Dezembro de 2018.

Em janeiro de 2019, retornamos ao trabalho de campo. E a próxima parada foi Coité do Nória, na região do Agreste. A cidade tinha cinco pessoas licenciadas pelo Procampo, mas não conseguimos reunir todas. Durante a nossa visita fomos informados de que algumas delas teriam ido à romaria do Juazeiro do Norte e outra estava de resguardo após um parto recente. Dentre as licenciadas do curso, a única que se mostrou interessada em nos ajudar foi a Maria da Glória. No dia da entrevista ela nos recebeu com disposição em sua residência na área central da cidade. Ao descrever sobre sua trajetória vida, ela nos conta que passou 24 anos trabalhando na gestão municipal. Essa experiência marcou profundamente a sua relação com os munícipes, ainda hoje é consultada para participar da gestão, mas tem preferido o seu trabalho como professora concursada do município, função desempenhada com prazer, segundo ela. Durante o período que passou na gestão pública, ela permaneceu 20 anos sem estudar, até conseguir ser aprovada no vestibular do Procampo.

Maria da Glória relata que durante um período de sua vida residia no sítio e vinha estudar na cidade. O seu pai não tinha terra para cultivar devido às condições sociais que viviam. Na época, tinha 12 anos e trabalhava na roça de terceiros, porque naquele tempo, as plantações e o cultivo eram alugados. Ela trabalhava dichavando e plantando fumo; catando algodão, o objetivo principal era ganhar dinheiro para sobreviver. Como era uma menina habilidosa, despertou o interesse de um tio que pagou os seus estudos em Arapiraca para ela concluir o Ensino Médio.

Aos 18 anos ela começou forçosamente o trabalho como professora. Para conseguir alunos, ela utilizou como estratégia a fome das crianças na comunidade rural, seguia a pé de onde morava e levava um caldeirão de comida na cabeça. Segundo o relato, o gestor dizia o seguinte: "Maria da Glória, se não tiver menino, eu não posso lhe dar um emprego". Ela diz que eram todos pobres. Supõe-se, que se ela ganhasse 10 reais, deixava 5 reais com seus pais, que eram também muito pobres, e 5 reais ela comprava os ingredientes para a comida dos alunos, e sua mãe é quem cozinhava. Todos os dias de aula ela seguia com o caldeirão na cabeça para alimentar seus alunos. No início, começou com 10 alunos, tempos depois, ela já estava com mais de 20 alunos.

Ela nos conta que quando foi trabalhar na comunidade, percebeu que a comunidade era muito pobre, mais pobre do que ela. E viu a necessidade da fome. Daí pensou: "se eu levar comida pra eles, eu vou ter aluno na escola". E, com isso, fez a matrícula porta a porta, um a um. E eles vinham encontrá-la no caminho, e gritavam: "lá vem à tia, com um caldeirão de comida". Ela revela que a comida era um tanto ruim, tendo em vista que sua mãe não era boa na cozinha, mas os alunos amavam aquela refeição. Para a professora Maria da Glória essa experiência foi muito significativa, até hoje utiliza como exemplo para educar os seus filhos. Para ilustrar a nossa visitação, na **Fig. 17** temos uma imagem captada da área central da cidade de Coité do Noia:

Figura 17 - A interconexão da paisagem rural-urbana a área central de Coité do Noia



Fonte: acervo do autor. Janeiro de 2019.

Desde que visitamos o povoado Quebra Dente, o dialogante Pedro havia prometido de nos levar até o povoado "Lagoinha", mas decorrente de tantos desencontros essa promessa não foi possível de ser cumprida. Ao tentarmos concluir o trabalho de campo, a impressão que

tínhamos era de um vácuo, pois não havíamos conseguido visitar o referido povoado devido à dificuldade de acesso. Conforme o caminho trilhado, buscávamos demarcar a educação voltada para o campo no território alagoano. Mas precisamente qual teria sido a contribuição do Procampo na formação dos professores?

Depois do processo de coleta de dados em campo, tivemos a oportunidade de expandir os horizontes da leitura. Do ponto de vista metodológico, embora não esteja como objeto de análise deste estudo, recorreremos à ferramenta do *Google Forms* com o propósito de fazer uma autoavaliação entre os professores formadores que ministraram disciplinas no curso do Procampo. Contamos com colaboração de 10 professores que responderam o formulário proposto. O espaço de análise incluiu o papel didático voltado para a escola do campo. É interessante afirmar que não nos incluímos, mesmo que essa reflexão não deva estar dissociada da relação do sujeito que também é objeto. Apesar do esforço da neutralidade científica, mantivemos certo distanciamento.

Sincronicamente, neste interim, por meio da professora Sarajane Cerqueira, uma das primeiras coordenadoras do Procampo/Uneal, nos foi apresentada a professora Sanadia Gama da UNEAL – Campus Arapiraca, que por sinal estava naquele momento desenvolvendo uma pesquisa de doutorado na escola do povoado Lagoinha, e que tinha como objeto de estudo, a sala de aula de uma das egressas do curso. Ainda no mês janeiro, fizemos contato com três egressas para agendar algumas entrevistas. Numa tarde de verão, partimos da cidade de Arapiraca para o povoado Lagoinha, zona rural de Girau do Ponciano. Antes de chegarmos, identificamos a dificuldade de acesso ao local, o único acesso era uma longa estrada de terra de chão batido. Geograficamente, a comunidade fica localizada na divisa com Traipu, município que margeia o Rio São Francisco. Curiosamente, o povoado tem duas escolas de Ensino Fundamental, uma sob a administração da prefeitura de Girau do Ponciano e a outra administrada pela prefeitura de Traipu. Durante as conversas percebemos que a população fica dividida entre os dois municípios. Até sofrem represálias, principalmente quando se trata do Programa Bolsa Família, tendo em vista que as famílias da comunidade rural são predominantemente de baixa renda.

Como a professora conhecia o povoado, a visitação foi bastante objetiva. Ao chegarmos, a primeira parada foi na casa de Rita, onde conhecemos parte de sua família, filha e esposo, bem como buscávamos compreender a realidade de convivência no meio rural. Após a visita, adentramos no carro e fomos direto para a casa de Laura, ambiente escolhido para as entrevistas. Destacamos que uma das características do povoamento daquela

aglomeração rural deve ser definida pela relação de parentesco familiar, incluindo as respectivas dialogantes que também são primas.

Traçamos os objetivos das entrevistas e informamos o modo que se daria a dinâmica dos diálogos. Após os trâmites obrigatórios, iniciamos com os testemunhos das dialogantes. A percepção inicial sobre as entrevistadas é que as suas trajetórias de vida se assemelhavam. Ambas nasceram, casaram e construíram família no povoado Lagoinha. Estudaram até o Ensino Fundamental na zona rural, depois foram cursar o magistério na cidade, o qual foi concluído em 2006. A experiência na agricultura familiar foi iniciada entre os 10 e 11 anos; na época, cultivavam milho, feijão, ervilha, batata doce e abóbora. Laura conta-nos que seu avô vivia financeiramente bem com o cultivo do algodão, inclusive, o terreno de sua casa foi uma doação dele. Sobre o cultivo do fumo, detectamos em suas narrativas, uma alegria estampada no ar, pois a cultura do fumo nunca fez parte da agricultura local.

Rita relatou que depois que se casou parou de trabalhar na roça, e quem passou a tomar de conta da lavoura foi o seu esposo. Por outro lado, Laura, além de agricultora, tinha o ofício de artesã. Com o talento das mãos transformava o barro, fabricando peças utilitárias, a saber: pote, panela, frigideira, tacho. Tudo que era possível de fazer sem a ajuda de uma fôrma. O trabalho com o barro era uma tradição do povoado, atualmente só existe uma família que ainda faz esse ofício na comunidade, as pessoas mais antigas faleceram. No seu depoimento, Laura aponta para o local onde foi construída uma creche, segundo ela lá existia uma lagoa, na lagoa existia muito barro bom, de cores variadas, do preto ao vermelho. Deduzimos que a degradação desse ambiente natural, possivelmente, tenha ocorrido devido às mudanças climáticas, mas o que pode ter contribuído efetivamente foram os fatores guiados pela ocupação desordenada próximo ao local e a exploração do barro sem um manejo adequado. Conclusão: a fonte de água secou, restando apenas como lembrança, o nome do povoado: Lagoinha. Ao retornarmos à descrição da trajetória de vida das dialogantes, Laura havia sido aposentada há pouco tempo, com orgulho, pelos seus 30 prestados ao magistério, e sempre atuou na escola da zona rural. Rita ministra suas aulas na escola local, com 20 anos de trabalho no magistério, continua fazendo a diferença na alfabetização das crianças da comunidade do povoado Lagoinha. Como citamos anteriormente, as trajetórias de vida das dialogantes se assemelham, contudo, guardadas as particularidades individuais de cada uma. E como o conhecimento é dinâmico, seguimos caminhando até a casa de Janaína, nossa próxima colaboradora.

O diálogo com Janaína foi um tanto amistoso, o fato é que nossa conversa talvez pudesse causar certo incômodo, pois havia sido acompanhada por todo o grupo. Na sala de

estar da sua casa, estavam, além do pesquisador, a professora da UNEAL, Rita e Laura. Mas tudo transcorreu dentro do previsível. Janaína relatou que tem 24 anos de magistério, mas por problemas de saúde ela passou a trabalhar na secretaria da escola. Ela comenta que o seu sonho não era ser professora, era ser enfermeira. Só que, quando teve a oportunidade de estagiar na cidade, a sua mãe não deixou. Certo dia, ao substituir uma gestante numa creche mudou de opinião. E a partir daí tomou gosto pelo ensino, e desde então nunca mais parou.

Assim, como as demais colaboradas entrevistadas anteriormente, ela começou a trabalhar na roça desde os 10 anos de idade, na cultura agrícola do feijão, milho e mandioca. A produção e o cultivo de alimentos sempre foram voltados para o autoconsumo. Ao comentar sobre a sua formação do Procampo, do ponto de vista prático, ela diz que: “Antes eu não entendia nada, achava que o campo era plantar e colher, agora já não é desse jeito. As folhas das árvores caíam e eu queimava. Agora eu não queimo mais, já serve de adubo pras plantas, pras árvores, pras lavouras, pra tudo isso serve” Quando concluímos a entrevista, fomos convidados para saborear um picolé em seu pequeno comércio situado na parte central do povoado. E assim partimos para o passeio, aproveitamos para conhecer a comunidade. Abaixo selecionamos imagens que marcaram a nossa passagem pelo povoado Lagoinha. A saber, tem-se na **Fig. 18**, o resgate de uma família da comunidade em manter a tradição de transformar o barro em utensílios. Em seguida, na **Fig. 19**, a imagem pode descrever como a ocupação desordenada feita tanto pela comunidade como pelo poder público, pode trazer problemas socioambientais. Indubitavelmente, o aterramento para construir as edificações contribuiu para o desaparecimento da lagoa que deu o nome ao povoado.

Figura 18 - Residência da família que ainda produz utensílios de barro na comunidade



Fonte: acervo do autor. Janeiro de 2019.

Figura 19 - A ocupação da área central pela comunidade e pelo poder público



Fonte: acervo do autor. Janeiro de 2019.

Quando pensávamos que havíamos finalizado o trabalho de campo, eis que no dia de 19 de fevereiro, para a nossa surpresa, recebemos uma mensagem do Miguel, um dos egressos do Procampo que havia sido convidado. Pelo o espaço de tempo, a consulta era para saber, se ainda tínhamos interesse em entrevistá-lo? A resposta imediata foi sim. Naquela hora, tivemos que reconsiderar a imprevisibilidade, tendo em vista, as dificuldades que passamos para conseguir egressos dispostos a participar desta pesquisa.

No dia e horário marcados para a entrevista estávamos no centro da cidade de Girau do Ponciano, aguardando o último sujeito de pesquisa. Devido à proximidade do período de carnaval, a cidade estava bastante movimentada. A decisão foi entrar na Igreja Matriz de Nossa Senhora Imaculada Conceição para esperá-lo, coincidentemente, o nosso dialogante faz parte do grupo de jovens daquela comunidade religiosa. Como a igreja era o local menos barulhento, sem cerimônias, talvez como uma prática herética, iniciamos o diálogo ali mesmo. Durante a entrevista, percebemos um movimento para o fechamento da igreja, daí tivemos que sair e concluir a entrevista na praça central, ao som dos clarins de Momo.

O dialogante se mostrou como um jovem proativo, desde o Ensino Médio se destacava nas áreas das Ciências Exatas e da Terra, tornou-se monitor de matemática, física e química. Miguel relata que, durante o período escolar, não tinha pretensão de ser professor, como desenhava plantas e construía pequenas maquetes, pensava em ser arquiteto ou engenheiro. Por se tratar de um sonho, ele não desistiu. Ainda criança, criou-se a partir de vínculos com a associação religiosa e cultural, sem fins lucrativos. Ele passou de beneficiário dos serviços para ser integrante da entidade comunitária. Já atuou como tesoureiro, monitor educacional e

monitor de música. Atualmente, está afastado, pois foi aprovado num concurso e a distância do local de trabalho não permite. Segundo ele, a Organização Não Governamental - ONG atua no contraturno escolar com projetos culturais, esportivos e de lazer, além do reforço escolar. Em 2013, quando o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC/ Campo esteve capacitando os trabalhadores rurais do município, a instituição ficou com o núcleo da mandiocultura. Segundo ele, a sua ascendência rural vem de seus familiares, mas o contato direto com o meio rural veio através de sua participação na ONG. Em seu relato, afirmou que a cidade de Girau do Ponciano é predominantemente rural, só é urbana do ponto de vista técnico. Sabemos que a cidade é uma constituição mediada pelo rural, embora haja vasta diversidade sociocultural do meio rural em relação aos municípios do Agreste visitados, como pudemos verificar nos registros imagéticos do povoado Quebra Dente, Assentamento 25 de Julho, povoado Barro Vermelho e o povoado Lagoinha. Por outro lado, com a extensão do território rural, há também de se afirmar uma acentuada desigualdade social.

Ao final do trabalho de campo, contabilizamos ao todo, 12 horas utilizadas para as entrevistas. O recurso de áudio nos permitiu descrever o locus e a trajetória de vida dos sujeitos de pesquisa. Os diálogos só foram iniciados e registrados após a assinatura e a entrega de uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice - 4). Desse modo, a personalização das narrativas foi uma forma encontrada para nos debruçar acerca das cartografias da Educação do Campo no território rural alagoano. O artifício metodológico descrito não impediu que pudéssemos ir além do que ficou permeado pela simbologia dos testemunhos colhidos pelos participantes. Cartograficamente, podemos colorir esta trajetória quando afirmarmos o protagonismo das mulheres no tocante à agricultura e a Educação do Campo na região delimitada pelo estudo.

3.3 Apresentando os dialogantes da Educação do campo

Segue abaixo uma ilustração de um quadro com os perfis dos dialogantes²², a numeração dada a cada sujeito desta pesquisa foi uma das formas encontradas para designar a ordem das respectivas entrevistas.

²² Conforme citado anteriormente, para preservar a identidade dos dialogantes, adotamos nomes fictícios.

Quadro 1 - Características dos dialogantes da pesquisa

N.	Nome	Idade
1	Aurora	29
2	Ivo	25
3	Eunice	54
4	Pedro	48
5	Lúcia	53
6	Margarida	54
7	Telma	52
8	Edvaldo	30
9	Rosa	30
10	Cleide	52
11	Fátima	34
12	Benício	49
13	Arnaldo	48
14	Bernadete	62
15	Maria da Glória	54
16	Rita	49
17	Laura	58
18	Janafina	47
19	Miguel	26

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (2019).

Para objetivarmos a apresentação dos sujeitos dessa amostra, do ponto de vista etário, optamos em agrupar por intervalos de idades: na faixa etária de 20 até 30 anos, foram 02 dialogantes do sexo feminino e 03 do sexo masculino. Na faixa etária acima de 30 até 40 anos, tivemos 01 dialogante do sexo feminino. Acima de 40 até 50, foram 02 dialogantes do sexo feminino e 03 do sexo masculino. O maior número de dialogantes com idades acima de 50 até 60 foram 07 sujeitos do sexo feminino. Já acima de 60 anos, tivemos apenas 01 dialogante do sexo feminino.

Seguindo a estratégia de analisar os dialogantes como herdeiros das cartografias sociais da Educação do Campo na região do Agreste e Leste Alagoano, quando incorporamos a variável representativa em relação ao sexo, a amostragem é convergente do ponto de vista da participação do papel da mulher como educadora da escola do campo, corroborando com a observação feita pelos professores da banca do Exame de Qualificação, visto que a abordagem também trata de uma visão feminina sobre a Educação do Campo no território. Abaixo segue o grupo de dialogantes de acordo com o sexo, neste caso, não estamos nos referindo à condição sociológica de construção social do gênero dos indivíduos analisados, a saber:

Quadro 2 - Dialogante de acordo com o sexo

Feminino	Masculino	Outro
13	6	-

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2019).

Do ponto de vista sociológico, sabemos da existência de pontos discordantes, quando se pensa neste enquadramento político institucional, no que tange a questão fugidia em relação ao gênero social. Entretanto, os momentos da auto identificação dos sujeitos se tornam importantes para saber como eles e elas se percebem no mundo. A classificação dos papéis dos gêneros homem e mulher, de acordo com o sexo, extrapolam-se na trama das relações sociais, pois envolvem a identidade e a diferença e também expressam as desigualdades do papel de cada um na sociedade, aqui nos referimos ao espaço rural nordestino, um ambiente altamente machista e sexista que afeta, principalmente, as mulheres e meninas do campo. Abaixo, apontamos a conexão intrínseca do espaço rural com os sujeitos da pesquisa, o qual é composto por 12 dialogantes do sexo feminino e 05 do sexo masculino.

Quadro 3 - Local de origem

Zona Rural	Zona Urbana
17	2

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2019).

Nessa análise, podemos suscitar a relação de pertencimento dos participantes com o lugar de nascimento, 15 sujeitos da pesquisa vieram ao mundo assistidos por parteiras das comunidades rurais. Observamos que os dialogantes, em sua maioria, estão diretamente ligados ao meio rural, visto que apenas dois deles são de origem urbana, sendo um do sexo feminino e o outro masculino. De certo modo, o espaço de pesquisa foi permeado por narrativas sobre o meio rural. Por outro lado, tal representação em termos territoriais, pode ser um reflexo do perfil da formação do Procampo.

Quadro 4 - Relação do dialogante com o sexo e o local de origem

Sexo	Zona rural	Zona Urbana
Masculino	5	1
Feminino	12	1

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2019).

Do universo analisado, dois aspectos são preponderantes, o grupo é composto em sua maioria por mulheres que são oriundas do campo, como vemos no **Quadro 4**. A seguir, quando perscrutamos sobre o fenômeno da mobilidade desses sujeitos, associando a questão do período de permanência no meio rural e depois a migração para residir na cidade. Mesmo vivendo sob a fronteira do meio urbano, a sociabilidade do modo de convivência é predominante rural, conforme mostramos no **Quadro 5**. Ainda que possa existir uma migração pendular para trabalhar e estudar na cidade de Girau do Ponciano e Arapiraca. Mas

o retorno diário garante as inter-relações entre os indivíduos e a coletividade nas comunidades rurais. Segue o referido Quadro:

Quadro 5 - Relação com a área de convivência

Zona Rural	Zona Urbana	Rural-Urbano
16	2	1

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2019).

A princípio, o espaço rural analisado não pode ser reduzido ao romantismo de um lugar bucólico junto à natureza. Mesmo porque a percepção que tivemos é que o processo de urbanização ecoa em algumas áreas visitadas, bem como a expansão das fronteiras agrícolas, principalmente, do monocultivo da cana-de-açúcar, que era reservado somente às áreas da Zona da Mata e dos tabuleiros próximos ao Litoral. Por outro lado, há uma resistência que permite uma afinção entre o local de origem e produção social dos dialogantes com o meio rural, o quadro 05 fala por si só. Entretanto, podemos observar um único deslocamento do rural para o urbano. Um fato que fez parte do relato narrado anteriormente pela dialogante **Fátima**. A mobilidade forçada ocorreu devido à dupla jornada de trabalho na cidade de Arapiraca. Nesse caso, a sua saída não significou abandonar o território rural, pois é lá que ela faz frequentemente suas visitas.

Ao ancorarmos sob o piso de terra batida da Escola do Campo, apontamos a sua importância no processo de escolarização dos sujeitos residentes da zona rural, no **Quadro 6** se torna mais evidente quando vinculamos os antecedentes escolares relacionados ao processo de escolarização na Escola do Campo do local, 15 dos dialogantes iniciaram do letramento nas séries iniciais até o Ensino Fundamental. Se pretendesse dar prosseguimento aos estudos, no Ensino Médio, teriam que se deslocar para a Escola Urbana.

Quadro 6 - Alfabetização e letramento na escola

Escola rural	Escola urbana
16	03

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2019).

