

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL  
SUSTENTÁVEL

**Limites e Possibilidades da Proposta de Educação Camponesa das  
Escolas do Município de Estrela de Alagoas - PECEMEAL**

Campina Grande, PB – BRASIL

Novembro/2007

**GILDA FERREIRA DA SILVA**

**Limites e Possibilidades da Proposta de Educação Camponesa das  
Escolas do Município de Estrela de Alagoas - PECEMEAL**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Especialista em Desenvolvimento Rural Sustentável, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande.

Orientadora: Profa. *M.Sc.* Fernanda de Lourdes Leal

Campina Grande, (novembro/2007)



S5861 Silva, Gilda Ferreira da.  
Limites e possibilidades da Proposta de Educação  
Camponesa das Escolas do Município de Estrela de  
Alagoas - PECEMEAL. / Gilda Ferreira da Silva. - 2007.

76 f.

Orientadora: Professora Ma. Fernanda de Lourdes  
Leal.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) -  
Universidade Federal de Campina Grande; Centro de  
Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de  
Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável  
(CEDRUS).

1. Território do Agreste de Alagoas. 2.  
Desenvolvimento territorial. 3. Desenvolvimento rural  
sustentável. 4. Educação do Campo. 5. Sociologia rural.  
6. Estrela de Alagoas - AL - educação camponesa. 7.  
Proposta de educação camponesa. I. Título. II. Leal,  
Fernanda de Lourdes.

CDU: 316.334.55(043.1)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626



Biblioteca Setorial do CDSA. Novembro de 2022.

Sumé - PB



## TERMO DE APROVAÇÃO

### Limites e Possibilidades da Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de Alagoas - PECEMEAL

Monografia aprovada em ...../...../....., como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, pela seguinte banca examinadora

---

Profa. *M.Sc.* Fernanda de Lourdes Almeida Leal  
Orientadora

#### BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. *M.Sc.* Fernanda de Lourdes A. Leal  
Presidente (UFCG/Cedrus)

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Mércia Rangel Batista  
Membro (CH / UFCG)

---

Profa. *M.Sc.* Maria do Socorro Silva  
Membro (UFCG)

---

Profa. Dra. Ramonildes Alves Gomes  
Coordenadora Adjunta do *CEDRUS*

Campina Grande, 16 de novembro 2007.

## DEDICATÓRIA

4

*Dedico este trabalho  
A Estratégia Territorial.*

*Portanto, são para todos e todas vocês, companheiras e companheiros que, conjuntamente,  
direta ou indiretamente estão contribuindo para a construção desta " identidade territorial".*

*Em especial, a SDT/MDA, UFCG, COLEGIADOS TERRITORIAIS, ARTICULADORES,  
COLABORADORES, ENTRE OUTROS...*



## AGRADECIMENTOS

A (ao)s

DEUS, por me conceder a vida, ensinamento e força ao longo da caminhada para o êxito desta conquista. E também por colocar em meu caminho, neste curso, pessoas que só fizeram-me crescer como pessoa e como profissional;

Meus filhos: Allan Michel e Alysson José, grandes parceiros, meus assistentes em informática. Companheiros nos momentos de embaraço diante da alta complexidade que é um computador. Muito obrigado.

Minhas filhas: Maria Amélia, Amanda Madalena e Aline Michelle, que muito contribuíram para que eu participasse do CEDRUS, ao 'tomar conta da casa', nos dias em que precisei ausentar-me, substituindo-me nos afazeres domésticos dos quais nunca deixei de atuar; A vocês minha eterna gratidão e afeto.

Meu amado esposo José Porfírio, amigo e companheiro, pela compreensão, dedicação e cuidados que sempre teve comigo. Muito Obrigada.

Minha sogra Maria Cristina (popular Ia) pelo desejo de me ver sempre feliz e em paz. Obrigada pelos "Deus acompanhe", sempre que me deslocava até Campina Grande para os momentos presenciais;

Minha orientadora, Profa. *M.Sc.* Fernanda de Lourdes Leal, principal responsável pela conclusão deste trabalho, que com muita paciência, contribuiu de maneira incondicional, acreditou e confiou que, em tempo recorde eu seria capaz de realizar esta Monografia.

Minhas amigas da Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas e do meu convívio pessoal que estiveram na torcida, confiantes na minha capacidade de estar sempre realizando o novo e, tudo aquilo que pode acrescentar em quanto pessoa e profissional.

Todos os meus colegas do CEDRUS, que durante todo este tempo estiveram sempre na torcida pela minha realização e pelo carinho e afeto recebido durante os dias que passávamos juntos durante todo tempo, fazendo com que sentíssemos como se estivéssemos no seio da família, inclusive realizando festas de aniversário para quem a completasse nos momentos presenciais, obrigada por ter realizado o meu.

Integrantes da CIAT, na pessoa do coordenador, Sr. Luciano Monteiro, o núcleo diretivo e a Plenária do Agreste que confiaram em mim, como representante do território neste curso, a todos e todas meu muito obrigado.



Delegada do MDA no Estado de Alagoas, Sra. Sandra Lira e o Sr. Júlio Dias, articulador estadual, e as meninas da AAGRA - Cristianlex, Eunice e Jeane - pelo apoio logístico e força que deram-me para que, diante de alguns problemas pessoais eu desse a volta por cima e concluísse este curso.

Todos os professores do Curso de Especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável, pela amizade, sinceridade e acima de tudo a bela experiência de como é importante fazer algo de novo, de diferente, que sirva para o coletivo.

Meu tutor Arilde Alves, parceiro de trabalho que também confiou em mim e que durante o período o qual me dediquei a escrita deste, ele também se dedicou ao acompanhamento e ao pronto atendimento às solicitações da orientadora. Muito obrigada.

As professoras da Banca: Maria do Socorro Silva e Mércia Rangel Batista, obrigada, antecipadamente pelas contribuições que, com certeza, darão, e pela compreensão em receber o trabalho com pouco tempo para leitura. A professora Mércia por aceitar, com muito carinho fazer parte da banca em substituição ao Professor Edmerson.

A coordenação do CEDRUS, nas pessoas do Professor Dr. Márcio Caniello e Professora Dra. Ramonildes Alves Gomes, pela seriedade que atuaram na condução de uma experiência piloto no país, muita responsabilidade para todos. Parabéns pela atuação.

Querida e meiga Janine, obrigada pelos cuidados e companheirismo que tivestes na dinamização /operacionalização do CEDRUS. Parabéns Mestranda.

Ao GTCEP