Do lado oposto, as distorções do ensino na Escola Rural/Escola do Campo em relação à Escola Urbana operam nas engrenagens do sistema educacional, pois são componentes de uma política de impedimento que dificultam a ascensão social dos filhos dos trabalhadores rurais. Por exemplo, escolas com arquiteturas precárias e informais, transporte escolar inadequado, baixo rendimento escolar, materiais didáticos e laboratórios de informática que

não funcionam. Apesar disso, se olharmos o percurso de vida dos 19 interlocutores, em meio às dificuldades socioeducativas, encontramos na condição de protagonistas de outras narrativas para a educação no meio rural. Considerando a importância relativa ao tempo já empregado no trabalho do magistério, temos os seguintes dados:

Quadro 7 - Tempo de experiência no magistério

Tempo de experiência no magistério	Mulheres	Homens
5 a 10 anos	01	4
11 a 15 anos	03	-
16 a 20 anos	-	01
Mais de 20 anos	08	01
Não se aplica	01	-

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2019).

A condição dos dialogantes em relação à sua atuação nas escolas rurais reflete a importância do programa de formação em Educação do Campo ofertado pela Uneal. No **Quadro 07**, podemos observar que entre os dialogantes, 09 já atuavam no magistério por mais de 20 anos. Com a graduação do PROCAMPO, esse professor, se um dia fizer o desligamento do magistério, vai ocorrer dentro de uma condição de vida mais confortável. Como pano de fundo, indubitável nessa análise, a Educação do Campo qualificou os atores sociais da pesquisa. De outro modo, o **Quadro 08** nos revela duas reafirmações, uma educação que fortalece os movimentos sociais por meio de uma pedagogia argamassada pela militância e consciência do espaço territorial rural, bem como a importância atribuída ao programa pela maioria dos dialogantes. Contudo, entendemos que ser integrante do movimento social do campo não significa ser educado pela Educação do Campo.

Quadro 8 - A experiência mais significativa relacionada ao meio rural

Formação do PROCAMPO	Integrante do Movimento Social do Campo	Educando e educador do meio rural
10	4	5

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2018).

A nosso ver, após a formação no Ensino Superior, estabeleceram-se entre os respondentes novas oportunidades nas suas histórias cotidianas, a saber, duas respondentes cursando Pós-Graduação, uma delas em Metodologia do Ensino de Matemática e Física e a outra em Linguística; três dos respondentes fizeram o Ensino Técnico de Formação

Profissional em Agroecologia ofertado pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA); duas delas foram selecionadas para ministrar disciplinas no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego no Campo (PRONATEC Campo); e algo significativo entre os dialogantes foi na melhoria dos rendimentos salariais. As possibilidades de valorização do grupo de professores em suas particularidades tendem a ser revertidas para os interesses das comunidades escolares, cujo objetivo particular é em transformar as condições de desigualdades. Em todo caso, salienta-se que o programa foi um divisor de águas na vida dos respondentes. Seguindo o roteiro metodológico da nossa investigação, o trabalho no meio rural é algo relevante, intrinsecamente ligado através da reprodução social da revelação desses *ethos* do rural.

Quadro 9 - Aspectos de trabalho no meio rural

Atuação no Movimento Social e Entidade de Classes	Agricultura Familiar	Trabalho Assalariado	Não se Aplica
6	10	2	1

Fonte: Elaborada pelo próprio autor (2018).

Para distinguir e caracterizar a representatividade simbólica da existência do *ethos* do rural a partir das experiências elencados pelos participantes da pesquisa, identificamos no **Quadro 09**, mais acima, o modo de ser do trabalho rural tem sido construído por questões que reforçam a sua própria existência e permanência dos dialogantes com o meio rural.

Manifestando a partir dos dados apresentados, observamos a relação direta dos dialogantes com o meio rural, em sua maioria, a vivência com o espaço rural se deu desde que nasceram, e isso, de certo modo, reforça a hipótese de que o programa de Licenciatura em Educação do Campo cumpriu um papel importante na formação de professores que já atuavam no território rural dos municípios referenciados.

4. Cartografias Sociais da Educação do Campo: os principais marcos

Nesta seção nos debruçamos nas narrativas dos dialogantes, e apontamos as razões de uma política extremamente significativa frente à necessidade de uma Educação do Campo, a qual precisa ser ressignificada no que se refere à Escola do Campo. Já ouvi, certa feita, de um professor na mídia televisa, desdenhando sobre qual seria a função da Pedagogia da Terra numa universidade federal do interior de São Paulo. Sem ser pragmático ao discordar do professor em sua visão cartesiana, o mesmo se perde pelo desconhecimento do saber intuitivo, das aprendizagens culturais e cotidianas, ou seja, que é preciso reinventar uma educação que nos ensine pedagogicamente a aprender a lidar com a terra. A educação hegemônica não valoriza academicamente a escola da periferia, do homem e da mulher rural, por isso, é preciso dar voz à alteridade do rural, como espaço de oportunidade para conhecer e valorizar a crônica da existência dos que foram invisibilizados.

Destacamos que, para não caricaturizar a maneira de falar dos dialogantes, seguiremos uma parte da sugestão retirada do texto intitulado: *A transcrição da fala do homem rural: fidedigna ou caricatura?*, os pesquisadores em questão, em relação à transcrição das falas, decidiram que a expressão NÉ (NÃO É) deveria aparecer da seguinte forma: N/É, e quando aparecer no final de uma frase usa o ponto de interrogação. Quando a expressão ocupar o meio da frase, a interrogação deve vir seguida de reticências, apontamentos de Whitaker et al. (2002).

As narrativas a seguir foram agrupadas de acordo com as categorias de análise e definidas como mote das cartografias sociais da Educação do Campo no Agreste e Leste Alagoano. Partindo dos principais marcos cartográficos, discutiremos correlacionando com algumas referências da revisão da literatura citadas ao longo do trabalho. Reiteramos que alguns temas elencados serão retomados:

ETHOS RURAL

Aurora: *Porque assim, a gente tem nossa propriedade, muito pequena, de uma tarefa²³, mas na nossa propriedade nós temos alimentação praticamente toda de subsistência, de pequenos animais à alimentação de tubérculos e bulbos, e aí, além disso, eu dou assistência técnica, quando tem algum contato eu dou assistência técnica, pra organizações sociais também, mas remunerado [...] E passei muitos anos no **Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA**.*

Ivo: *No meu caso, como eu fazia parte de um movimento social, a **AAGRA**, associação, a **UNEAL** sempre teve um contato direto com a instituição através da **RECASA**²⁴ que é a Rede de Educação Contextualizada, e aí na época surgiu essa oportunidade de ingressar com alguns alunos de movimentos sociais. [...] No meu caso, atuei em movimento social, atuação também ligada à agricultura familiar, mas eu não tenho vínculo de trabalho com a agricultura, só a minha família quem tem essa vivência.*

Eunice: *Tenho muita vontade de ter o meu pedacinho de chão, de plantar uma horta, cuidar de bicho, tudo isso veio através do procampo, e na minha convivência no meio rural, quando eu passo a ser gestora de uma escola e lá eu comecei a ter outro olhar diante do procampo que me fez essa descoberta com o que é o campo, que na verdade o campo é tratado como uma coisa que não é legal, mas a gente agora pensa de outra forma. No campo você pode sobreviver da mesma forma que você sobrevive na cidade, ou melhor, ainda.*

Pedro: *Desde quando eu era criança, idade de sete anos, eu já cultivava isso aí, mandioca... O fumo, os meus pais não plantam mais, mas a mandioca ainda continua cultivando.*

Lúcia: *Isso, eu cresci vendo isso, meus avós eram agricultores, trabalhavam na agricultura, aí meus pais também, filho de agricultor, logicamente, começou a fazer o trabalho do pai dele, aí o meu pai casou e teve nós, os filhos, os filhos deram continuidade ao trabalho dele, e aí é muito importante, a agricultura faz todo[...] Vamos colher o milho, hoje é o milho e amanhã é o feijão de corda, amanhã nós teríamos coisas pra quebrar, aí depois era o algodão, eu lembro que a gente plantava algodão. Não tem mais, mas antes era uma caixa de 20 [...] era o algodão, depois do algodão era o feijão de corda, feijão mesmo de arranca, carioca, bico de ouro, os meus pais plantavam. O meu pai batia 09 sacas de feijão, a gente não aguentava comer, mas era pequeno. Aí meu pai levava pra feira, fazia negócio e vendia, ou então trocava por outra mercadoria entendeu?*

Margarida: *[...] sou filha de agricultor, não trabalho na agricultura, mas pra mim é muito gratificante morar no campo, porque o campo é à base de tudo, certo? É à base de tudo, a cidade requer de coisas do campo, então eu valorizo muito, por isso que eu gosto muito.*

²³ Medida agrária constituída por terras destinadas à cana-de-açúcar, a medida varia entre os Estados brasileiros. Em Alagoas equivale: 3.052m² (1 braça = 2,2 m || 30 braças = 66 m || 30 x 30 braças = 4.356m² = braça quadrada) (FREITAS, 2005, p. 4).

²⁴ Rede de Educação Contextualizada para o Agreste e Semiárido.

Telma: *Tem de tudo né, já trabalhei muito com meu pai, trabalhei [...] assim, nunca deixei de trabalhar pra mim, meu marido trabalha, mas assim, eu amo ser professora do campo, justamente por eu morar no campo [...] é o campo [...] com meu pai, a gente trabalhava muito, é porque a gente vivia professor, era da terra e era muito.*

Edvaldo: *Então, a minha maior experiência, mais significativa, por incrível que pareça, foi atuar na militância, de manifestação, boa parte da consciência política foi formada durante a militância.*

Rosa: *Trabalhando pela educação, que eu já tive minha carteira assinada justamente pelo INCRA, pela educação, que foi quando eu estava estudando o magistério que era **PROFORMAÇÃO**, foi pelo INCRA também. [...] Porque assim, nós estudávamos e voltávamos pra dar aula, ao mesmo tempo que eu era aluna, foi onde eu assinei minha carteira, eu era professora, só que era da EJA, então era ter aquelas disciplinas, identidade sociedade e cultura, metodologia do desenvolvimento.*

Cleide: *Era muito boa essa experiência, nós íamos numa carrocinha de burro, nós íamos, saíamos daqui pra ir pra roça, era no Bálamo, ele com a família numa carrocinha de burro, chegava lá uma casinha de palha, fazia, cozinhava lá mesmo. Fumo, feijão, algodão na época, algodão quando eu era pequena, mandioca, fumo [...] Ele tratava fumo de um lado, algodão e feijão, sabe, milho, de tudo. Era uma boa produção, era um pequeno produtor, pra família dele que trabalhava n/é? Foi uma boa produção, ele até chegou a se aposentar, minha mãe também.*

Fátima: *Particpei do movimento dos trabalhadores rurais de Arapiraca, e foi dentro do movimento que eu conheci a questão da Educação no Campo, para ir ao campo, e aí foi a partir daí que eu me inscrevi no PROCAMPO. Meus pais, eles plantam arroz [...] não, é [...] a gente não planta folha, sempre meu pai teve consciência de que o plantio pra subsistência era feijão, mandioca, farinha, frutas, batata, milho [...] na verdade, a propriedade do meu pai é pequena, mas parece uma quitanda, porque de tudo tem. Tem coco, laranja, caju [...] fumo ele nunca quis plantar.*

Benício: *Houve um tempo da minha vida que eu fui produtor rural. [...] Arroz, milho, mandioca, cana, fumo [...] aqui mesmo na região de Junqueiro.*

Arnaldo: *Oh, porque na época que eu trabalhava com meu pai e meus irmãos, a gente trabalhava assalariado, mas não era carteira fichada. Era por produção. Você tinha que tirar aquela metragem de cana, por exemplo, uma tonelada de cana, que é cem moi de cana, os feixes têm que ser aproximadamente 10 kg, tem que passar de 10 kg, coisinha pouca, você amarrava eles, e pra você fazer 100 mois daquele dava uma tonelada, n/é?*

Bernadete: *Aí toda vida eu gostei de plantar feijão, milho, limpar mato, isso eu faço desde os meus 07 anos de idade, eu já tava na roça mais o meu pai. [...] Plantemos, plantemos, sim, aqui mesmo nesse terreno nós plantemos. Mas o nosso plantio de fumo aqui, a gente parece que tinha sorte, só dava no ano que o fumo não dava dinheiro (risos). Aí sempre só levava prejuízo [...] aí paramos de plantar. [...] Porque assim [...] ele era pedreiro, mas o*

pedreiro em nem toda época tem trabalho. E no tempo do inverno, o homem ali [...] ali onde você desceu do outro lado. Aí ele plantava muito fumo. Aí um dia eu fui lá e perguntei pra ele: - você não tem nenhum servicinho aí pra mim e pros meus filhos? Aí ele: "Teenho". Aí nós empeleitava a tarefa²⁵ de fumo, e enquanto eu tava na escola o pai ia mais eles, e de meio-dia pra tarde eu ia lá na roça [...] e sempre eu faço assim. Chegava da escola, preparava minhas coisinhas e ia pra roça.

Maria de Glória: *Se eu disser que não trabalhei com agricultura eu tô mentindo. Eu trabalhava com a questão da agricultura, mas na roça do povo, porque naquele tempo era alugado. Aí eu tinha meu tio, meu tio plantava fumo, algodão, feijão [...] e eu ia trabalhar na roça dele, pra ganhar dinheiro pra sobreviver.*

Rita: *Planto feijão, milho, abóbora, batata [...] Eu não vendo de jeito nenhum, só pra consumo mesmo. E minha família é grande, 10 pessoas [...] 6 sacas tudo pro consumo.[...] Um ano, mas também não passa de um ano. A gente não compra, graças a Deus não compra. O que "nós compra" é farinha, só. [...] Pra guardar a gente tem o vaso.*

Laura: *[...] Eu tenho um vaso de botar feijão, outro de farinha e outro de milho. [...] Meu esposo queria morar em São Miguel, que ele é de São Miguel, falei: "não, aqui mesmo. Daqui eu só vou sair para aquele lugar láaa na frente" (Risos). [...] Na roça? Trabalhei muito. Eu também fazia artesanato, trabalhava mais com artesanato do que na roça. Trabalha com barro, não tinha fôrma, a fôrma era minhas mãos [...] Plantava Feijão, milho, algodão [...]. Hoje não planto, não. Só o milho. Uma tarefinha de terra. [...] O milho Pra comer maduro [...] pra dar às galinhas [...] A gente cria 2, 4 cabeças de galinha, n/é? Mas não crio MUITO, sabe?*

Janaína: *10 anos. Trabalhava com milho, feijão, mandioca [...] Foi, só que eu parei um tempo, porque eu trabalhava e estudava.*

Miguel: *[...] porque a ONG lá é um movimento social. [...] porque por conta dessa integração é que eu consegui chegar a ser aluno do Procampo. Consegui entender mais a visão do campo. E antes de eu entrar no Procampo, pela instituição eu já frequentava grupos rurais, já ia pra reuniões da AAGRA, já ia pra projetos, já tinha feito o curso do professor do PAINTER²⁶, lá também na AAGRA, de análise do solo.*

Nas narrativas descritas, percebemos aspectos de uma memória coletiva que tem o território como um espaço predominante rural. De outro modo, quando tentamos transcrever partes da caracterização das falas dos dialogantes, há um discurso que reafirma a diversidade agrícola do campo. As falas carregadas de sentimentos apontam a diversificação dos produtos

²⁶ Programa de Ações Interdisciplinares – PAINTER desenvolvido pelo UFAL.

agrícolas cultivados na região. Produtos como feijão, milho, tubérculos, bulbos e algodão, bem como a criação de animais de pequeno porte. Geralmente, produzem para o próprio consumo, valorizando o Trabalho na Agricultura Familiar. Atualmente, sabemos que alguns desses produtos sucumbiram às pragas como a do bicudo-do-algodoeiro. Por outro lado, contraditoriamente, observamos que a monocultura da produção de fumo faz parte da paisagem rural. O trabalho de destalar o fumo e prensar são feitos nas próprias residências e nos salões dos pequenos produtores. Muitos iniciaram nessa atividade desde a tenra idade.

Ao quisermos arregimentar os aspectos intrínsecos dessa abordagem, tratamos, também, de identificar como se comportavam os sujeitos de pesquisa na sua integração com o mundo do trabalho e sua reprodução social no local, bem como dentre as formas de trabalho mais comuns encontradas entre os dialogantes, além do Trabalho na Agricultura Familiar, visto como o trabalho mais importante a ser destacado. Outro ponto de destaque se insere na valorização da participação de cinco dialogantes como integrantes dos movimentos sócio territoriais do campo: MST, Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA; Rede de Educação Contextualizada – RECASA; Associação de Agricultores Alternativos – AAGRA. Inclusive com parcerias com as universidades locais. No que tange à vivência do Trabalho na Agricultura Familiar, a produção é bem representada pela maioria dos dialogantes, contudo, sabemos que a Agricultura Familiar é muito mais que isso, não se resume à interpretação das falas.

Como pudemos observar, **Aurora** carrega em si todas as possibilidades que englobam o trabalho na área rural, pois é produtora rural, e teve a sua atuação no movimento social e ainda dá assistência técnica rural. Destacamos dois diálogos necessários para compreender a questão. A primeira fala é da dialogante **Margarida**, quando diz que: “o campo é a base, e a cidade requer as coisas do campo”. A segunda fala a ser destacada é da dialogante **Eunice**, as perspectivas proferidas por ela é que: “não há diferença entre morar na cidade ou no campo”.

Detectamos que, de modo geral, todos os participantes, quando disponibilizados na relação com o *Ethos* Rural, se encontram num contexto bastante representativo. Mas o caráter da desigualdade no campo é facilmente detectado pela falta de políticas públicas efetivas. Mesmo porque é necessário compreender que o alcance não pode ser mediado pela dicotomia entre o rural e o urbano. Nesse anacronismo, vamos ao encontro do que diz Valente (2008, p. 275): “constata-se ainda hoje, a dificuldade de superação, ao nível do pensamento, da dualidade ‘urbano versus rural’, impedindo que alternativas sejam buscadas para ao atendimento de demandas reais das populações residentes no campo”.

Afirmamos, desse modo, que os sujeitos se encontram enredados por uma herança cotidiana dos costumes e da tradição da ordem local, numa troca de vínculos entre os iguais que se equivalem como práticas cotidianas, da cultura, do parentesco familiar, entre outros. A permanência no local vai sendo justificada pelo modo de vida dos partícipes, mas com intercâmbios com o centro urbano. A seguir a abordagem discursiva perpassa pelo espaço educativo do campo e para o campo:

ESCOLA DO CAMPO

***Aurora:** Primeira coisa, os municípios quando eles fazem as distribuições de professores pras escolas, vamos falar de professor concursado tá? Que são feitas as divisões anualmente por cada escola, muitas vezes o que acontece? Eles transferem aqueles professores, que Não tô dizendo que não tem capacidade, de forma nenhuma, mas ele transfere aqueles professores que supostamente dão mais trabalho, que não querem muito compromisso. Pra zona rural e deixam àqueles que supostamente têm mais compromisso na zona urbana. Isso é uma [...] eu vejo isso numa escola enorme que tem lá, a escola ficou de primeiro mundo, porém a educação é extremamente fragilizada.*

***Ivo:** [...] eu tive a experiência, eu vou dizer assim, enquanto aluno estudante da escola do campo e da escola urbana, e aí eu enxerguei uma visão tremenda do nível de construção de conhecimento. No campo a gente tem, mesmo que indiretamente, um contato maior com aquilo que é da nossa terra das nossas raízes. Quando passei a estudar na escola urbana eu tive um choque de realidade até mesmo por um aluno do campo estar estudando e virem na sala com alunos da cidade, então já começou o choque a partir daí, eu disse poxa... “ó chegou o do sítio pra estudar” chegou o [...] “o puxador de cobra pra os pés pra estudar”, e isso gera um certo bloqueio. Porque na cidade o conhecimento, no urbano o conhecimento é maior que o do campo. Em que sentido, eu particularmente me senti inferiorizado, isso já bloqueou o que eu poderia adquirir de conhecimento naquele sentido, o que na escola do campo a gente tem um envolvimento maior com os alunos, com os colegas, com os professores, o conhecimento da cidade é muito direcionado ao livro didático “vocês vão aprender isso”.*

***Eunice:** Eu comecei a perceber isso a partir do envolvimento, aí quando eu passei a contribuir com a formação de outros professores eu tive um choque de realidade, eu disse eu entendo isso agora, meus colegas de profissão não entendem isso ainda, ainda tem um sentido fechado, ah, o conhecimento é isso aqui que tá no livro então vamos aplicar isso aqui, então nesse processo eu pude compreender o serviço de formiguinha pra que a gente desmembre esse elo do livro didático e do quadro pra entender que a educação ela parte primeiramente das raízes do campo ela tem que ser trabalhado, aí nesse processo de contribuição com esse projeto diretamente falando disso, eu pude compreender, a gente não tinha ainda uma diferenciação da educação urbana pra educação do campo, é uma educação só, eu trago de lá pra cá, e eu não consigo levar do campo pra cidade, porque já tem um modelo padronizado, mas eu consigo trabalhar devagarzinho a educação do campo com aqueles educadores do campo, a partir do momento que o educador ele se compreende também como sujeito de transformação que não é sempre pelos livros didáticos, eu posso construir conhecimento a partir de uma horta na escola, a partir da minha relação da minha*

família com a agricultura, a partir da alimentação que vem pra escola, de onde vem essa alimentação, como é que faz esse trajeto todo?

Pedro: *Pra melhorar, assim, eu penso que a escola do campo pra melhorar, o gestor, não é esse, não é o caso desse, mas que ele olhe, ter um gestor, ter pessoas que olhem pro campo como um lugar de oportunidades como eu falei, e não separe o campo no que diz respeito aos direitos, não separe o campo da cidade, o que vem de melhor, digamos que veio do Ministério da Educação, o melhor em material, falar em material n/é?... , material didático essas coisas, eles separam pro campo, material de trabalho como Datashow a gente não tem, tem Datashow mas também não usa, o aluno do campo não tem tanto acesso aos computadores, o que tem lá na escola mas sem ter uma pessoa pra qualificar a gente, aí tá lá só botando papel, entendeu? Aí o aluno fica à mercê da situação, quando eles se deparam com um aluno da cidade que vai prestar uma universidade, o aluno do campo leva consigo uma experiência, **como dizia Paulo Freire, que a leitura precede a [...] como é, a leitura de mundo precede a palavra, n/é?**[...] Então ele já leva consigo um conhecimento, mas quando parte da parte tecnológica, desses instrumentos, o aluno do campo deixa a desejar, a verdade é essa, isso não quer dizer, porque eu tenho os meninos nas redes sociais, nós temos celular e essas coisas, mas mesmo assim. [...] Mas quando se faz a escolha do livro, até teve uma e eu não pude ir por motivos superiores, eles fazem a escolha e procuram outras editoras com textos, assim, totalmente fora da realidade entendeu? Aí a gente não tem um coordenador de educação no campo pra vir nortear a gente, se você não [...]*

Fátima: *[...] Hoje ainda vê que o ensino direcionado ao rural é um ensino padrão pra que aqueles alunos que estão no meio rural não fiquem sem educação sistemática, aquele padrão: português, matemática, ciências, geografia, ponto. [...] As formações são direcionadas a todos os professores de forma IGUAL. Você tem que trabalhar com material concreto? Então todas as escolas vão trabalhar com material concreto. Você trabalha na escola o rural, então o que tem no seu ambiente rural que possa engrandecer e enriquecer a sua prática educativa? Não tem esse incentivo pra você fazer isso.*

Lúcia: *É porque professor, assim, os recursos deveriam ser pra [...] como eu quero falar [...] pras necessidades do aluno do campo, às vezes o aluno do campo tem uma visão diferente da do aluno da cidade entendeu? Até aquele negócio que deveria ser o calendário da colheita também. [...] Do fundamental, só que agora tá mudando mais, mas antigamente professor era uma evasão tão grande no mundo que os bichinhos não iam pra escola por conta que os pais precisavam deles pra fazer [...] ou quebrar um fumo, pra costurar e colocar no varal, fica assim, é só que agora mudou mais um pouco.*

Margarida: *É um tipo de preconceito, na cidade eles só é mesmo aquilo que eles vão falar, de indústria, de [...] há uma diferença, hoje eu não sei muito não, tá um pouco mudado mesmo, principalmente, depois do PROCAMPO e os tempos mudando mesmo, mas antes o aluno que chegava do interior era fedido, era pé-rapado era unha suja, ali ele era [...] existe preconceito, e o professor também daria mais atenção pros limpinho e cheirosinho, porque eu fui do campo e precisei estudar na cidade e eu fiquei lá no meu cantinho, me sentindo muito ser educada porque a gente brincava de pedir, então aí eu sentia isso, eu tinha medo de falar, porque na cidade eles já tava aprendendo a falar aquela língua bonita, e no interior a gente fala a nossa língua.*

Telma: *Pra melhorar, como eu falei, na escola que eu trabalho que já tô há 25, vai fazer 25 anos que eu tô na escola, a estrutura da escola, a estrutura física, porque é horrível*

trabalhar, tem 4 salas, então os alunos não tem um pátio de recreação, tem um terreno atrás mas o dono do terreno só quer vender por um preço que [...] a prefeitura não tem com o que comprar, porque realmente não tem como, mas se eu tivesse como comprar aquele terreno eu faria tudo, comprava aquele terreno, porque é benefício da comunidade, dos alunos, não só da comunidade mas de quem vem de fora também, porque com certeza, aí fica assim, fica de 2, 3 mil e num quer comprar digamos assim, mas necessita urgentemente ampliar a escola, ou ampliar ou comprar um terreno e fazer outra, não sei qual seria melhor, na hora do intervalo a gente tem uma salinha que se chama de sala do professor, a gente fica ali e os alunos vão gritar lá dentro, é muito barulho e não tem como controlar porque os alunos ficam tudo muito junto, eu trabalho com 4º ano mas tem aluno do 3º, tem aluno do 6º, 7º e 8º e na hora do intervalo a gente não consegue ficar, a gente não tem aquele coisa pra a gente, a gente não tem aquele momento de reflexão só pra a gente, pro professor, então é muito fechado, na rua ninguém vai, então fica ali, digamos assim numa liberdade isolada, dá aula, fica ali [...].

Edvaldo: *Você fala de fazer um currículo específico pra escola [...] bom, é algo extremamente necessário, porque a escola do campo ela tem especificidades próprias, ela tem problemas que em muitas vezes são os mesmos da escola urbana, mas no campo se agravam mais ainda, como por exemplo, a identificação do professor com os problemas, então são turmas, as turmas do campo, acho que muitas turmas de escola do campo além dos problemas urbanos que a gente tem na cidade no campo eles se alargam mais, e toma uma dimensão maior quando o educador, a equipe gestora da escola não tem conhecimento de causa, que é o que muito acontece aqui nas escolas do campo hoje, a equipe diretiva vem de fora, o quadro docente muitas vezes vem de fora da cidade como, digamos assim, como uma punição de dizer “ó, agora você vai lá pra aquela escolinha”.*

Rosa: *Num âmbito geral é assim, tentam dividir a Educação do Campo como os burros, bota as coisas pra lá, como Edvaldo mesmo falou, como castigo político porque lá ninguém precisa saber de nada ninguém sabe de nada, mas hoje em dia se nós analisarmos a cidade está repleta de pessoas do campo, 3, 4 ônibus levando pessoas pra cidade porque aqui não tem mais, então tem mais pessoas do campo, e lá às vezes tem professores que eles não tem esse olhar de ver de onde está vindo a identidade, como diz o velho, de onde está vindo aquelas pessoas pra saber como trabalhar, não tô dizendo que a gente precisa ser trabalhados diferentes porque somos pequenininhos ou melhor ou maior, não, a diferenciação mas tendo o cuidado que nós precisamos saber de tudo, de tudo.*

Cleide: *Por experiência própria eu acho que há, porque quando eu saí do sítio pra estudar na cidade eu não me senti bem lá, porque qualquer coisa o pessoal dizia “só sendo do sítio” então eu sendo do sítio eu não me senti bem, eu preferi estudar aqui, fui pra lá porque não tinha estudo aqui, mas eu senti essa divisão. [...] Depois do PROCAMPO essa visão, porque antes eu encontrava essa discriminação, mas eu não entendia.*

Benício: *Hoje, quando a gente observa o modelo de educação atual, é totalmente voltado pro urbano. Se alguém quiser uma educação mais voltada pro rural, ele tem que procurar em algum local específico. Por exemplo, aqui em Alagoas, até alguns anos atrás, a gente tinha a Escola Agrotécnica de Satuba, e as pessoas que tinham uma dedicação pro meio rural tinham que ir pra lá, vinham lá do final do Sertão pra ir pra lá, aí alguns migravam pro curso de Agronomia ou pro curso de Medicina Veterinária. Geralmente eram os filhos dos fazendeiros que tinham acesso a essa educação. E a massa, eles faziam um curso normal, sem opção de escolha muitas vezes.*

Arnaldo: Na minha época que eu estudava, quando nós chegava na cidade, nós era chamado de mandioqueiro, papa-manga, eles levantavam a expressão "caga-bucha", porque a gente comia jaca (risos), esparramada né? E a gente ainda levava pedrada. [...] Quando a gente largava do "coiso", o motorista fazia um percurso, e na volta fazia outro já, que era pra não ser atacado. Chamava de matuto, que fala errado, sofri muito isso aí. [...] E hoje eu me sinto orgulhoso, a gente que fez o PROCAMPO e pode passar por qualquer experiência dessas.

Bernadete: No meu ponto de vista, era pra não haver diferença. Como no meu ponto de vista não há. Porque na escola do campo [...] acho assim, eles acham que o pessoal do campo são uns atrasados, são matutos [...] às vezes têm mais inteligência que os da cidade. Hoje não, hoje já tá diferente. O povo tão mudando o ritmo, sabe por quê? Porque o campo tá igual à cidade, com luz, água, internet [...] a tecnologia avançou mais no campo do que na cidade. Então não tem diferença. [...] Eu acho assim, que tem. Diferencia porque quando o professor da cidade chega no campo pra dar aula aos alunos do campo, eles ficam sem jeito. Eles têm uma maneira de dar aula lá na cidade. E nós aqui do campo temos outra. Eu acho que a diferença é essa.

Maria da Glória: [...] se a gente enquanto professor adentrasse a educação do campo de fato, nas escolas, eu acho que seria muito salutar. Porque eles tinham conhecimento maravilhoso, o pessoal do campo, eles são muito sábios, e se a gente aproveitasse pra trabalhar dentro daquela modalidade deles, eu acho que a gente teria um efeito bem mais quantitativo e qualitativo. Só que é difícil. [...] É muito diferente. Primeiro, os alunos do campo já vêm com aquele peso nas costas, que é do campo. O da cidade já vem com outro peso nas costas, que é da cidade. De fato, eles chamam os meninos do campo de siteiros, "que é do sítio". É complicado. E quando eles vêm de lá, eu fico bastante preocupada e converso até com as mães, porque eles vêm de um contexto e quando chegam aqui, é outro contexto.

Rita: Eu já fui convidada a participar de um concurso em Maceió, porque eu passei 3 anos ensinando 4 alunos especiais. Os especiais eram maiores do que eu, quase do tamanho do meu irmão. Aí eu passei 3 anos com esses 4 especiais. Aí eu fui convidada a ir pra Maceió fazer um concurso pra trabalhar com os especiais. Eu falei que não queria, porque eu não tinha capacidade pra trabalhar com os especiais, porque tem que ter todo um material suficiente. [...] A coleção Girassol²⁷, usei ano passado. Mas esse ano acho que não vai ser o Girassol mais. [...] Gosto. Porque ele faz parte da natureza do campo, tem muitas coisas boas.

Laura: o curso mudou sim, porque o aprendizado, a prática, eu achei que melhorou muito. O tempo que eu passei na UNEAL trabalhando e estudando com vocês, pra mim tava mudando tudo na minha vida. [...] mas tanto faz, o conteúdo da escola é o mesmo.

²⁷ Refere-se à Coleção Novo Girassol Saberes e Fazeres do Campo (2014). As obras foram reconhecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, adquiridas e distribuídas pelo MEC para a Educação Básica das escolas do campo.

Janaína: *A estrutura da escola, até porque agora melhorou, agora o problema é a falta de alunos. Tá reformado, tá bacana mesmo. Só vocês verem lá. [...] É, até porque vão saindo, ao invés de aumentar, vai diminuindo. Temos uma escola vizinha, que já implica mais. Outros meninos vão estudar na cidade. Depois do 9º ano vão passando pra cidade. [...] até porque tem pais que querem transferir pra lá, aí eles ficam ameaçando a cortar o Bolsa Família, pra segurar.*

Miguel: *Se você for analisar uma escola hoje em dia no campo, até pela sua conjuntura, o local onde você está, ela é mais passível de ter déficit na estrutura, então você pega escolas no campo que não têm um ventilador. Foi até quando começamos a ir pro Assentamento Paraná, a primeira coisa que os alunos falaram foi que queriam ar-condicionado na sala. E a gente quando chegou lá no fim de tarde, falou: "Aqui é muito ventilado". Só que os alunos passam o dia todo ali, quando a gente foi mais cedo realmente deu pra perceber que é muito abafado. Então questão de estrutura, pra algumas pessoas, se você mandar um projeto desse pra uma secretaria pedindo um ar-condicionado pra uma escola, ela vai dizer que vocês tão querendo luxo. Você sabe que se concentrar num ambiente impróprio, que não lhe deixa relaxado o suficiente pra relaxar, você não vai conseguir render. [...] Aí o aluno já teve a pré-escola devagar, aí foi tendo esse desenvolvimento um pouco lento, quando chega na cidade, os professores querem passar todo o conteúdo que ele não viu de uma vez só. São metodologias diferentes que têm que ser trabalhadas de forma diferente. Naquela parte da legislação, né: tratar os iguais de forma igual na forma da sua desigualdade. Artigo 5º da Constituição, princípio da isonomia. "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". [...] Esse princípio da isonomia como ter que tratar os iguais de maneira igual, e os diferentes de maneira diferente até o limite da sua diferença.*

Os enunciados que tratam sobre a Escola do Campo apontam problemas que se repetem tal qual o antigo modelo de Escola Rural, no qual persiste uma dificuldade dos professores em lidar com a realidade rural. Desse modo, há ainda remanejamentos para ministrar aulas na Escola do Campo, muitas vezes ocorrem como um “castigo” político, uma espécie de punição para o profissional da Educação. Paradoxalmente, aqui se confunde o educar com a política local que tende a priorizar um ensino mecânico e subalternizado a Escola Urbana, nesse sentido, Gramsci (2001) acrescenta

[...] Por isso, pode-se dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 2001, p. 44)

Os exemplos poderiam se multiplicar, mas a amplitude disso na Escola do Campo advém do fato de que muitos dos gestores escolares advêm da cidade para dirigir tais escolas. Percebemos, então, que a articulação do conhecimento é conveniente à Escola Urbana. Para corroborar com a citação do dialogante **Pedro**, recorreremos ao atual patrono da educação brasileira:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p. 19, grifo do autor).

No contexto discursivo, percebemos uma narrativa recorrente sobre o preconceito com o aluno/professor do campo, quanto a isso podemos observar na fala do colaborador **Arnaldo**, os termos pejorativos são: mandioqueiros, papa-mangas, atrasados e matutos. Este é um discurso que culturalmente se reproduz na sociedade, que se pretende urbanizada. Inclusive, a dialogante **Cleide** sofreu preconceito na escola, e isso chegou a prejudicar seus estudos. Por anos passou por essa situação, não entendia o que se passava, só veio compreender depois da licenciatura. Explicitados os preconceitos sobre os sujeitos do campo, simultaneamente, há seguramente uma persistência da violência simbólica e epistêmica.

Em termos da desvalorização pedagógica para a Escola do Campo, “O **currículo oculto** passa ideia de que o mundo rural precisa ser deixado por quem quer vencer na vida, uma vez que ali não há chance de progredir, argumentam que os pais são pobres por que são agricultores” (BAPTISTA, 2003, p. 36). Notamos que essa ideologia produz uma dificuldade para pôr em prática o conhecimento da realidade em detrimento do conhecimento livresco. Como afirmou a dialogante **Maria da Gloria**, “o pessoal do campo, eles são muito sábios, e se a gente aproveitasse pra trabalhar dentro daquela modalidade deles, eu acho que a gente teria um efeito bem mais quantitativo e qualitativo”. Evidencia-se pela leitura das falas dos dialogantes, que não existem justificativas plausíveis para o não cumprimento das determinações legais impostas pelas Resoluções: CNE/CEB. Resolução 01, de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e a CNE/CEB. Resolução nº 2, de 2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo.

De acordo com o dialogante **Benício**, se alguém quiser uma educação mais voltada para o rural tem que procurar em algum local específico. Percebemos em algumas narrativas que o deslocamento do estudante para a escola da cidade é uma tendência que pode levar o esvaziamento da escola rural, principalmente no Ensino Fundamental II. A evasão escolar não é uma opção do aluno, mas pela falta de uma escola, um pouco mais próximo, à sua residência para estudar. Nesse caso, o desafio reverbera na ausência do processo de formação

continuada, por isso, diferentemente do tratamento dado ao trabalho educativo na Escola do Campo:

O trabalho educativo tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza. Ora, isso exige tempo. A continuidade é, pois, uma característica própria da educação (SAVIANI, 2011, p. 107).

Adentrando de forma sucinta nos desafios da continuidade do processo de formação de professores, um dos objetivos da presente pesquisa foi o de caracterizar essa experiência inovadora de formação e o seus desdobramentos na vida dos sujeitos de pesquisa. Na proposta de análise, quando foram perscrutados sobre a experiência mais significativa no meio rural, é perceptível, ao observamos as falas, evidenciarem que o PROCAMPO foi um divisor de águas para a maioria do grupo, contudo, o programa não manteve a continuidade de formação. De acordo com as observações feitas entre os dialogantes, cinco dialogantes já haviam participado do PROFORMAÇÃO, formação ligada ao PRONERA. A única assentada, professora, participante foi **Rosa**, os outros quatro eram professores da Educação Básica do campo. Da vinculação das falas sobre o modelo de formação do programa, destacamos as narrativas que se seguem:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aurora: *Na verdade é uma multimistura. É porque eu vim da zona rural, fui aluna da zona rural, sou filha de agricultores, então minha vivência é da agricultura e de movimentos sociais, n/é?... , educadora popular na questão dos movimentos sociais. Então o PROCAMPO veio pra reforçar aquilo que não era acadêmico, ele veio pra costurar aquilo que não era acadêmico.*

Ivo: *Na minha vivência eu tive um divisor de águas também a partir do PROCAMPO, eu iniciei a minha experiência no movimento social que pra mim foi, sempre foi fantástica essa experiência na vivência, mas a partir do PROCAMPO eu pude ter um olhar mais significativo sobre o campo, sobre os movimentos sociais de fato, qual a função e o papel dos movimentos na educação.*

Eunice: *Hoje acho que todos nós que vivemos o PROCAMPO tem hoje outra visão do que é o campo na verdade, isso não só faz a gente ser professor no campo, porque você dentro da própria cidade você tem que visualizar os sujeitos que vem de lá do campo e estão na cidade, aí você tem que pensar dessa forma e agir com um outro olhar pra aqueles alunos.*

Pedro: *Assim, o mais significativo foi eu prestar, ou receber esse projeto digamos assim, esse programa em educação no campo e dar continuidade aos meus estudos, e dali saber*

que no campo o que falta são as oportunidades n/é?... , porque o campo é muito rico, e a gente precisa só cada vez mais inovar e buscar, porque o campo tem várias possibilidades também.

Lúcia: *O PROCAMPO eu acho que assim ele não deveria parar por ali, ele deveria priorizar. O governo deveria priorizar mais esse programa, não deixar isso ficar só nesse curso que a gente terminou, mas que desse mais oportunidade pra que outros professores, outros alunos do campo ingressassem no curso.*

Margarida: *Eu por ter sido aluna e hoje professora do campo [...] o PROCAMPO fez a capacitação do professor do campo para o campo.*

Telma: *[...] às vezes, eu não sei porque até hoje que eu me formei [...] mas é como dizia o outro professor, é o dialeto que eu vivi e eu não tenho vergonha de falar assim, não tenho, em alguns momentos tem que se falar como fala, e assim, aí depois que eu fui do PROCAMPO foi uma grande descoberta, um grande avanço que teve na minha vida profissional, eu acho sim, porque eu já vejo a escola do campo e o rural com o olhar diferenciado.*

Edvaldo: *Depois que eu comecei a fazer parte da militância do movimento, depois de formar uma certa consciência política passei a entender que apenas por meio da educação, apenas por meio da formação é que a gente iria poder massificar a luta e trazer mais pessoas para a luta, formar mais pessoas críticas n/é?... , com consciência de classe que é isso que tá faltando no nosso país, e a gente vê claramente agora no atual cenário político que a gente vive, falta muito e muito é consciência de classe.*

Rosa: *Pelo que a gente viu quando a gente foi participar do Encontro do PROCAMPO Nordeste em Feira de Santana, as experiências do PROCAMPO em outros Estados são exclusivas com militantes de movimentos sociais, só pra movimentos sociais, aqui em Alagoas a experiência do PROCAMPO foi com professores, que atuam em escolas do campo mesmo sem ter vínculo nenhum com movimentos sociais.*

Cleide: *O PROCAMPO pra mim foi uma experiência que marcou muito a minha vida, marcou muito, muita coisa eu não sabia e aprendi.*

Fátima: *Ser aluna do PROCAMPO. Porque embora eu pertencesse ao meio rural, eu não sentia a necessidade de conhecer a grandeza que foi apresentada no curso. É muito grande o meio rural, é muita riqueza, é muita identidade se perdendo infelizmente pela questão até de condições de sobrevivência. Mas a experiência maior de tudo isso foi ser aluna do PROCAMPO.*

Benício: *[...] porque ser aluno do PROCAMPO mudou a visão que eu tinha. Eu tenho experiência em todas essas aí, mas a experiência com o PROCAMPO me deu oportunidade de mudar a minha visão pra todas as demais. Eu mudei muito a minha prática pedagógica. Tanto na questão [...] eu procurei focar muito na questão social da educação do campo, as possibilidades, a questão da defesa do ambiente, às vezes na escola quando eu começo a estudar essas coisas, quando se fala em veneno, às vezes o diretor quer produzir numa área lá.*

Arnaldo: *Pra mim porque abriram novos horizontes, entendeu? Como a gente vinha*

conversando no caminho, a noção de você se colocar no lugar do outro, você sair do campo e ver outra realidade, como o professor frisava bem naquela época, que eu nunca me esqueci: de um ponto a outro, você não é mais a mesma pessoa. No momento que eu saí do campo, eu não fui mais o mesmo Arnaldo, já mudei. Então a diferença todinha foi essa aí, conhecer novos horizontes. [...] Ter que me deslocar todo final de semana 11 km, 22 km de ida e volta, faça chuva ou faça sol, mas diante dessas dificuldades todas, assim como meu amigo também tinha que se deslocar daqui pra lá, mas a gente nunca deixou de cumprir com as nossas obrigações de estar sempre [...] eu sou testemunha, todos os professores do PROCAMPO são testemunha [...] eles chamam a gente de guerreiros, n/é?

Bernadete: *Foi ser aluna do PROCAMPO. Porque o estudo do PROCAMPO me abriu muito a mente, me esclareceu muita coisa. Aprendi muito mesmo através da Faculdade, as viagens que a gente fez [...] muita coisa eu aprendi de verdade. E hoje, o que eu aprendi no PROCAMPO eu tô, eu passo pros meus alunos. E isso é muito bom, que pena que eu tô me aposentando. [...] No Telecurso, eu aprendi tanta coisa. Aprendi a fazer tinta de pedra, pintamos com folha verde, com flor, com barro vermelho, que dá uma tinta tão bonita que eu quero que você veja. E ainda hoje eu tô passando pras minhas colegas. Quem não teve o prazer de participar de um Telecurso, hoje eu passo pra elas. Pinto com flor, pinto com barro, com folha verde.*

Maria da Glória: *[...] A experiência do PROCAMPO, professor, é incrível! Tudo era muito bom. No começo foi complexo, porque a gente não [...] pelo menos eu, pra assimilar, pra aprender foi muito difícil, mas depois conseguimos assimilar e fomos simhora. Umas com notas boas, outras com notas ruins, uma ajudando a outra, aí a gente conseguiu chegar lá. A metodologia era bem, assim [...] complexa, n/é?*

Laura: *Eu ser aluna foi muito significativo. E o meu trabalho, ser professora, foi muito mais. [...] Tudo que eu vivi foi bom. A dificuldade é que eu tinha que sair na lama, no sufoco, só foi aqui, quando chegava lá tudo ficava bom. [...] Hoje estou com Pós-Graduação.*

Rita: *Foi difícil, mas pra Deus nada é impossível.*

Janaína: *Porque assim, quando a gente tá pegando mais o gosto [...] dos professores, por exemplo, essa Sanadia e Valquer, quando a gente tá pegando mais o gosto, já terminou aquela parte. (risos) Quando a gente tá pegando o gosto daquele professor [...].*

Miguel: *Eu acho que a metodologia em geral deve ser destacada. Que é construir um professor especializado na educação do campo. Que é algo que deveria ser mais abrangente, deveria ter mais cursos com essa capacidade. Era pra ser até um requisito curricular. Se fosse fazer um concurso na área rural, e você tivesse um curso dedicado à área rural, vinha aquele princípio da especialidade da administração pública: se você tem um órgão específico, então aquele órgão específico vai cuidar daquela área.*

Infelizmente, a valorização do curso, de acordo com a fala dos dialogantes, não foi suficiente para impedir a descontinuidade da formação. É certo que, para alguns, essa oportunidade possibilitou uma transformação histórica em sua vida de forma positiva. Podemos aferir que para os integrantes dos movimentos sociais, o PROCAMPO veio para

reforçar aquilo que se compreendia, mas não era considerado relevante na vida acadêmica. Na verdade, para a maioria dos egressos o PROCAMPO causou uma ruptura, tanto do ponto de vista profissional, como acerca da visão equivocada do que se compreendia do meio rural. De certo, quando o convênio se encerrou, quem se graduou pelo programa possuía Licenciatura em Educação do Campo, podendo atuar em duas áreas do conhecimento: Línguas, Artes e Literatura ou Ciências da Vida, da Natureza e Matemática na Escola do Campo ou na Escola Urbana.

Apontamos que o modelo de acesso ao curso valorizou os professores que não possuíam o nível superior. A crítica ao programa feita pela dialogante **Rosa** é que o modelo empregado era diferente do resto do país, ela se recorda disso como algo que lhe incomodava. Contudo, ela havia tido outras experiências em outros programas semelhantes e não tinha como comparar. A diretriz do curso focou em outro grupo social, e os movimentos sociais só conseguiram adentrar no curso mediante o número de vagas remanescentes que não foram preenchidas no primeiro vestibular. Mas podemos perceber que a Educação do Campo do ponto de vista metodológico também é resistência, o papel institucional do MST foi fundamental em alguns momentos, principalmente, do ponto de vista pedagógico. Houve um período em que os integrantes do movimento sustentaram a proposta do curso para que não ficasse desvirtuada totalmente da proposta inicial do PRONERA. Para esse fato circunstanciado, de certo modo, existia uma preocupação com a configuração do programa na sua concepção original, o argumento é que:

Embora a institucionalização traga alguns avanços, traz também tensões para a concepção da Educação do Campo, nestes espaços universitários. Os processos vivenciados na execução das políticas de formação de educadores do campo mostram que é necessário manter forte e vigilante intencionalidade quanto à participação dos Movimentos Sociais na concepção e na execução das diferentes fases das políticas, para não se deixar engolir pelo ritmo imposto à máquina pública em suas exigências burocráticas e legais. O risco de esvair-se a participação dos movimentos, voltando estes à condição de 'beneficiários', ou pior de 'público-alvo' destas Políticas Públicas, é grande (MOLINA, 2010, p. 148).

Ressaltamos que havia uma importância despendida pelos gestores do curso no que concerne à valorização da prática pedagógica realizada para a Escola do Campo em relação à prática pedagógica da Escola Urbana. Partindo-se dessa premissa, destacamos o chamado Tempo-comunidade, momento obrigatório empregado pelo programa, especificamente, como uma singularidade de um novo modelo didático-pedagógico. Mediante as incursões nas comunidades rurais, poderíamos trocar experiências da cidade com as atividades no campo. Foi possível constatar os reflexos da atividade educativa em associar a teoria à prática.

Cumpre-nos lembrar de como isso gerava uma expectativa de nossa parte. Salientamos que participamos como professor no processo de construção das experiências iniciais do regime de alternância. Seguem as narrativas:

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Aurora: Acho que a **Pedagogia da alternância**, se ela ainda não é ela vai ser uma das melhores formas a ser adotada nas escolas de formação, seja elas de tempo integral, seja elas de tempo convencional, por quê? Porque a **Pedagogia da alternância** ela dá liberdade ao aluno a ter a experiência teórica em sala de aula e a experiência prática do campo, porque na teoria ela vai ser orientada a fazer suas práticas, e eu sempre prego e sempre vou pregar a questão de, você só aprende quando você une a teoria à prática, quando você vê só teoria você absorve, mas como é que você vai conhecer aquilo ali na essência se você não coloca na prática? Isso em todas as disciplinas, em todas as disciplinas você tem que ter a prática.

Ivo: Eu destaco dois pontos, **Tempo-comunidade** e os intercâmbios, com foco nas experiências exitosas da educação do campo, foram duas metodologias muito ricas, com uma ressalva ao **Tempo-comunidade** porque a gente pensava em projetos, em ações contínuas, mas infelizmente as ações não continuavam, a gente trocava de escola, trocava de equipe, trocava de professor, a gente iniciava e não finalizava, o interessante do tempo comunidade é conhecer cientificamente aquela realidade, mas vivenciar aquela realidade, você leva o conhecimento e busca o conhecimento na prática, então a fala e a prática ali caminhando juntos, o que deixou um pouco a desejar foi a não continuidade da efetivação dos projetos pensados pra comunidade pra intervenção, as intervenções pensadas, mas que nos abriu um horizonte, que assim, a gente pode a partir dessa experiência de tempo-comunidade na nossa vida profissional planejar e executar, isso é fato, mas ficou aquele vazio de dever não cumprido porque a gente não conseguiu enquanto estudante do procampo efetivar uma experiência, digamos assim, mas a experiência, a metodologia foi enriquecedora.

Eunice: Lá em Batingas a gente descobriu algumas coisas interessantes, e até a gente conseguiu fazer até o que a gente queria fazer mesmo com tanta dificuldade que aquela escola demonstrava pra a gente de não ter nada, pra a gente desenvolver a nossa prática, mas a gente tinha a nossa boa vontade que a gente queria fazer, a gente passou o dia lá, foi bom demais esse dia, no sol queimando, fazendo a horta suspensa, a gente conseguiu fazer esse trabalho, a diretora foi, era uma diretora que tava chegando há 1 ano na escola, tava com 1 ano de direção, e ela muito disposta a colaborar com o nosso trabalho e foi bacana, a gente envolveu os alunos nesse dia, foi um dia [...] pelo menos assim, a gente sentiu que conseguiu fazer algo dentro daquela escola, só professor, tanto trabalho que a gente teve, a gente fez o canteiro com [...] não, a gente fez a horta suspensa, a gente fez o canteiro, aquele canteiro econômico, deixou tudo bem bacaninha, só que a escola não deu continuidade ao nosso trabalho, e a gente juntou todo mundo, fez aquela tipo formação, como deveria ser, ter continuidade aquilo ali com aluno, com as turmas maiores do nono e do oitavo ano, mas a escola mesmo deixou morrer aquilo dali entendeu? Mas foi uma experiência bacana pra a gente

Pedro: Na metodologia assim aprendi que a gente tem que saber trabalhar cada dia, eu já sabia, mas não tão quanto, trabalhar com as adversidades, as adversidades quando o meu aluno sai da sua casa pra vir estudar, a gente tem que sentir nele o pedido de socorro, e eu através do olhar do meu aluno eu peço na direção “me socorra” porque eu quero, eu não admito que um aluno só estude comigo um ano, porque eu sou alfabetizador, eu estou com o quinto ano este ano, e que eu ainda tenho alunos que não sabem ler, ontem tava pegando, liberei os outros mais cedo, fiquei com aqueles mais [...] é inadmissível professor, o aluno chegar no quinto ano e não saber o alfabeto, então essa metodologia aplicada pelo procampo de você trabalhar com as adversidades, sentir, trabalhar com a alteridade, se pôr no lugar do outro, pra mim isso já basta, porque isso falta pro aluno do campo, é como eu falei antes no começo da entrevista, eles só precisam de oportunidades.

Lúcia: É um reconhecimento quando você trabalha o **tempo-comunidade** na educação do campo, embora seja uma coisa nova pra nós.

Margarida: nós fizemos uma horta suspensa, inclusive professor, não sei se o professor tava com a gente, a gente tava fazendo esse trabalho no Assentamento Paraná.

Telma: Eu penso na minha escola como fica a coisa da alternância, a **Pedagogia da Alternância**, que deveria ter, porque na época de colheita tem muita evasão na escola.

Edvaldo: A escola ficou um pouco assustada com o pessoal da universidade vindo pra cá. [...] Todos que vinham queriam fazer a mesma coisa que o outro já tinha feito porque também não tinha [...].

Rosa: **Tempo-comunidade**, de experiência ser de assentamento, principalmente desse aqui, gostaram muito das experiências que vieram, a gente teve um trabalho desenvolvido nessa escola não foi? Que foi justamente sobre horta, ornamentação, a escola sobre lixo, essas coisas, e eles gostaram da maneira com que a gente trabalhava aqui, uns, e outros ainda ficaram com o pezinho sem querer acreditar, e as experiências dos outros lá que eu pude conhecer um pouco, eles são realmente, trabalham realmente dentro da comunidade, eles trazem a universidade pra comunidade e a comunidade pra universidade, e lá em Sergipe nós não tínhamos uma sala, a gente estudava debaixo de pé de árvore, às vezes no corredor, às vezes no refeitório.

Cleide: Esse **tempo-comunidade** eu achei que deixou muito a desejar nesse **tempo-comunidade**. [...] Foi, porque era uma coisa tão rápida, tão atropelada que às vezes a gente chegava na escola e não tava nem sabendo, nós ficava sem pensar, era uma coisa muito boa, mas era pra ser mais bem elaborada.

Fátima: Os **tempos-comunidades** eram muito distantes um do outro, e faltou maior organização pra que eles acontecessem num tempo menor, pra que a gente pudesse de fato fazer um trabalho mais significativo. Acredito que das escolas que a gente vai ter um trabalho desenvolvido durante, não a partir do PROCAMPO, mas DURANTE, é [...] a partir do PROCAMPO e durante, na escola em que a Eunice foi diretora, [...] é, na escola da Batinga onde foram os nossos **tempos-comunidades** não tem mais lá, e nos outros municípios, de onde vem Girau, onde as meninas fizeram, acredito que tenha alguma coisa lá.

Benício: A metodologia pra mim foi excelente, professor. Na teoria. Houve um distanciamento muito grande entre a teoria e a prática. Por exemplo, uma coisa que eu achei muito boa no PROCAMPO foi à questão da **Pedagogia da Alternância**. Aquela união da teoria à prática. Por exemplo, **Tempo-comunidade**. Só que depois que o senhor saiu nós tivemos muitos problemas com o **Tempo-comunidade**. Mas não foi uma questão dos professores, era uma questão de coordenação. [...] Nós tivemos muitos problemas com o convênio, atraso com o convênio. Aí tudo isso aí contribuiu, e o **tempo-comunidade** perdeu o foco, mas inicialmente quando nós fizemos aquele trabalho em Batingas ali, o nosso grupo, e a gente teve aquela questão dos agrotóxicos, a gente identificou [...] problemas sociais, depois a gente focou nos agrotóxico [...] nós chegamos a fazer um projeto pra escola de Batingas, fizemos uma horta na escola de Batingas. Uma coisa que a gente aprendeu no **tempo-comunidade** que eu achei muito bom foi a gente conhecer o cerne da [...] a semente do problema. A gente teve a experiência de conversar com o produtor, eu lembro que a gente chegou numa horta lá e [...] São Sebastião, produtor lá das Batingas lá. Tava mostrando de uma forma cansativa, eu dei umas ideias a ele, e ele teve essa experiência de não só [...] porque na verdade a gente foi pro **Tempo-comunidade** mais pra buscar conhecimento pra gente. Mas a gente teve a oportunidade de contribuir lá mesmo no **Tempo-comunidade**.

Arnaldo: Mudou muito. Até porque ainda hoje eu ainda trago isso daí. Trabalho na escola e nunca deixei de praticar. Foi uma grande experiência isso aí. [...] Por isso que eu disse que houve uma mudança muito grande. O professor pôde compreender a noção de campo no nosso trabalho na escola.

Bernadete: Eu achei bom, porque a gente saía da escola, ia fazer aquela visita, conhecia o lugar, as pessoas. Foi muito bom, eu não sabia nem o procedimento do Alecrim, que foi o que a gente fez, e eu achei muito bom aquilo ali. A gente fez entrevista com o pessoal [...] eu gostei daquilo.

Maria da Glória: Muitos. O conhecimento do mundo rural. Porque antes do curso eu tinha uma visão totalmente diferente da questão rural. Através do curso eu aprendi o valor que o campo tem. De fato que os pais de família hoje maculam os filhos... "você vai querer ser como eu?", n/é?... Mas através do curso eu percebi e entendo que se não tiver o campo, a gente não tem nada. Porque é através do campo que a gente janta, que tem a comida na mesa entendeu? É outra valorização. Eu acho que todo mundo deveria fazer um curso desses, pra saber a valorização do campo. Na questão dos movimentos sociais [...] hoje eu sou defensora dos movimentos sociais. Através do PROCAMPO eu aprendi e conheci os movimentos sociais, a valorizar, porque eles são lutadores pelos seus direitos, e hoje eu sou formada por causa deles, porque essa foi uma luta deles. E através do Procampo a gente teve o prazer de conhecer médicos do campo, professores com mestrado, enfim. Enfim, através do PROCAMPO a gente começou a ter essa visão do que é o campo.

Rita: Pra mim foi bom, foi maravilhoso [...] as viagens [...] valeram a pena. Era pra gente participar de outras comunidades.

Laura: Pra minha vida foi ótimo. E as pessoas pra quem eu passei as minhas experiências também gostaram.

Janaína: A gente quando foi pra o Assentamento Paraná, eu sempre fico lembrando que

a gente fazia pergunta, pegava as coisas pra tirar foto, tudo eu lembro (risos). Foi muito importante. [...] Eu na escola mesmo eu passo pros meninos, se os professores procurarem saber informação, eu informo pra eles.

Miguel: *Principalmente o pensamento. Você sai do curso com outro pensamento. Você nasceu, cresceu e se criou no campo, mas o seu pensamento de campo é aquele que foi passado pra você ali. Quando você trabalha com pessoas, com professores que têm uma visão mais abrangente do campo e estudaram com pesquisadores a fundo [...] a pesquisa é fundamental. Eu, se fosse montar um projeto numa cidade, eu pegava uma prefeitura e mandava ela pegar professores efetivos e falava: "Vocês vão trabalhar só com pesquisa, vão deixar a sala de aula um pouco de lado, vão ganhar e trabalhar do mesmo jeito, com a mesma grade curricular e com a mesma quantidade de horas, só desenvolvendo pesquisa". Porque a pesquisa leva você a conseguir responder a pergunta que você quer. Então quando a gente foi pro PROCAMPO, a visão ampliou. Eu tinha uma visão de campo [...] até o pessoal que trabalhava com a AAGRA, que tinha uma visão mais abrangente, lá eles ganharam novas visões. Você começa a trabalhar com várias convivências.*

Faz-se necessário reconhecer que a partir das falas dos dialogantes fundamentamos, cartograficamente, as categorias de análise. Apoiando-se nos discursos, os indivíduos se expressam sobre uma determinada temática de modo desenvolto. No tocante à assimilação e o encadeamento das informações contidas nas falas, nos permitiram as condições para concatenar as ideias-força: “Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo” (GRAMSCI, 1978, p. 13).

A formação tinha como exigência em sua proposta pedagógica o conhecimento do mundo rural. Isso foi possível, mediante a religação do sujeito do campo para com a cidade e vice-versa. Assim, fundamentada nos princípios da Pedagogia da Alternância, o curso contava com dois momentos distintos de escolarização: o Tempo-escola e o Tempo-comunidade. Toda a prática pedagógica do curso tinha que considerar, dialeticamente, essa questão. A maior vantagem deste tipo de pedagogia é reconhecer suas potencialidades para causar uma ruptura com o paradigma educacional hegemônico.

A Pedagogia da Alternância é convergente à modalidade da Educação do Campo, e tem como característica comum a educação no território: “Nenhuma escola está em condições de substituir plenamente a ‘escola da vida real’. Mas a tarefa da escola é fazer com os adolescentes entrem nesta ‘escola da vida’ com o menor custo possível” (PISTRAK, 2018, p. 127, grifo do autor). Um outro aspecto relevante da questão da alternância, trata-se da

participação dos atores nas atividades pedagógicas coletivas, um contraponto ao modelo dominante. É notório que:

O ensino escolar, como normalmente se conduz, não é próximo às crianças, não as entusiasma, não cria nelas uma exigência interior para o conhecimento; ainda mais se os objetivos deste estudo não estão claros para as crianças. Mas, mesmo que o trabalho educativo seja de alto nível, mesmo assim, não é capaz de criar, por si, suficientes interesses para se ter um sólido coletivo infantil (PISTRAK, 2018, p. 229).

Verificamos tentativas de replicar acerca das práticas pedagógicas da alternância nas falas dos seguintes dialogantes: **Arnaldo, Janaína e Pedro**, no que se refere ao trato com seus alunos em sala de aula. Inclusive, a colaboradora **Telma** aponta que na época da colheita poderia lançar mão da Pedagogia da Alternância para minimizar os impactos da evasão escolar.

Destacamos outra fala do dialogante **Benício**: “- Uma coisa que a gente aprendeu no Tempo-comunidade foi conhecer a semente do problema, ao mesmo que o Tempo-comunidade proporcionava buscar conhecimento, teve-se a oportunidade de contribuir nas experiências”. Desse modo, entendemos que:

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la (FREIRE, 1979, p. 19).

O parâmetro metodológico da Pedagogia da Alternância é um incentivo à valorização da experiência teórica na sala de aula e a experiência prática no campo. Como enaltece a fala da dialogante **Eunice**. Esse tipo de curricularização em algum momento permite o empoderamento dos sujeitos. Foi durante uma experiência do Tempo-comunidade que um grupo de alunos identificou um problema grave no uso indiscriminado de agrotóxicos nas lavouras da região. Dando prosseguimento diante desta constatação, não poderíamos de imiscuir desse problema socioambiental. Por isso, durante os diálogos propostos, buscávamos informações sobre a efetividade da natureza do problema entre os dialogantes. Em primeiro lugar, o acometimento dos indivíduos com a contaminação e de seus familiares é um fato relatado pelos dialogantes. Se existe uma popularização do uso de veneno, sem a dimensão do risco, tendo em vista que esse tipo de intoxicação tem efeitos cumulativos para as futuras gerações, desse modo, compreende-se que se conscientiza via educação, pois: “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos

ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época” (GRAMSCI, 2001, p. 62, grifo do autor).

As narrativas trazidas pelos 07 sujeitos de pesquisa são formas de alertar para um problema de saúde pública. Ressaltamos que a pessoa mais indicada para diagnosticar o que vai ser tratado abaixo deve ser um especialista da área. Mas é papel da educação se mobiliza para sensibilizar os sujeitos.

AGRICULTURA CONVENCIONAL

Edvaldo: Olha, pra dizer que foi por conta do agrotóxico precisava do laudo médico, mas a gente vê muitas pessoas com problemas de visão, com problemas de intoxicação, ou até mesmo com problemas, ainda pessoas na faixa dos 40 e poucos com problemas nos ossos, diversos problemas, não dá pra a gente afirmar que foi por conta do agrotóxico, mas os indícios são muitos, principalmente a lavoura do fumo, a cultura do fumo. : E ainda durante o processo dele de ressecamento ainda recebe mais aditivos [...] Sem nenhum EPI, a estaladeira e o fumo depois de estalar e juntas ainda vai passar né pelo processo. [...] A pessoa planta o roçado de macaxeira e o vizinho vai pulveriza tudo.

Rosa: Fui, eu fui juntar fumo e a manhã, o dia todo juntando, quando foi umas três horas da tarde eu comecei a sentir meus olhos ressecando, e a garganta ressecando e fui ficando tonta, e já desmaiei e comecei a espumar, e quando eu cheguei no hospital que fui prestar o atendimento eles falaram que eu tinha sido envenenada, e queriam que a minha mãe dissesse qual foi o veneno que eu ingeri, e eu ainda fiquei em observação até o outro dia e espumando, espumando e não voltava e o meu pulso começou a parar, e quando foi feito uma análise, foi de um veneno novo que inventaram agora que deixa a folha do fumo verde, um esverdeado, folha grossa, pra dar mais [...] alguma coisa desse tipo, e ainda hoje quando eu passo pelo fumo que eu sinto que tem aquele cheiro, meus olhos já começam, a ressecar, então eu já saio de perto, parece que eu tinha ingerido realmente o veneno, e olha que eu só juntei, eu não cheguei a tocar no veneno de fato, só peguei na folha. [...] É, esses são os mais simples, intoxicação...

Rosa: É justamente pra tentar administrar melhor a terra, que é muito pequeno e quer plantar de tudo. [...] É, esses são os mais simples, intoxicação... [...] Não, a gente aprendeu, mas poderia ter sido usado no tempo comunitário, se [...] O fumo tá bem distante da nossa roça, tá bem distante, lembrando nessa questão do tempo comunidade como eu tinha sugerido já, quando eu estava em Sergipe, nós estávamos trabalhando sobre a questão de biofertilizantes. [...] Então, aí eu lembro um senhor ali, ele ainda era, hoje é falecido, senhor X, eu juntei uma equipe ‘gente vamos fazer o biofertilizante que é bem comum, é melhor, ele serve como adubo, como inseticida’ ‘ah, não acredito, não acredito’ eu consegui convencer 3 pessoas apenas de uma comunidade, que foram usar apenas 8 canteiros da roça, porque tipo assim, se eu perder é pouco né? Foi o João, foi o irmão José que hoje já faleceu e o que também já faleceu, aí a gente fomos lá trabalhar, eu fui lá trabalhar com eles que foi 8 dias o processo dizendo como fazia, o que usava, deu tudo certinho, agora vamos aplicar, a gente mediu ‘ó, daqui você só usa o biofertilizante e nada mais, certo?’ ‘Certo’ fomos lá e aplicamos, e aplicamos no final

da história a plantação de longe já se via a diferença, e nós só usamos de fumo, porque eles só plantaram fumos mais próximos, se via a diferença, totalmente diferente, colheu, o cheiro era diferente, a folha tinha uma espessura melhor, era mais verde, cresceu mais, ficou mais largo, uma diferença total, aí o que aconteceu, voltei pra Sergipe, 'vocês dão continuidade'? 'Ah porque eu esqueci como é que faz, eu esqueci como é que mexe' usaram apenas os 20 litros que nós tínhamos, não usaram mais no outro ano, eu perdi o início da colheita, eu perdi o início da plantação, da semente e tal, e eles foram perdendo, usou aquele pouquinho que tinha, não foi suficiente aí teve que voltaram pros adubos.

Pedro: Daqui mesmo não, mas a gente conhece pessoas que, assim, foi daqui, mas não mora, aqui mais, que trabalhava com aquele Tordon²⁸, e na hora que ela precisava urinar ela chegava a matar planta, e ela teve uma perda auditiva muito grande, e se eu não me engano parece que ela recebeu até benefício do governo, eu sempre tento conscientizar os meus alunos referente a isso, pra levar pros seus pais, pra que [...] Usam bastante, na lavoura do fumo usam bastante agrotóxico, até porque professor, eu planto, minha mandioca é pouca, o que a terra é pouca a gente planta, mas eu tenho a macaxeira que a gente chama, o povo chama que é o aipim né também, totalmente orgânica. [...] Eu vendo, orgânica, agora eu tava conversando com o pessoal, o que é que dificulta pra mim é que eu vendo a minha orgânica e vou comprar farinha contaminada, mas esse ano já vou ter cuidado de eu mandar fazer a minha, uma parte pra mandar guardar uma saca, por exemplo, que a gente não come muito né, mas minha esposa como de fato faleceu de CA de mama, aí também isso já me despertou muito esse lado, fazia universidade lá e era uma das teclas que a gente batia sempre pra trazer pra si o orgânico, se tem como produzir então por que ir atrás de agrotóxico?

Cleide: Aqui mesmo, meu irmão mesmo foi afetado por agrotóxico então hoje ele tem um problema de sangue, precisou deixar de plantar fumo, por conta de uma doença que ele teve, essa doença faz com que... abala o sistema nervoso, o sangue, o imunológico dele baixou todinho, por sinal ele deu o depoimento na época do tempo comunidade e muitos agricultores aqui, principalmente ele, foi proibido, ele loteou o terreno dele que é aqui próximo porque ele foi [...] Eu tive uma entrevista que eu conversei com uma nutricionista e ela disse assim, é melhor comer com agrotóxico do que não comer, se for pra... mas eu, particularmente minhas irmãs mangam de mim, porque eu não como verdura nenhuma, vivo sem verdura, de jeito nenhum, porque eu não me confio, porque eu não me confio porque o pessoal diz assim, passei Ditano²⁹ hoje, é fraquinho tem nada não, mas eu sou uma pessoa que não me confio nem em Ditano.[...] É um tipo de

²⁸ **Tordon** - Esse foi o herbicida intensamente usado na guerra do Vietnã para eliminar as folhas das árvores, dessa forma expondo os vietnamitas do Norte e vietcongs aos ataques das tropas americanas. O terrível desfolhante químico ficou mais conhecido como "agente laranja", por ser armazenado em tambores dessa cor.

²⁹ **Dithane** - É um pesticida que destrói ou inibe a ação dos fungos que geralmente atacam as plantas. A utilização de fungicidas sintéticos é muito comum na agricultura convencional, e representa um sério risco ao homem e ao meio-ambiente, por se tratar de um produto muito tóxico e perigoso.

venenininho, diz que é pra não amarelar a folha, mas mesmo assim não me confio, só se eu plantar alguma coisa. [...] Não, não deu certo, mas eu geralmente compro um senhorzinho aqui embaixo, que ele planta né e eu confio mais, mas num é em todo canto não, eu por morar aqui. [...] Na época era aquele Decis³⁰ que é muito forte que tinha dado uma... é no fumo, no olho de fumo tinha uma... botava um venenininho branco que depois muda, ele sempre diz que é menos forte mas cada vez é mais agressivo, isso pra quem vende acha ótimo, mas pra quem compra.

Benício: Não. Quando o fumo veio tomando espaço, aí ela acabou se tornando uma monocultura, e a partir daí, justamente por ter aumentado a produção, começaram a surgir as pragas, as doenças, que é normal da monocultura, n/é?... E aí se tornou necessário os agrotóxicos e nós fomos perdendo o foco, de agricultura familiar fomos entrando naquela onda da agricultura capitalista. A gente produzia mais o fumo, depois a cana, aí como a gente não consumia, comercializava e com o dinheiro íamos comprando os alimentos. E a gente ficou refém dessa agricultura industrializada.

Arnaldo: Eu descobri que os pequenos produtores usavam o agrotóxico sem nenhum EPI, eu fiz uma intervenção lá, conversando com os pessoais que usavam isso. Tinham deles que até no sentimento achavam os agrotóxicos uma coisa boa, cheguei até a perguntar, e ele dizia que era uma coisa boa, não sabia o que tava fazendo. E depois da intervenção as pessoas passaram a ter um certo controle. Um dizia que usava o produto nas costas, carregando pra fazer a aplicação, era pouco tempo, não ia afetar, a maneira como usar, a favor [...] contra o vento [...] era um remédio muito forte, inclusive o entrevistado que eu fiz plantava abacaxi, e ele falava que usava o produto lá porque...:

Fátima: Batinga sim. Porque a comunidade de Batingas, que foi o nosso tempo em comunidade foi na escola de lá, essa comunidade é conhecida como a maior produtora de hortaliças daqui. E a produção de hortaliças de lá entrega pro supermercado do município, que é a rede Unicompra, cotidianamente. E pra que essa entrega seja feita, infelizmente, o uso de agrotóxico lá é a coisa mais comum do mundo, tipo você tomar água, banha a planta com agrotóxico. E é muito ofensivo o uso de agrotóxico lá, uma vez que até nos tempos em comunidade que a gente fica interagindo em sala de aula, as próprias crianças relatavam que ou o irmão ou o pai foi pro hospital passando mal porque tava aplicando o agrotóxico na horta. [...] As próprias crianças contavam pra gente. A gente, quando fazia trabalho de campo, visitando as famílias da comunidade, os maiores produtores... eles relatavam que passavam mal, se sentiam mal, mas, infelizmente, era aquele meio de a família gerar renda.

As narrativas retratam uma realidade preocupante quanto ao uso dos agrotóxicos sem medidas seguras, inadverdidamente, nos cultivos do fumo, mandioca, cana-de-açúcar e abacaxi. A pulverização dessas lavouras impactam, conseqüentemente, em outras culturas

³⁰ Esse inseticida é indicado, principalmente, para o controle de lagartas desfolhadoras em áreas de reflorestamento. Também pode ser utilizado no cultivo de algodão, alho e cebola, brócolis, couve, couve-flor e repolho, cacau, café, feijão, maçã e trigo contra espécies de lagartas, pulgão, moscas e outros.

agrícolas: frutas, legumes e verduras, entre outros. O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente – IBAMA classifica todos os agrotóxicos citados pelos dialogantes como Classe I - Produto Altamente Perigoso.

Os depoimentos acima são úteis para retomar a proposta de construção de outro olhar para o ensino na Escola do Campo. Observamos que no espaço da cultura agrícola, como um lugar altamente pernicioso para a saúde humana, e a contradição é uma parte presente em alguns diálogos como o do **Pedro**, em sua visão de agricultor: “– o que é que dificulta pra mim é que eu vendo a minha orgânica e vou comprar farinha contaminada, mas esse ano já vou ter cuidado de eu mandar fazer a minha, uma parte pra mandar guardar uma saca, por exemplo”.

Identificamos que para compreender a proposta da Educação do Campo implica em adentrar em outros territórios do saber, para além do modelo educacional neoliberal ensinado no sistema educacional formal brasileiro. Desse modo, as questões do uso indiscriminado do uso dos agrotóxicos são pertinentes para entender o que tem acontecido com as modificações na agricultura da região. Nesse caso é preciso cultivar a terra, reconhecendo o valor do alimento que vai à mesa. Mesmo porque o município de Arapiraca é conhecido como um cinturão verde de Alagoas, indo do cultivo de hortaliças a outras culturas agrícolas. E a falta de controle e de manuseio do produto é uma ameaça à qualidade de vida na área rural e no centro urbano. Com isso, ficou claro que os males advindos dos agrotóxicos, quando usados sem critérios seguros, podem trazer danos irreversíveis do ponto de vista socioambiental.

As falas apontam o perigo iminente de um inimigo silencioso. Por outro lado, alertamos sobre a importância das demandas educacionais e suas articulações na busca de responder ou equacionar os problemas específicos aqui referenciados. As mediações que podem ser pactuadas e impressas nesta modalidade educacional, voltadas para a escolarização de estudantes residentes no meio rural poderá ser uma estratégia sustentável para garantir alimentos saudáveis no futuro-presente.

5. Agroecologia e Decolonização: realidade e utopia

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A Descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial (FANON, 1968, p. 26).

5.1 Questões propositivas para uma alternativa pedagógica decolonial

Partindo do princípio que o termo colonialidade difere do conceito de colonialismo, o primeiro emergiu como resultado das limitações do segundo. Sabemos que a colonialidade sobrevive ao colonialismo. De acordo com Quijano (2010, p. 84) “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”.

Graças à colonialidade, o conhecimento eurocêntrico pode produzir as Ciências Humanas como modelo universal e unívoco, com isso, desdenhando das outras epistemologias, consideradas da periferia ocidental. Na esfera do saber moderno, a colonialidade se mantém viva na cultura, nos trabalhos acadêmicos, na autoimagem dos povos, entre outros. Numa perspectiva geopolítica:

O colonialismo clássico baseava-se na exploração territorial, econômica e política dos povos submetidos pela força das armas. A exploração do lugar à dominação: hoje, persiste aquilo que em determinados círculos de estudos pós-coloniais costuma-se chamar colonialidade, ou seja, a dominação de caráter cultural, que nega igualdade ao diferente (SODRÉ, 2012, p. 42).

As relações que se estabeleceram entre colonizadores e colonizados vão muito além das imposições políticas e econômicas. Desse modo, entendemos que existam diferenças semânticas dos padrões linguísticos que denotam, por exemplo, o conceito de decolonialidade e descolonização. O importante a se destacar é que quando o conceito for utilizado neste trabalho é passível de significar a mesma expressão, pois concordamos que ambos estão imbricados e não dissociados. Ou seja, o que está em jogo é a possibilidade de emancipação da relação de colonialidade com o mundo determinado por hierarquias entre conhecimentos e dominação epistemológica. Trata-se, portanto, de romper com o saber monopolista, tal como proposto por Santos (2010), a conexão entre os saberes, a valorização do diálogo entre o saber

oficial e outros saberes, a essa intervenção chamada de ecologias de saberes. No plano epistemológico, conhecer é fazer a intervenção no real.

Daí, a natureza também epistemológica da descolonização. E o seu escopo filosófico pode ser ainda mais amplo quando se levam em conta que fazer a crítica de determinados eixos do desdobramento da lógica grega na Modernidade – por exemplo, a separação radical entre o sujeito e objeto, base da ciência clássica – implica questionar os fundamentos daquilo que os modernos cultuam como seu princípio de realidade (SODRÉ, 2012, p. 44).

Apesar dos extraordinários avanços biotecnológicos, o homem ainda não conseguiu dirimir os conflitos subjetivos de sua condição ambígua e paradoxal, sendo ele, o próprio recriador e destruidor dos ecossistemas, da diversidade biológica e cultural, bem como de sua própria historicidade. São inegáveis os avanços relativos às conquistas no mundo das ciências na última década do século XX. Porém, não podemos deixar de perguntar: o conhecimento científico cartesiano serve para quê e para quem? O uso do conhecimento racional sobre a natureza, por vezes individualista, encontra-se, paradoxalmente, do lado contrário ao do uso coletivo, e os efeitos engendrados tendem a alimentar a condição da colonialidade de impor um saber unívoco da produção do conhecimento, da ciência eurocêntrica:

Em muitas áreas da vida social, a ciência moderna tem demonstrado uma superioridade indiscutível em relação a outras formas de conhecimento. Existem, no entanto, outras formas de intervenção no real que hoje nos são valiosas e para as quais, a biodiversidade tornada possível por formas de conhecimento camponesas e indígenas e que, paradoxalmente, se encontram hoje ameaçadas pela intervenção crescente da ciência moderna (SANTOS, 2010, p. 58).

A cultura do conhecimento urbano científico coincide com os fundamentos da produção da ciência moderna. De modo concreto e factual, não se concebem neste retrospecto, os fenômenos sociais trazidos pelos saberes tradicionais. Ao passo que estes têm sido invisibilizados pela relação de saber/poder expresso na colonialidade. Até certo ponto de vista, nos parece como algo altamente benéfico, pois as culturas tradicionais não podem ser enquadradas de modo imediatista. Mas, por outro lado, acentua a necessidade de instrumentalizar a diversificação do patrimônio biocultural, precipuamente, presente cotidianamente nas comunidades. “Esse processo biocultural de diversificação é a expressão da articulação e amálgama da diversidade da vida humana e não humana e representa, em estrito sentido, a memória da espécie” (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 40). Como pode desconsiderar as relações entre as culturas tradicionais e os ecossistemas? É

preciso romper com as relações de saber/poder eurocêntrica, dado o caráter urbanocêntrico e etnocêntrico que domina, principalmente, os saberes populares:

O pressuposto de que as camadas populares tem uma maneira própria de pensar sua inserção na sociedade a partir de sua situação de vida. Como são várias situações de vida, vários são os saberes. Donde se conclui que não existe o saber popular, mas tantos quantas são as diferenciações de modo de vida nas várias regiões do país. Diferenciação que é bastante extremada no rural e no urbano. O ponto de confluência, o dominador comum destes saberes, é ser dominado (GARCIA, 1987, p. 110).

Nos limites da colonialidade da pedagogia da hegemonia, não há avanços do conhecimento popular na escola, pois, a subserviência à razão mecanicista regula a natureza do conhecimento educacional. Essa pedagogia é aquela que inculca a ideologia da dominação, visto que produz a meritocracia e a violência simbólica. Sob o pretexto da razão instrumental, o conhecimento é manipulável e visa tão somente interesses individuais e dos grupos especializados no saber hegemônico, a qual pertence a uma elite que cultiva a superioridade, sobretudo dos sistemas educacionais.

No domínio do contexto sócio-histórico da formação humana, a ciência moderna permanece predizendo as alternativas regulatórias para condicionar o conhecimento homogeneizado, que emerge dificultando, principalmente, o processo de mudança na concepção de outra visão de mundo possível.

De fato, a predominância da racionalidade cognitivo-instrumental em relação às demais formas de racionalidade fez com que o intelecto moderno se tornasse uma razão ‘metonímica’ (toma ‘a parte’ da cultura científica e filosófica do ocidente pelo ‘todo’, concebendo-a como forma última da organização dos saberes) e ‘proléptica’ (pretende possuir o conhecimento do futuro no presente, concebido como progresso sem limites). Porque pressupõe, assim, um destino melhor e inexorável para a humanidade, fundado no progresso infinito proporcionado pelo conhecimento científico e porque não abre campos de pensamento e de ação para o advento de formas diferentes de ser e de saber [...] (CHAUI, 2013, pp. 27 e 28, grifos do autor).

Com a crise dessa razão instrumental, o século XXI inicia com uma série de deficiências no campo socioambiental. É notório, desde então, que o comportamento econômico da globalização hegemônica neoliberal vem se sobrepondo à conservação, a proteção ambiental, aos valores étnicos e culturais, causando com isso um mal-estar no processo civilizatório da Modernidade. Acreditamos que as condições atuais dos níveis de consumo e as interferências nos ecossistemas retratarão os reflexos dos prejuízos ambientais futuros. Sobre essa visão constituída a serviço da hegemonia global, é necessário:

A distinção entre globalização hegemônica e contra-hegemônica é fácil de formular em termos gerais, mas difícil de estabelecer na prática. Como a concebo aqui, a hegemonia é um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas (mesmo por muitos dos que são negativamente afetados por ela) como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social. Por outro lado, a contra-hegemonia resulta de um trabalho organizado de mobilização intelectual e política contra a corrente, destinado a desacreditar os esquemas hegemônicos e fornecer entendimentos alternativos credíveis da vida social (SANTOS, 2014, p. 33).

Como se emancipar imerso nessa visão mecanicista? A perspectiva da globalização hegemônica e seu caráter positivista caracterizam-se pelo fornecimento de esquemas e padrões de conhecimento, de igual semelhança para todos e todas, ainda que o modo de produção seja igualmente desigual. Deduzimos, assim, que mediada pela pedagogia hegemônica, a colonialidade na área rural é compatibilizada por um método de ensino descontextualizado, tal fato não difere do mesmo procedimento acontecer na escola do centro urbano. As bases metodológicas do processo educativo, a partir do território, não são de domínio da ciência, a qual tem ignorado o conhecimento popular em seu contexto. A dicotomia do saber se habilita para administrar. Vamos ao encontro do dizer de Santos (2015):

O problema é que a emancipação social é um conceito absolutamente central na modernidade ocidental, sobretudo porque esta tem sido organizada por meio de uma tensão entre regulação e emancipação social, entre ordem e progresso, entre uma sociedade com muitos problemas e a possibilidade de resolvê-los em outra melhor, que são as expectativas. Então, é uma sociedade que pela primeira vez cria tensão entre experiências correntes do povo, que às vezes são ruins, infelizes, desiguais, opressoras, e a expectativa de uma vida melhor, de uma sociedade melhor. Isso é novo, já que nas sociedades antigas as experiências coincidiam com as expectativas: quem nascia iletrado morria iletrado. Agora não: quem nasce pobre pode morrer rico, e quem nasce em uma família de iletrados pode morrer como médico ou doutor (SANTOS, 2007, pp. 17-18).

Pela materialidade da Educação do Campo, ela não está na pauta da pedagogia hegemônica. Desse modo, admitimos ser necessário ajustar o processo teórico-prático em consonância com as ações que vêm a ser desenvolvidas no âmbito das organizações sociais do campo e os movimentos socioterritoriais, uma educação sustentável com base em outras vertentes do conhecimento. Se compreendermos que a Educação do Campo faz parte da contraposição ao modelo educacional do conhecimento hegemônico é possível romper com os grilhões da monocultura do saber.

Acrescentamos às semelhanças do fenômeno o poder das oligarquias de base agrária no território rural alagoano, com a monocultura da cana-de-açúcar e o uso indiscriminado de agrotóxicos. Em contraposição ao método extrativista e convencional, baseado no grande latifúndio, certamente existem formas de se contrapor ao *status quo*. Nesse sentido, a

Educação do Campo, em Alagoas, deve ser pensada a partir dos princípios da Agroecologia. De modo simplificado, Agroecologia é tida como um campo do conhecimento de natureza multidisciplinar, cujos ensinamentos perpassam em fomentar a agricultura de base ecológica, e o desenvolvimento rural sustentável numa perspectiva multidimensional, como descreve Santos (2017). Como já foi expresso anteriormente, parte de nossa análise cartográfica, indubitavelmente, aparece às mulheres do campo, com seus matizes, interferindo profundamente no território rural estudado. Disso decorre que a territorialização da Agroecologia, é parte, a saber:

A iniciativa das mulheres, a criatividade e a energia da juventude podem ser fatores-chave. Há muitos processos liderados por mulheres, e até mesmo nos casos que apenas os homens aparecem, são as mulheres, dentro da unidade familiar, que promovem a transformação agroecológica, muitas vezes motivadas pelas preocupações de saúde dos agrotóxicos e por um desejo de comida saudável (ROSSET, 2017, p. 121).

A transformação do território rural a partir da educação em Agroecologia, tangencialmente, terá que se contrastar contra a ideologia do Agronegócio e da Agricultura Convencional, e sua ideia subjacente vinculada ao escamoteamento do desenvolvimento do meio rural. Por seu turno, sabemos que tais atividades impactam negativamente no espaço ambiental, trazendo consequências irreversíveis para a sustentabilidade do território rural. A problemática se traduz, a saber, com a inviabilidade de uma agricultura diversificada, o desaparecimento de espécies nativas da fauna e flora, poluição do ar e das águas dos rios, fenômenos causados pelo uso intensivo de agrotóxicos e a artificialização do ambiente natural, entre outros. Contrapondo-se a essa realidade social, equivale dizer que:

A agroecologia implica axiomáticamente a agrobiodiversidade, ou seja, a presença de diversidades de espécies e animais. Portanto, as monoculturas do agronegócio, da agricultura industrial do sistema financeiro, são a antítese da agroecologia. Um ecossistema natural **sempre** é integrado por espécies vegetais e animais. É essa associação de espécies que assegura a base ecológica da produção limpa, da produção sem veneno, porque atua sobre as causas que determinam a presença de predadores. A multiplicidade de espécies refere-se a um ecossistema sempre capaz de sustentar uma produção em escala (MACHADO & MACHADO FILHO, 2014, p. 157, grifo dos autores).

Dessa forma, o projeto de formação sob o vértice da flexibilidade do saber agroecológico deve fazer parte da intervenção da Educação Escolar do Campo, e de modo precípuo pode preparar uma melhora na gestão do uso, manejo e da conservação dos recursos naturais do território rural-urbano pelos sujeitos. Nesse sentido, deve ser vista como uma

proposta de superação do dualismo socioespacial e da hierarquia sob o conhecimento empregado na Educação Formal. Dessa feita

Ao apontar novos rumos para o desenvolvimento científico e tecnológico, a Agroecologia fomenta a criação e o desenvolvimento de novos dispositivos metodológicos voltados para a produção de conhecimentos, de forma que os potenciais intelectuais de agricultores e agricultoras sejam valorizados em dinâmicas locais de inovação capazes de articulá-los com os saberes científicos institucionalizados. Em última instância, o enfoque agroecológico ressalta o fato de que a produção e transmissão de conhecimentos são atividades próprias do ser humano, exercidas individual ou coletivamente pelos elementos constitutivos de cada cultura. Reservar essas atribuições sociais a alguns poucos membros da sociedade, como é próprio do positivismo e do difusionismo tecnológico, representa o desperdício de aptidões cognitivas inerentes a todo e qualquer indivíduo (PETERSEN, SOGLIO E CAPORAL, 2009, p. 93).

Como citado anteriormente, as instituições democráticas avançaram, porém, a sua abrangência não alcançou grande parte da população brasileira. No entanto, sabemos que algumas mudanças sociais no meio rural não são guarnecidas, justamente quando não há uma efetivação da transformação radical para exercer um enfrentamento à contradição ideológica imposta pelo pensamento dicotômico e totalizante, que progressivamente sempre desconsiderou a complexidade do conhecimento incorporado dos sujeitos no intercâmbio com a sua cotidianidade no espaço territorial. Como estratégia portadora da dimensão endógena, ressaltamos que

É preciso deixar claro, porém, que a agroecologia não oferece, por exemplo, uma teoria sobre o desenvolvimento rural, sobre metodologias participativas e, tampouco, sobre métodos para a construção e validação de conhecimento técnico. Mas busca nos conhecimentos e experiências já acumuladas ou através da investigação-ação participativa ou diagnóstico rural participativo, por exemplo, um método de intervenção que, ademais de manter coerência com suas bases epistemológicas, contribua na promoção das transformações sociais necessárias para gerar padrões de produção e consumo mais sustentáveis (CAPORAL; COSTABEBER, 2016, pp. 273 - 274).

Baseando-se numa perspectiva qualitativa e paradigmática, com base nas representatividades simbólicas da transição de uma agricultura de matizes agroecológicas, devemos partir da memória Biocultural acumulada pelos saberes tradicionais, como afirmam Toledo e Barrera-Bassols (2015):

De todas as expressões que emanam de uma cultura, os conhecimentos sobre a natureza configuram uma dimensão especialmente notável, uma vez que refletem a sagacidade e a riqueza de observações sobre o entorno realizadas, guardadas, transmitidas e aperfeiçoadas no decorrer de longos períodos de tempo, sem as quais a sobrevivência dos grupos humanos não teria sido possível. Trata-se dos saberes,

transmitidos oralmente de geração para geração, e especialmente dos conhecimentos imprescindíveis, e cruciais, por meio dos quais a espécie humana moldando suas relações com a natureza (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 33).

Assim, permitem-nos a afirmação da importância da inserção do cotidiano como ferramenta para uma ruptura na letargia e condições apassivadas dos estudantes do campo. No caso da Agroecologia como um modelo educativo colaborativo para a educação da juventude rural, torna-se premente a efetiva acolhida desse mecanismo na modalidade da Educação do Campo, retomando a questão da escola vinculada ao trabalho no campo, corroborando com a afirmação de Ribeiro (2017):

A educação e a escola, compreendidas nessa perspectiva e vinculada com o trabalho, buscam transformar a realidade, em um contexto social e ecológico determinado, a partir do conhecimento que a escola pode sistematicamente construir com a participação dos educadores e dos educandos (RIBEIRO et al., 2017, p. 14).

Destacamos que os princípios agroecológicos na contemporaneidade têm sido a alternativa sustentável para uma nova concepção de desenvolvimento rural endógeno.

A Agroecologia recupera e socializa estes conhecimentos através do diálogo de saberes. [...] Um desafio para a escola agroecológica é desenvolver métodos de ensino para que os filhos dos camponeses aprendam a valorizar e recuperar o conhecimento de seus pais, avós e comunidades (ROSSET, 2017, p. 125).

Embora a Agroecologia não se baseie em paradigmas acabados, poderá ser utilizada em contraposição aos interesses e fins específicos da hegemonia vigilante do Agronegócio, que precocemente tem levado a uma tendência de desenraizamento social dos sujeitos do campo, subjugando os saberes da cultura rural ao modo cidadão.

Pensar um processo de construção da aprendizagem em Agroecologia no contexto das escolas do campo requer uma reflexão sobre a realidade do território, sobre as alterações no percurso histórico da **agricultura**, sobre como se deu a relação do **trabalho** na transformação da natureza e das paisagens, sobre as mudanças e impactos nas dinâmicas dos diferentes **sistemas agrários** no tempo e no espaço e sobre as relações sociais no campo, analisando as movimentações dos seus sujeitos (RIBEIRO et al., p. 15, grifos do autor).

A resistência da Educação do Campo sob o paradigma da Agroecologia permite que se combata o reducionismo do conhecimento urbano científico. A função sintagmática da Agroecologia corrige o ranço das visões dicotômicas, amparando-se em visões sistêmicas e abordagens holísticas. E o ponto primordial dessa cosmovisão se coaduna com a maneira de se fazer agricultura sustentável com respeito ao Meio Ambiente.

A ciência positivista ocidental impôs a sua dominação em muitas regiões do Terceiro Mundo por meio de identificação, separação e validação dos saberes locais com valor comercial em potencial, assim como por meio de maximização da abstração do *conhecimento técnico ambiental*, que pode ser retido devido a sua facilidade de transferência a outros contextos (por exemplo, raças, variedades de cultivos locais, ou *crioulos*, e seus parentes silvestres; microbiota inoculada do solo; genomas; princípios ativos para medicamentos; produtos orgânicos; espécies endêmicas úteis etc.) (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 136).

As estimativas dos impactos ambientais, decorrente do uso indiscriminado de pesticidas na cultura agrícola, têm sido mensuradas em algumas localidades. Mas as pesquisas têm demonstrado a complexidade do tema, bem como ausência de equipamentos para detectar precisamente a contaminação em algumas áreas. Enquanto isso, os desastres ambientais vêm se tornando frequentes e intensos. Por outro lado, tem despertando cada vez mais o debate contra-hegemônico, mesmo existindo um grande distanciamento entre teorias e práticas, por isso, a humanidade nunca sentiu tanto os efeitos dessa realidade de forma tão contundente.

A primeira é a *monocultura do saber e do rigor*: a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora da realidade das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade: a da ciência ocidental (SANTOS, 2007, p. 29).

Com a glorificação da modernização da agricultura, os processos agroexportadores que visam o lucro acima de tudo, desencadearam os problemas da capacidade de exploração ambiental, e, hoje, o acesso aos recursos naturais vai dependendo cada vez mais do reordenamento territorial, tendo em vista, os antagonismos das classes sociais interessadas. Os meios de comunicação de massa publicizam, especulativamente, o que acontece em qualquer lugar do mundo, a notícia se espalha em questão de segundos, muito mais agora, com o advento da internet. Desse modo, a mídia tem sido uma ferramenta da própria Modernidade para alertar esses riscos ambientais. Embora, ela, por vezes, tenha se tornado a grande vilã do consumo desenfreado e a alienação da população sobre do que se trata. Citaremos, como exemplo, a Rede Globo de Televisão que tem administrado nos intervalos de sua programação um discurso falacioso que diz a máxima: “Agro é Pop, Agro é Tech, Agro é Tudo”. Ela se esqueceu de dizer que o Agro não poupa ninguém, nem mesmo a TV, que tenta criar uma

imagem positiva do Agronegócio. Entendemos que o segmento é assim seu maior patrocinador. Nessa inversão de valores, o desencanto é que nos torna reféns:

A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí que seja necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora (FREIRE, 1983, p. 27).

Podemos deduzir que para resolver as disparidades socioeconômicas não se pode pensar em crescimento sem antes propor o desenvolvimento não só da economia, mas das potencialidades humanas, da saúde, da educação, do trabalho, da liberdade, da cidadania e do lazer. Tendo em vista que é necessário desfazer essa dicotomia entre o homem e a natureza, o rural e urbano, entre outros, vamos ao encontro do que diz Santos (2000):

A dinâmica de desenvolvimento refere-se à direccionalidade da accção social, o princípio local de racionalidade que define gradua a pertença de relações sociais a um espaço estrutural particular e a mudança social normal que nelas ocorre. A dinâmica de desenvolvimento do espaço doméstico é, de entre as orientações emocionalmente investidas, uma das mais centrais na sociedade (SANTOS, 2000, p. 282).

Através dessas experiências do cotidiano, hoje já dispomos de uma racionalidade histórica capaz de entender determinados fenômenos naturais. Com a ciência, muitos destes fenômenos foram explicados e evitados através de estudos de suas características e das propriedades que as emanam. Com os avanços no campo da biotecnologia já temos instrumentos capazes de analisar e monitorar os riscos na agricultura. Mas por outro lado, existe um conhecimento relacional:

O repertório intelectual tradicional também possui conhecimento que se referem a relações entre os objetos ou eventos de seu cenário produtivo. Através desse conhecimento, os produtores relacionam objetos ou fenômenos que ocorrem em espaços e tempos distintos (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015, p. 123).

Há tanta coisa dita como mais importante, que muito desses conhecimentos não se encontram em nenhum livro, mas por que não podemos usar em benefício próprio? De forma multidisciplinar e com uma cosmovisão da ecologia dos saberes é possível minimizar os impactos inerentes a determinadas atividades humanas. Não propomos nenhum exercício adaptado às circunstancias citadas, até porque é inesgotável a diversidade dos saberes. Não

existem fórmulas prontas. Assim, a Agroecologia é um dos desafios para ser pensado na Educação do Campo.

O maior desafio é pensar como as Escolas do Campo poderiam funcionar como eixos de ação nos processos territoriais para elevar a escala da Agroecologia. Temos escolas do campo em todos os níveis: na Educação Básica, no Ensino fundamental e no Ensino Médio, além das escolas e parcerias para a Educação Técnica e a Educação Superior. Temos que imaginar possíveis tipos de processos de Agroecologia a nível territorial, e pensar como cada tipo de Educação e formação pode incidir em âmbito territorial.

As crianças e os jovens são muito importantes para construir a territorialidade da agroecologia, portanto, formá-los com uma visão diferente, agroecológica, e com conhecimento da Agroecologia, pode ter diferentes efeitos multiplicadores no território. Por exemplo, eles representam um ponto de entrada em quase todas as famílias camponesas, uma maneira de gerar questionamentos sobre o modelo de produção que adotam. A escola deve assumir o desafio de difundir a Agroecologia entre crianças, jovens, mães e pais de família, e na sociedade e, geral, no entorno de seu território (ROSSET, 2017, p. 124).

Se discutirmos sobre o empobrecimento do ensino na Escola do Campo, só fará sentido se tivermos a validade desse conhecimento anterior. Ainda que de repente não se consiga implantar a modalidade nas escolas em sua totalidade, é profícuo reafirmamos que os princípios da Agroecologia possam ser utilizados como instrumentos de uma ruptura pedagógica com o paradigma dominante da colonialidade da educação urbano-centrada.

De acordo com os eventos enunciados neste estudo sobre a Escola do Campo, as questões que nos chamaram a atenção convergiram para delimitarmos o espaço da comunicação da colonialidade e da decolonialidade. Ao dizermos isso, a materialidade das proposições expostas para fundamentar a essência acerca dos aspectos sociais, ambientais e linguísticos da Educação do Campo é incomensurável, haja vista as dimensões que não foram codificadas ou capturadas dessa realidade. Neste caso, seria um esforço em vão tentar hipostasiar a realidade, pois sabemos que ninguém educa ninguém, educam-se mutuamente. A necessidade de ir além é reconhecer que podemos mudar. Dentro dessa experiência, a internalização da Educação em Agroecologia é um importante passo no controle do uso dos recursos e serviços ambientais para o campo e para a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese objetivou analisar o papel pedagógico da Educação do Campo, qualificada como uma modalidade educativa contra-hegemônica ao saber reducionista do conhecimento urbano-centrado. Para isso acontecer é imprescindível que se tenha uma educação científica necessária que aponte o despertar para a consciência das bases materiais, reais e objetivas, nas quais os atores sociais estão inseridos. Por isso, a ação educativa voltada para a Escola do Campo não pode ser pensada sem um instrumento de enfrentamento às desigualdades sociais relacionados ao território.

Pensamos que a formação para educadores do campo foi um desafio em face da dificuldade de estabelecer sua vigência como política pública de Estado em Alagoas. Embora tenha sido aprovado o marco regulatório em 2014, com as diretrizes para a manutenção e acompanhamento da Escola do Campo de Alagoas, do ponto de vista legal funcionou, porém pela experiência territorial ainda não vingou. Não existe em Alagoas uma Escola de Ensino Básico que concilie, integralmente, a Educação do Campo como atividade educativa. A Escola do Campo não é uma pauta da elite dominante, posto que a mediação política do poder de base agrária que vê a população rural como uma ameaça, bem como pela falta de compromisso social dos gestores locais com a instrução.

O exemplo maior é a formação do PROCAMPO da UNEAL, a dificuldade financeira de concluir uma única turma do curso, tendo que acrescentar mais períodos para que a turma pudesse se formar, pois o curso iniciou em 2011 e só foi concluído em 2017. Só conseguiu a finalização à duras penas pela dependência de um convênio com o governo federal. Detectamos que nas universidades do Estado, não existe um curso de Educação do Campo em nível de graduação, nesse caso, a experiência de formação de professores teve o seu pioneirismo.

Do ponto de vista da curricularização, apontamos que faltou um resultado mais eficiente, visto que a reprodução nas Escolas do Campo ficou relegada aos professores de acordo com a formação que atuavam nas escolas das comunidades rurais. Lembrando-me da fala do dialogante **Benício**, o PROCAMPO precisava ter construído uma identidade para que pudesse ter se fortalecido. Não aconteceu uma continuidade na formação, o próprio curso não conseguiu ter um perfil em que todos os envolvidos falassem a mesma língua, porque tinham muitos objetivos em jogo que mediaram o curso, exemplos de pessoas que foram mais pela titulação de uma graduação, outras porque não sabiam do que se tratava e algumas mais pelo acréscimo financeiro em sua futura aposentadoria como professor/a. Segundo o dialogante, as

discussões nunca chegavam a um denominador comum. Contudo, sem a continuidade na formação de novas turmas não teríamos como emitir juízos sem esses desdobramentos.

No tocante à metodologia do curso, com o auxílio do regime de alternância, ocorreram adequações ao tipo de curricularização que era empregada e repensada de acordo com a rotatividade dos professores no curso, na qual somos enquadrados. Do ponto de vista de alguns egressos, o processo foi atropelado. Por outro lado, tal metodologia foi essencial para que todos os professores repensassem as suas práticas pedagógicas.

De todo modo, podemos dizer que a política pública não se materializou com efetividade para mudar as regras do jogo do setor educacional de Alagoas. Inclusive, quando se desestabiliza o poder ideológico de que o modo de vida rural é inferior ao modo de ser cidadão. A nosso ver a perspectiva do curso foi alcançada em partes.

Partindo desse recorte territorial, a pedagogia decolonial busca uma ruptura com as limitações da Educação Formal, pois ela não consegue ir além dos intramuros da escola. A construção da consciência crítica desperta o papel social da escola no tocante à colonialidade, a decolonialidade ou mesmo a descolonização. Ao romper a ordem, podemos sinalizar que através do patrimônio biocultural, via ecologia do saberes, os indivíduos possam procurar se adaptar às novas exigências inerentes para a manutenção da existência da biodiversidade e do *ethos* rural. Desse modo, os saberes populares e tradicionais devem ser vistos como embriões do princípio educativo, sendo fundamental para que o sujeito social seja capaz de regular e se reconhecer dentro do processo educativo na condição de sujeito histórico.

O reconhecimento da existência do *ethos* rural não deve ser compreendido como elemento de uma experiência isolada do *ethos* urbano, nem tampouco como algo externo ou exterior ao sujeito do campo, mas apontamos que é o reencontro do próprio sujeito consigo mesmo, com seu substrato. Pedagogicamente, é profícuo a ressignificação dessas territorialidades imbricadas numa existência, num *ethos* rural ou em modos de ser do campo.

Diante dos imperativos da colonialidade na educação no Brasil, propomos para a Escola do Campo uma didática pedagógica decolonial sob o veio da Agroecologia. Visivelmente com o avanço das práticas contraditórias do Agronegócio, a Agricultura Convencional na região do Agreste e Leste Alagoano mantém-se solidificadas, senão economicamente, mas pelo menos plasmada na paisagem. É necessário educar para o que se apresenta mesmo num espaço de exclusão. De modo reducionista, o mais e o diferente devem ser analisados no mesmo nível. Desse modo, os princípios agroecológicos visam romper com a colonialidade do saber dominante, na tentativa de minimizar o conjunto de problemas que estão subordinados à questão colocada pelos dialogantes, mas, especificamente, o uso

intensivo e sem critério de pulverização de agrotóxicos nas lavouras da região. Desse hábito nefasto, o Brasil lidera o *ranking* mundial desde 2008.

A educação voltada para a Agroecologia tem um papel preponderante para sensibilizar as comunidades rurais no uso dos recursos naturais e na transição para outro modelo produtivo possível. Como a preocupação tem enfoque nas futuras gerações, é imprescindível que no processo educacional os conhecimentos transmitidos busquem estratégias e alternativas para preservar e promover o patrimônio biocultural trazidos pelos pais, avós e a comunidade. Embora a problemática ambiental requeira soluções integradas e coletivas. A abordagem da Agroecologia, por seu turno, deve ser inserida de modo multidisciplinar, indo do senso comum até o conhecimento científico, e vice-versa.

A crítica a determinadas situações na escola permanece, pois no passado remoto tínhamos os quilombos como o lugar de segregação e, hoje, podemos dizer que eles foram transformados em outros espaços de desterritorialização em Alagoas. O desafio reside em educar uma população sem acesso aos direitos básicos e fundamentais, pois “o outro” merece atenção. Nesse viés, a violência simbólica é algo que não pode ser esquecida dentro desta análise.

Por isso, “tomando pé” da realidade, os sujeitos de pesquisa devem exercer as suas próprias falas sobre o processo de desterritorialização que tem acometido de forma perversa, a educação, a biodiversidade, a cultura e a economia da região. É preciso destacar que a colonialidade é indiferente às vozes dos excluídos. Aqui, entendemos que a fala deve ser tratada como necessidade da presença no mundo. É necessária a crítica aos munícipes sobre um pacto de governança para o combate ao analfabetismo no território rural do Agreste e Leste de Alagoas. O processo de desterritorialização pode estar associado à falta de acesso e utilização dos equipamentos comunitários para as crianças, jovens e adultos das áreas rurais, bem como se percebe a ausência de saneamento ambiental. Por exemplo, a disposição final dos resíduos sólidos.

Nesse caso, é necessário um ponto de inflexão sobre o contexto social e econômico para encarar o problema ambiental de frente. Quanto às negociações, a população rural, mesmo com uma postura de participação relativamente baixa, não pode ser considerada como sujeitos vitimizados ou apassivados, precisam da valorização e instrumentalização no mundo, da ação e da palavra.

É importante destacar a modernização conservadora da agricultura no Brasil, com o uso excessivo de insumos sintéticos, mecanização e, principalmente, da exploração do trabalho humano e dos recursos naturais. Para o bem-estar do planeta, a tarefa da pedagogia

decolonial é mediar um diálogo permanente que ensine crianças, jovens e adultos a viverem de modo sustentável. Com base no paradigma da Agroecologia, a natureza e a cultura tornam-se partes inerentes do mesmo enfoque historiográfico.

Justificando as incertezas do que foi dito acima, podemos afirmar que o conceito e o preconceito sobre determinado objeto ou ação na vida cotidiana, interfere diretamente no desenvolvimento local e global, podendo também levar à ruína dos sujeitos, causando problemas de diversas ordens, como a perda da soberania alimentar, baixa produtividade e baixa-estima. Como quaisquer conceitos e preconceitos reproduzidos por nossa sociedade, implicam que eles deverão estar associados às necessidades dos sujeitos que falam, considerando-se cada época e o espaço-tempo. Contudo, para se afirmar é necessário fazer conjecturas de padronização e homogeneização dos sujeitos. Disso se derivam problemas cognitivos, epistemológicos e também subjetivos.

Representado por um panorama generalizado de dependência socioeconômica e sem muita autonomia na área ambiental, a reflexão dessa Modernidade deve ser feita sobre a própria condição ao qual se propôs a modernidade brasileira. Com a imposição própria da mundialização da cultura e a padronização do consumo, há no Brasil o que podemos chamar de americanização da vida. De forma eficaz, esse modelo vai preenchendo o cotidiano brasileiro e se tornando o elo dessa modernidade catastrófica.

A condição apregoada da globalização como algo inevitável para as sociedades desiguais traz como metáfora a exclusão, justamente dos países em desenvolvimento, onde a meta é ser incluído para não sofrer as sanções econômicas. Os riscos do uso indiscriminado de agrotóxico nem sempre é desnudado, sendo a maior parte do tempo ocultado principalmente aos mais expostos aos riscos, nesse caso, as populações rurais.

A Modernidade acentua velhas formas de desigualdade social à medida que instaura novas formas de exposição ao risco ambiental. Os países pobres são exemplos emblemáticos dessas novas desigualdades sociais. Para essa população, o processo de industrialização potencialmente poluidor é, portanto, ameaçador e significa antes a possibilidade de superação de uma situação de miséria material e o sonho de uma vida com dignidade. Entre a ameaça visível da fome e a ameaça invisível da contaminação, tem-se pouca, ou nenhuma, possibilidade de escolha.

Concluimos que com o paradigma da Agroecologia, pelo viés prático da Educação do campo, a possibilidade de sairmos dos grilhões da monocultura do saber hegemônico se dá por meio da valorização dos saberes tradicionais, populares e do patrimônio biocultural. A

proposta é alcançar a maturidade epistemológica com base numa racionalidade polissêmica que coexistam a pluralidade do conhecimento ancorada na ecologia do saberes.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação e Alagoas. Parecer nº 313/2014. Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas. Relatores: Luiz Henrique de Oliveira Cavalcante / Sara Jane Cerqueira Bezerra. **Diário Oficial do Estado de Alagoas. Poder Executivo**. Maceió, 23 dez. de 2014.
- ALBURQUERQUE, C. F de. **Campesinato e migração em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2017.
- ALVES, C. V. O. **Pedagogia da Alternância – Projeto de Formação Profissional na perspectiva dos processos identitários do campo**. 2011. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2013. **Perfil de Palmeiras dos Índios – AL**. base dados. Disponível: <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas/>. Acesso em: 15 jan. de 2019.
- AZEVEDO, J. Duas Décadas de Educação. In: VERÇOSA, E. de G. (Org.). **Caminhos da Educação em Alagoas: da colônia aos dias atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001.
- BAPTISA, F. M. C. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de estudos agrários e desenvolvimento Rural – NEAD, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Editorial Abaré, 2003.
- BOGO, A. Sem-Terra. In: MOTTA, Márcia. **Dicionário da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo**. Brasília, DF: MEC, 28 abr. de 2008.
- BRASIL. MEC/CNE/CEB. Resolução 01, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 03 abr. 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 36/2001: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15/06/2017.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, **Diário Oficial da União**, 4 nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **As universidades participantes do Procampo 2010**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-e-acoes/arquivos/pdf/procampo-2010/apresentação.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei 9394/1996 (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei 258/2019. **Dispõe sobre o direito dos alunos de aprender sem ideologia político-partidária**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Comissões Permanentes – DECOM, 2019.

BASTOS, E. R. **As Ligas Camponesas**. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

BEZERRA, E. **Manifesto Sururu: Uma antropofagia das coisas alagoanas**. Maceió: Viva, 2014.

BACETTI, W. S. **História Brasileira da Infâmia**. Direção de Werner Salles Bacetti. Narração: Paulo César Pereio. Roteiro: Werner Salles Bacetti. São Paulo: Vencedor do Edital DOCTV, 2005. (55 min.). son., color. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RujGI7Ola_U>. Acesso em: 13 out. 2016.

CARVALHO, C. P. de. **Formação Histórica de Alagoas**. 4. ed., Maceió: EDUFAL, 2016.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia: conceitos e princípios para a construção de estilos de agriculturas sustentáveis. In: NOVAES, Henrique; MAZIN, Ângelo D.; SANTOS, Laís. **Questão agrária, cooperação e agroecologia**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

CHEDINI, C. M. **A Produção da Educação do Campo no Brasil: das Referências Históricas à Institucionalização**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CHAUI, M. Saudação a Boaventura de Sousa Santos. In: SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. (Orgs.). **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. SANTOS, C. A. dos. (Orgs.) **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Inca, MDA, 2008a.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: **II Encontro Nacional de Pesquisa sobre Educação do Campo**. Brasília, 2008b.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: **Revista Eletrônica do NEDDATE**, v.2, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>> Acesso em: 16 dez. 2016.

COSTA, J. C. 1871-1934. **Instrução Pública e instituições culturais de Alagoas e outros ensaios**. VERÇOSA, E. de G.; MADEIRA, M. das G. de L. (Eds.). Maceió: EDUFAL, 2011.

COSTA, F. de A.; CARVALHO, H. M. de. Campesinato. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

COLOSSI, N.; ESTEVAM, D. de O. Casas Familiares Rurais: uma alternativa para a formação de jovens agricultores. **Revista de Administração**. Ano II, n. 3, p. 15-42, 2003.

DIÉGUES JÚNIOR, M. **O banguê nas Alagoas: traços da influência do sistema econômico do engenho de açúcar na vida e na cultura regional**. Prefácio de Gilberto Freyre. 3. ed., Maceió: EDUFAL, 2006.

DEMO, P. **Política social, Educação e Cidadania**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. Cortez, 1996.

ENCICLOPÉDIA MUNICÍPIOS DE ALAGOAS. TENÓRIO, D. A.; CAMPOS, R. PÉRICLES, C. (Orgs.). Maceió: Instituto Arnon de Mello, 2006.

FELIPE, E. Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra, São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FARIAS, M. A. de. **O romper do silêncio: a trajetória da Educação Escolar em Arapiraca (AL), de seu povoamento até a década de 1950**. Maceió: EDUFAL, 2012.

FIGUEIREDO, Candido de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, Lisboa, 1913.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREITAS, E. D. de. **Notas de aula da Disciplina ACA-0429 Agrometeorologia**. Departamento de Ciências Atmosféricas do Instituto Astronômico e Geofísico, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 1**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1978.

GARCIA, P. B. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Orgs.). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: brasiliense, 1987.

GUEDES, Z. **Arapiraca Através do Tempo**. Maceió: Gráfica Mastergrafhy Ltda., 1999.

HOSDA, J. ; ALVES, G. B. Casa Familiar Rural: uma educação diferenciada a alunos do meio rural. **INTERLETRAS**, V. 6, Ed. n. 25, p. 1-15, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2000 – Características Gerais da População. Resultados da Amostra**. IBGE: Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 02 mai. 2018.

_____. **Censo Demográfico 2010 - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2010**. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

_____. **Censo Agropecuário 2017 – Resultados preliminares**. IBGE: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3093/agro_2017_resultados_preliminares.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2018.

INCRA – INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. Brasília: **Superintendência Regional Alagoas – SR 22, Painel de Assentamentos**. 2017. Disponível em: <www.incra.gov.br/al>. Acesso em: 18 mar. 2018.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por uma Educação do Campo**, 2002.

LANG, B. da S. G. Trabalhando com História oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Cadernos CERU**, Série 2, n. 11, 2000.

LINDOSO, D. **Formação de Alagoas Boreal**. Maceió: Edições Catavento, 2000.

_____. **O poder Quilombola: a comunidade de mocambeira e a organização social quilombola**. Maceió: EDUFAL, 2017.

LIRA, F. J. de. **Formação da Riqueza e da Pobreza de Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2007.

LESSA, S., TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

MATTOS, B. H. de M. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso**. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, Ceará.

MELO, A. de O. **Educar para a Sustentabilidade: a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos-Amazonas**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amazonas, Amazonas.

MACHADO, L. C. P.; MACHADO FILHO, L. C. P. **Dialética da Agroecologia** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MARTINS, J. de S. **Os Camponeses e a política no Brasil: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Petrópolis – RJ, Vozes, 1986.

_____. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. **Revista USP**, São Paulo, n.64, p. 28-49, dezembro/fevereiro, 2004-2005.

MARQUES, G. de S.; MARQUES, I. R. **Luta camponesa e reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Sundermann, 2015.

MARQUES, J. G. W. Edson, Meu Bravo. Suplemento + Saber, **Gazeta de Alagoas**, Maceió, 2013.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã. Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MENUCCI, S. **O que fiz e pretendia fazer**. São Paulo – SP: Ed. Piratininga, 1932.

MENUCCI, S. **Discursos e conferências ruralistas**. São Paulo: s. ed., 1946.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, A. de. **Princípios e fundamentos da proposta educacional da Apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS**. Glória de Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre O Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

NOSELLA, P. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. 1977. 204 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, São Paulo.

OLIVEIRA, R. D. de; OLIVEIRA, M. D. de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In. BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 3ª ed. Brasília: brasiliense, 1983.

OLIVEIRA, M. O. de; MOSSI C. P. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. **Conjectura: Filos. Educ.** v. 19, n. 3, Caxias do Sul, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP. **Licenciatura em Educação do Campo**. LÚCIO, A. B. (Org.). Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, 2009.

PONCE, Anibal. Educação e Luta de Classes. Tradução José Severo de Camargo Pereira. São Paulo, Editora Fulgor, 1963.

PESSOTTI, A. L. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural** 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas – IESAE, Rio de Janeiro.

PEREIRA, J. B. B. P.; QUEIROZ, R. da S. Por onde anda o Jeca Tatu? Arcaísmo e Modernidade no Contexto Agrário. **Revista USP**, São Paulo, n.64, p. 6-13, dezembro/fevereiro 2004-2005.

PETERSEN, P.; SOGLIO, F. K. D.; CAPORAL, F. R. A construção de uma Ciência a serviço do campesinato. In PETERSEN P. **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Traduzido por Luiz Carlos Freitas, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

QUEDA, O.; SZMRECSÁNYI, T. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Nacional, 1972.

QUEIROZ, M. I. P. de. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, T.; QUEDA, O. (Orgs.). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Editora Nacional, 1972.

_____. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. de M. V. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, 1988.

QUEIROZ, Á. **Episódios da história das Alagoas**. 4. ed., Maceió: A. Q. da Silva, 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMAGNOLI, R. C. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, 2009.

RAMOS, G. Alguns números relativos à instrução primária em Alagoas. In: VERÇOSA, E. de G. **Caminhos da Educação em Alagoas: da colônia aos dias atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001.

ROSSET, P. A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos, e os desafios para as escolas do campo. In: RIBEIRO, D. S. et al. (Orgs.). **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação, liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Pedagogia da alternância rural/do campo: projetos em disputas. **Revista Educação e Pesquisa**, Vol. 34, Núm. 1, enero-abril. USP: São Paulo, 2008.

RIBEIRO, D. S., et al. (Orgs.). **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, J. D. dos. A Agroecologia em nossas vidas – reflexões e algumas rotas, em busca de um equilíbrio em tempo de crise. In: RIBEIRO, D. S. et al. (Orgs.). **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, R. da S. **Reforma Agrária e Educação do Campo: As contradições do PRONERA em Alagoas (1998 – 2008)**. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão – SE.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios de uma sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.) (2005) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 11ª ed., 2011.

_____. As Teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina. São Paulo: **Caderno de Pesquisa (42)**, 1982.

SILVA, E. A. da. **O Despertar do Campo: lutas camponesas no interior do Estado de São Paulo**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

SILVA, da S.; FERRANTE, V. L. S. B. A Educação do Campo de Araraquara: notas para uma análise de percurso. **Retratos de Assentamentos**. v. 18, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SODRÉ, M. **Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes**. 2 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

TARDIN, J. M. Cultura Camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

TENÓRIO, D. A. **Metamorfose das Oligarquias**. 3. ed., Maceió: EDUFAL: CESMAC, 2018.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória Biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Maceió: EDUFAL, 2013.

TONET, I. **Educação Contra o Capital**. 3. ed., Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VERÇOSA, E. de G. **Cultura e Educação nas Alagoas: História, histórias**. 4. ed., Maceió: EDUFAL, 2006.

VALENTE, A. L. A Educação no Campo e a sua realidade: a esquizofrenia teórica em xeque? **Revista Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n.11, 2008. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

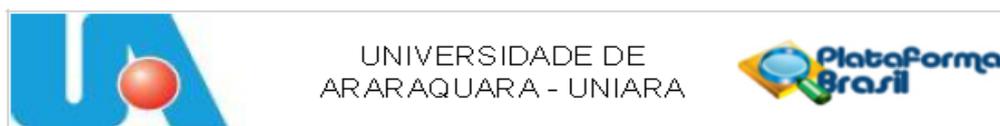
WHITAKER, D. C. A., et al. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricature? In: WHITAKER, D. C. A. (Org.). **Sociologia Rural Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, E. C. ciência e Ideologia: as armadilhas do preconceito. In: WHITAKER, D. C. A. (Org.). **Sociologia Rural Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

WHITAKER, D. C. A. O Rural-Urbano e a Escola Brasileira. **Revista Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n.11, 2008. Disponível em:
<<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Educação rural: da razão dualista, à razão dialética. **Revista Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n.11, 2008. Disponível em:
<<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Rural-Urbano na Educação do Campo: uma análise de uma proposta descolonizadora no Agreste de Alagoas

Pesquisador: MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85924318.1.0000.5383

Instituição Proponente: ASSOCIACAO SAO BENTO DE ENSINO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.648.553

Apresentação do Projeto:

A diretriz norteadora desta pesquisa pretende analisar preliminarmente, como o aspecto rural-urbano tem sido interpretado sob a luz da política normativa da Educação do Campo. A estruturação desta investigação buscará analisar um grupo de egressos licenciados oriundos do Programa de Apoio a Formação Superior em Educação do Campo – PROCAMPO.

O programa de formação para educadores do campo fez parte de um Convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Ministério da Educação-MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. Em Alagoas, o curso teve uma única turma formada, foi ofertado no âmbito da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, polo de Arapiraca, no período de 2011 a 2016.

A amostra será de 42 egressos de um total de 60, distribuídos em 11 municípios da mesorregião do Agreste de Alagoas.

A pesquisa se desenvolverá em 3 etapas:

Inicialmente, apoiando-se na experiência educacional da alternância, será apresentado o diálogo com o referencial teórico-político do projeto pedagógico associado à formação dos educadores campo no Agreste alagoano baseado no aporte normativo da Resolução Normativa nº 040/2014, que dispõe sobre a regulamentação da oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas. A segunda etapa se desenvolverá pela caracterização da Educação do Campo de acordo com a

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
 Bairro: Centro CEP: 14.801-320
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br



Continuação do Parecer: 2.648.553

memória e os lugares dos sujeitos da pesquisa. Para os pesquisadores se orientarem no sentido dos instrumentos e procedimentos utilizados na análise, utilizarão 42 questionários semiestruturados, que serão aplicados aos egressos oriundos do programa, as entrevistas serão gravadas na forma de áudio e transcritas posteriormente.

Na terceira etapa fundamentam-se os aspectos da construção de uma educação descolonizadora que busque a superação da divisão Rural-Urbano na Educação do Campo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é descrever as finalidades da formação em Educação do Campo no Agreste de Alagoas, amparando-se numa experiência com egressos oriundos do Programa de Apoio a Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO), especificamente os licenciados da UNEAL.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apontam que não haverá benefício direto aos participantes.

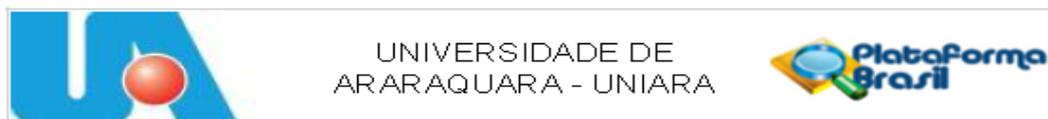
Entretanto, mesmo que não diretamente os benefícios são: a proposta de um desenho aceitável para compreender o alcance da política de formação de educadores do campo no Agreste de Alagoas, que os participantes professores possam compreender que a dicotomia rural-urbano é algo a ser superado na política educacional, que os programas sejam modificados e readaptados à realidade dos sujeitos sociais, considerando a efetividade das práticas educativas sustentáveis.

Os riscos apresentados pelos pesquisadores são: incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder e participar da entrevista. Esclarecem que o participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Informam também que os dados coletados para a pesquisa são de caráter sigiloso, não havendo possíveis riscos a saúde física e mental, tendo em vista que este tipo de pesquisa não é invasiva sobre os aspectos físicos e mentais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os critérios de inclusão e recrutamento dos participantes serão: os egressos do PROCAMPO receberão formalmente uma carta convite que será enviada por meio do correio eletrônico, no documento constará os dados básicos sobre o estudo, solicitando-se um respectivo retorno da aceitação ou não para a sua participação na pesquisa.

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
 Bairro: Centro CEP: 14.801-320
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br



Continuação do Parecer: 2.648553

Para dar início aos trabalhos, os participantes serão consultados antecipadamente. Desta forma, com a seleção dos participantes da pesquisa em mãos, será iniciado o trabalho de campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Este Comitê recomenda aos pesquisadores respeitarem o que foi descrito, na íntegra, neste projeto e que sigam as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) na qual nos fundamentos para a análise ética das pesquisas endereçadas a este Comitê. Em caso de dúvidas ou outras ocorrências surgidas no andamento do projeto, colocam o-nos à disposição.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências e as formas como foram atendidas encontram-se abaixo:

1) Adequação dos riscos e benefícios no Projeto PB e Projeto Completo de acordo com aqueles apontados no TCLE.

PENDÊNCIA ATENDIDA

2) Incluir na metodologia do projeto completo formas de localização e recrutamento dos Egressos.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Forma como foi atendida: A participação dos egressos do PROCAMPO não incorrerá em plano de recrutamento, entretanto, todos os participantes da pesquisa receberão formalmente uma carta convite que será enviada por meio do correio eletrônico, no documento constará os dados básicos sobre o estudo, solicitando-se um respectivo retorno da aceitação ou não para a sua participação na pesquisa.

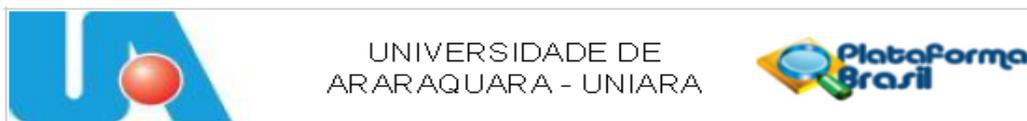
Para dar início aos trabalhos, os participantes serão consultados antecipadamente. Desta forma, com a seleção dos participantes da pesquisa em mãos, parte-se para o trabalho de campo.

3) Adequar os critérios de Exclusão no Projeto PB.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Forma como foi atendida: O critério de exclusão de participação na pesquisa incorrerá, saber, quando coexistir a inconsistência nos dados catalogados por parte dos respondentes, a simulação de respostas equivocadas atribuídas aos participantes, fraude ou erro

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
 Bairro: Centro CEP: 14.801-320
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br



Continuação do Parecer: 2.648.553

que poderá desvirtuar o entendimento da natureza da pesquisa. A exclusão dos participantes também considerará a existência de dependência para responder a entrevista, a subordinação do participante para disponibilizar as informações e qualquer intimidação que impeça o desenvolvimento da pesquisa. De outra forma, a exclusão se dará quando o participante não quiser disponibilizar mais informações ou receber contatos do pesquisador.

4) Adequar item 12 do Projeto Completo que versa sobre ressarcimento de despesas (de acordo com o que está apresentado no TCLE).

PENDÊNCIA ATENDIDA

Forma como foi atendida: A participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa financeira para os participantes da pesquisa, portanto não haverá necessidade de ressarcimento de despesas.

5) NO TCLE realizar as seguintes modificações:

5.1) Retirar a citação da resolução 466/12 apresentada no início do documento.

PENDÊNCIA ATENDIDA

5.2) Retirar o campo para o nome do Responsável legal e seu RG.

PENDÊNCIA ATENDIDA

5.3) Adequar o item 2 e item 5 sobre a participação dos voluntários.

PENDÊNCIA ATENDIDA

Forma como foi atendida: A minha participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista com duração de 60 minutos, em um único encontro, o local da realização será o espaço residencial, o conteúdo da entrevista pauta-se sobre a Educação do Campo. Haverá registro de áudio, conforme o consentimento. Em casos específicos, as entrevistas podem ocorrer utilizando-se de recursos como videoconferências, chats e e-mails, dependendo da distância dos participantes e a disponibilidade destes recursos.

5.4) Configurar os campos de assinatura em mesma página das informações do TCLE.

PENDÊNCIA ATENDIDA.

No que concerne às atribuições do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, segundo as Resoluções 466/12 e a 510/16 CNS, o presente trabalho encontra-se APROVADO.

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
 Bairro: Centro CEP: 14.801-320
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br



Consultação do Parecer: 2.648.553

Considerações Finais a critério do CEP:

O Projeto de pesquisa encontra-se adequado e aprovado, de acordo com o relator o colegiado e com a Resolução 466/12 CNS. Qualquer alteração que venha ocorrer, pedimos a gentileza de informar este CEP por meio de Emenda e/ou Notificação junto a Plataforma Brasil e, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa solicitamos o encaminhamento do Relatório parcial, e após a conclusão do mesmo o envio do Relatório Final, procedimentos esses de cunho obrigatório.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1096907.pdf	19/04/2018 10:19:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/04/2018 10:18:20	MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	19/04/2018 10:15:54	MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	20/03/2018 17:38:47	MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	pesquisador.jpg	20/03/2018 00:56:57	MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO	Aceito
Orçamento	Detalhamento.pdf	20/03/2018 00:02:17	MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/03/2018 23:54:04	MANOEL VALQUER OLIVEIRA MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 10 de Maio de 2018

Assinado por:
Adilson César Abreu Bernardi
(Coordenador)

Endereço: Rua Voluntários da Pátria nº1309
 Bairro: Centro CEP: 14.801-320
 UF: SP Município: ARARAQUARA
 Telefone: (16)3301-7263 Fax: (16)3301-7144 E-mail: comitedeetica@uniara.com.br

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto: *Cartografia social da Educação do Campo: uma análise sobre a descolonialidade do saber no Agreste de Alagoas*

Pesquisador Responsável:

Nome do participante:

Idade:

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “**Cartografia social da Educação do Campo: uma análise sobre a descolonialidade do saber no Agreste de Alagoas**”, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) Manoel Valquer Oliveira Melo.

Leia, cuidadosamente, o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo descrever as finalidades da formação em Educação do Campo no Agreste de Alagoas, amparando-se numa experiência com egressos oriundos do Programa de Apoio a Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO), especificamente os licenciados da UNEAL.

2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista com duração de 60 minutos, em um único encontro, o local da realização será o espaço residencial ou do trabalho, o conteúdo da entrevista pauta-se sobre a Educação do Campo. Haverá registro de áudio, conforme o consentimento. Em casos específicos, as entrevistas podem ocorrer utilizando-se de recursos como videoconferências, chats e e-mails, dependendo da distância dos participantes e a disponibilidade destes recursos.

3. Que a minha participação será acompanhada pelo pesquisador responsável e por mim.

4. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos das seguintes naturezas: incômodo de tempo para responder o questionário e/ou constrangimento em responder as perguntas. Para tornar mínimo o risco citado, será permitido ao participante escolher o momento ideal para responder e participar da entrevista. Esclareceremos que o participante terá todo o direito de se recusar a responder qualquer pergunta que considere constrangedora. Informamos que os dados coletados para a pesquisa é de caráter sigiloso, não havendo possíveis riscos a saúde física e mental, tendo em vista que este tipo de pesquisa não é invasiva sobre os aspectos físicos e mentais.

5. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo com informações importantes que deve acrescentar elementos importantes à literatura, onde o

pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a proposta de desenho mais aceitável para a elaboração de formação docente para o meio rural, que os professores participantes possam compreender que a divisão rural-urbano é uma estrutura a ser superada na política educacional, que os programas sejam modificados e readaptados a realidade dos sujeitos da educação no campo.

6. Não terei nenhuma despesa financeira ao participar da pesquisa, portanto não haverá necessidade de ressarcimento de despesas. O orçamento previsto com o desenvolvimento da pesquisa é de 3.977,00 e será assumido pelo pesquisador.

7. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, complicações e danos associados decorrentes, direta ou indiretamente da pesquisa serão indenizados, conforme a legislação vigente que regula o exercício ético na pesquisa. Neste caso haverá a assistência integral para cobertura material para reparação ao dano

8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

9. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa. Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

10. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Manoel Valquer Oliveira Melo, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (82) 99610.4900, e-mail: valquermelo@hotmail.com, e/ou com Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL

QUESTIONÁRIO

Data: _____

Entrevistador: _____

Meio/local da
entrevista: _____

Nome

Professor(a) _____

Início da Entrevista: _____ Fim da

Entrevista: _____

Duração da Entrevista: _____

Devido a sua participação no curso de formação docente em Educação do Campo, promovido pela UNEAL, convidamos vossa senhoria a participar da pesquisa intitulada: **Cartografia social da Educação do Campo: uma análise sobre a descolonialidade do saber no Agreste de Alagoas**. Sua participação é muito importante para a conclusão desta pesquisa, considerando o comprometimento em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Comitê de Ética), assegurando que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, mas sem identificação real dos participantes. Declaramos ainda, que os dados coletados para o desenvolvimento desta TESE, documentos, questionários e entrevistas, que serão utilizados para elaboração do mapeamento quanto às demandas propostas à formação de educadores do campo e os benefícios da modalidade educacional. O documento será analisado após a confirmação de sua participação e preenchimento do questionário abaixo seguido do modelo do TCLE. Esclarecemos que essa pesquisa é sem fins lucrativos e os sujeitos não serão remunerados, contudo a participação é voluntária.

Para esclarecimento de dúvidas, por favor, entrar em contato por e-mail: valquermelo@hotmail.com.

 Aceito Não aceito

Desde já, agradecemos a atenção!

Eixo 01: Identificação do sujeito da pesquisa**Sexo:**

Feminino ()

Masculino ()

Não se aplica ()

Idade: _____

Local de Residência:

Meio Rural ()

Meio Urbano ()

Rural-Urbano ()

Urbano-Rural ()

Local de Origem:

Meio Rural ()

Meio Urbano ()

Rural-Urbano ()

Urbano-Rural ()

Eixo 02: Dados Educacionais, Profissionais e do Trabalho no Meio Rural

Quanto tempo ficou sem Estudar

() Até cinco anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() 20 anos ou mais

Já Frequentou a escola do campo?

() SIM

() NÃO

Experiência mais significativa no Meio Rural?

() Aluno(a) do PROCAMPO

() Atuação como professor(a)

() Como integrante de Movimento Social, Entidades de Classes

() Trabalhador(a) Rural

() Aluno(a) das séries iniciais, e hoje atuo no Meio Rural

A experiência com o Trabalho no Meio Rural

() Agricultura Familiar e de Subsistência

() Trabalhador(a) Rural Assalariado(a)

() Atuação dentro do Movimento Social, Entidades de Classes

() Produtor(a) Rural

() Não se aplica

Tempo de experiência no Magistério

- 5 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 20 anos ou mais
- Não se aplica

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA

O Meio Rural e o Meio Urbano no Compasso da Educação do Campo

- 01 – Os fatores determinantes para viver no Meio Rural ou Urbano?
- 02 – A relação da Identidade Rural em face da tradição agricultura familiar?
- 03 – Do ponto de vista da Educação do Campo, em que circunstância você compreende uma divisão do Rural e do Urbano na produção do conhecimento?
- 04 - O que diferencia a atuação do professor da escola do campo em relação ao professor da escola da cidade?
05. Do ponto de vista estrutural do ensino na escola do campo quais dificuldades deverão ser superadas?

O Programa de Educação do Campo (PROCAMPO)

- 06 - Em que circunstância escolheu SER professor do campo?
- 07 - Áreas de concentração do curso: Línguas, Artes e Literatura () Ciências da Vida, da Natureza e Matemática () por favor, relate sobre a área de interesse.
- 08 - O que deve ser destacado sobre a metodologia do curso?
- 09 – Relate sobre a experiência da Pedagogia da Alternância (Tempo- Comunidade) na sua formação?
- 10 - Após o curso você conseguiu aplicar o que foi desenvolvido NO CURSO em sala de aula, ou na vida cotidiana, por favor, relate essa aplicação?

Formação Docente em Educação do Campo

- 11 - Quais benefícios à formação em Educação do Campo têm contribuído na sua vida cotidiana, que seja residente da zona rural ou urbana?
- 12 - Quais foram os maiores desafios enfrentados durante a sua formação no Ensino Superior?
- 13 – Em sua opinião o que poderia ter sido mais bem empregado na sua formação para uma Educação Sustentável?
- 14 - O que mudou em termos profissionais depois da formação no Ensino Superior?
- 15 – O que foi trabalhado no TCC e o que a pesquisa fez mudar no contexto pessoal e profissional?

ANEXO A – ORDENAMENTO CURRICULAR DO PROCAMPO/UNEAL

17. ORDENAMENTO ESCOLAR

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS PARA OBTER ANOTAÇÃO DE UMA ÊNFASE NO HISTÓRICO ESCOLAR

TABELA 01 – DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA

	LETRAS	CIÊNCIAS
• Estágio e Atividades (Estágio, TCC, Eventos, Extensão, Pesquisa, etc.)	740 h	740 h
• Eixo Comum	1.420 h	1.420 h
• Disciplinas Eletivas: Eixo Comum	160 h	160 h
• Disciplinas Eletivas: Eixo Específico de Línguas, Artes e Literatura	120 h	-
• Disciplinas Eletivas: Eixo Específico de Ciências da Vida, da Natureza e Matemática	-	120h
• Habilitação em Línguas, Artes e Literatura (Disciplinas Específicas)	1.060 h	-
• Habilitação em Ciências da Vida, da Natureza e Matemática (Disciplinas Específicas)	-	1.060 h
CARGA HORÁRIA TOTAL:	3.500h	3.500h

TABELA 02 – DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO

TABELA 2.1 ESTÁGIOS E ATIVIDADES DIVERSAS	DISCIPLINAS	C/H
	Seminários Integradores I	40
	Seminários Integradores II	40
	Seminários Integradores III	40
	Seminários Integradores IV	40
	Seminários Integradores V	40
	Seminários Integradores VI	40
	Estágio Curricular Supervisionado I	100
	Estágio Curricular Supervisionado II	150
	Estágio Curricular Supervisionado III	150
	Trabalho de Conclusão de Curso I	60
	Trabalho de Conclusão de Curso II	40
	TOTAL	740H

TABELA 2.2 DISCIPLINAS	DISCIPLINAS			C/H
	Eixo Comum	Eixo Específico – Línguas, Artes e Literatura	Eixo Específico – Ciências da vida e da Natureza e Matemática	
Desenvolvimento Sustentável	Literatura Alagoana	Saúde Pública	40	

ELETIVAS	Cultura e escola no campo	Sociolinguística	Zoologia	40
	Inclusão e diversidade	Literatura Inglesa	Educação Ambiental	40
	Trabalho e Educação	-	-	40
	Conjuntura Sócio-econômica e espaço rural	-	-	40
	Tecnologias da Informação e Comunicação	-	-	40
	TOTAL			
			TOTAL	280

TABELA 2.3 HABILITAÇÃO EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA	DISCIPLINAS		C/H
	Língua Portuguesa II		60
	Língua Portuguesa III		80
	Língua Portuguesa IV		80
	Língua Portuguesa V		60
	Artes I		60
	Artes II		40
	Linguística I		60
	Linguística II		40
	Literatura Brasileira II		80
	Literatura Brasileira III		40
	Língua Latina		50
	Língua Inglesa I		50
	Língua Inglesa II		40
	Metodologia do Ensino de Línguas, Artes e Literatura		60
	Metod. Do Ensino de Línguas, Artes e Literatura II		40
	Prosa		40
Poesia		40	
Projeto de Pesquisa e de Intervenção Social III		60	
Fundamentos da Crítica Literária		80	
TOTAL		1060	

TABELA 2.4 HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA VIDA, DA	DISCIPLINAS		C/H
	Ciências do Ambiente		60
	Química Geral		60
	Química II		60
	Química III		50
	Física I		60
	Física II		60
	Física III		50
	Matemática II		60
	Etnobotânica		60
	BCM – Biologia Celular e Molecular		60
	Ecologia Geral		60
	Matemática Aplicada às Ciências Agrárias I		60
	Matemática Aplicada às Ciências Agrárias II		40

NATUREZA E DA MATEMÁTICA	Metodologia do Ensino de Ciências da Vida e da Natureza	60
	Projeto de Pesquisa e de Intervenção Social III	60
	Cálculo	40
	Geometria	40
	Anatomia e Morfologia Vegetal	60
	Genética das Populações e Evolução	60
	TOTAL	1060

	DISCIPLINAS	C/H
	TABELA 2.5. EIXO COMUM	Introdução a Sociologia
Introdução a Filosofia		60
Antropologia		60
Metodologia Científica		60
Ciência Política		40
Geografia Rural		40
Educação do Campo I – Políticas Públicas do campo e para educação		50
Sociologia da Educação		40
Filosofia da Educação		40
Movimentos Sociais e Cidadania		40
Dinâmicas da Agricultura Familiar		40
Psicologia da Educação		60
Crédito Rural e Políticas Agrícolas		40
Agricultura I		40
Educação do Campo II		50
Gestão da Unidade Familiar de Produção		60
Educação Brasileira: legislação e políticas públicas		60
Dinâmicas Sociais e recomposição do espaço rural		60
Formação Econômica, Social e Política de Alagoas		60
Didática Geral		60
Projetos de Pesquisa e Intervenção Social I		40
Agricultura II		40
Elementos de Geologia		60
Língua Portuguesa I		60
Matemática Básica		60
Projetos de Pesquisa e Intervenção Social II		60
Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais		60
Análise do Discurso		40
Literatura Brasileira I	40	
TOTAL	1420	

17.1. ORDENAMENTO CURRICULAR POR PERÍODOS

1º PERÍODO – Turma única

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Introdução a Sociologia	10	50	60
Introdução a Filosofia	10	50	60
Antropologia	10	50	60
Metodologia Científica	20	40	60
Ciência Política	10	30	40
Geografia Rural	10	30	40
Seminários Integradores I	30	10	40
Educação do Campo I – Políticas Públicas do campo e para educação	10	40	50
Disciplina eletiva I – Eixo comum	10	30	40
TOTAL	120	330	450

2º PERÍODO – Turma única

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Psicologia da Educação	10	50	60
Dinâmicas da Agricultura Familiar	10	30	40
Crédito Rural e Políticas Agrícolas	20	20	40
Sociologia da Educação	10	30	40
Filosofia da Educação	10	30	40
Movimentos Sociais e Cidadania	10	30	40
Agricultura I	10	30	40
Educação do Campo II	10	40	50
Seminários Integradores II	30	10	40
Disciplina eletiva II – Turma A e B – Eixo comum	10	30	40
TOTAL	130	300	430

3º PERÍODO – Turma única

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Gestão da Unidade Familiar de Produção	10	30	40
Educação Brasileira: legislação e políticas públicas	10	50	60
Dinâmicas Sociais e recomposição do espaço rural	10	30	40
Formação Econômica, Social e Política de Alagoas	10	30	40
Didática Geral	10	50	60
Projetos de Pesquisa e Intervenção Social I	10	30	40
Agricultura II	10	30	40
Seminários Integradores III	30	10	40
Disciplina Eletiva III – Turma A e B – Eixo comum	10	30	40
TOTAL	110	290	400

4º PERÍODO – Turma única

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
-------------	-------------	-------------	-----------

Elementos de Geologia	10	30	40
Língua Portuguesa I	10	50	60
Matemática Básica	-	60	60
Projetos de Pesquisa e Intervenção Social II	20	40	60
Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais	20	40	60
Literatura Brasileira I	10	30	40
Análise do Discurso	-	40	40
Seminários Integradores IV	30	10	40
Disciplina Eletiva IV – Eixo comum	10	30	40
TOTAL	110	330	440

5º PERÍODO – HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA VIDA E DA NATUREZA E MATEMÁTICA

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Ciências do Ambiente	10	50	60
Química Geral	10	50	60
Física I	10	50	60
Matemática II	10	50	60
BCM – Biologia Celular e Molecular	10	50	60
Anatomia e Morfologia Vegetal	10	50	60
Seminários Integradores V	30	10	40
Disciplina Eletiva V- Eixo Específico: Saúde Pública	10	30	40
TOTAL	100	340	440

6º PERÍODO – HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA VIDA E DA NATUREZA E MATEMÁTICA

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Estágio Curricular Supervisionado I	-	-	100
Ecologia Geral	10	50	60
Física II	20	40	60
Química II	20	40	60
Matemática Aplicada às Ciências Agrárias I	10	50	60
Etnobotânica	10	50	60
Projeto de Pesquisa e de Intervenção Social III	20	40	60
Disciplina Eletiva IV – Eixo Específico: Zoologia	20	20	40
Seminários Integradores VI	30	10	40
TOTAL	140	300	540

7º PERÍODO – HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA VIDA E DA NATUREZA E MATEMÁTICA

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Estágio Curricular Supervisionado II	-	-	150

Trabalho de Conclusão de Curso I	-	60	60
Cálculo	10	30	40
Met. do Ens. de Ciências da Vida, da Natureza e da Matemática	10	50	60
Física III	10	40	50
Química III	10	40	50
Matemática Aplicada às Ciências Agrárias II	10	30	40
Geometria	10	30	40
Disciplina Eletiva VI – Eixo Específico: Educação Ambiental	10	30	40
TOTAL	70	310	530

8º PERÍODO – HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS DA VIDA E DA NATUREZA E MATEMÁTICA

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Genética das Populações e Evolução	10	50	60
Estágio Curricular Supervisionado III	-	-	150
Trabalho de Conclusão de Curso II	-	40	40
TOTAL	10	90	250

5º PERÍODO – HABILITAÇÃO EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Língua Portuguesa II	10	50	60
Artes I	10	50	60
Literatura Brasileira II	20	60	80
Linguística I	10	50	60
Língua Inglesa I	-	50	50
Língua Latina	10	40	50
Seminários Integradores V	30	10	40
Disciplina Eletiva V – Eixo Específico: Literatura Alagoana	10	30	40
TOTAL	100	340	440

6º PERÍODO – HABILITAÇÃO EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Estágio Curricular Supervisionado I	-	-	100
Língua Portuguesa III	10	70	80
Linguística II	10	30	40
Metodologia do Ensino de Línguas, Artes e Literatura I	10	50	60
Projeto de Pesquisa e de Intervenção Social III	20	40	60

Fundamentos da Crítica Literária	-	80	80
Língua Inglesa II	-	40	40
Seminários Integradores VI	30	10	40
Disciplina Eletiva – Eixo Específico: Sociolinguística	-	40	40
TOTAL	80	360	540

7º PERÍODO – HABILITAÇÃO EM LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Estágio Curricular Supervisionado II	-	-	150
Artes II	10	30	40
Língua Portuguesa IV	20	60	80
Trabalho de Conclusão de Curso I	-	60	60
Metodologia do Ensino de Línguas, Artes e Literatura II	10	30	40
Prosa	10	30	40
Poesia	10	30	40
Literatura Brasileira III	10	30	40
Disciplina Eletiva VII -Eixo Específico: Literatura Inglesa	10	30	40
TOTAL	80	240	530

8º PERÍODO – LÍNGUAS, ARTES E LITERATURA

DISCIPLINAS	C/H PRÁTICA	C/H TEÓRICA	C/H TOTAL
Língua Portuguesa V	10	50	60
Estágio Curricular Supervisionado III	-	-	150
Trabalho de Conclusão de Curso II	-	40	40
TOTAL	10	90	250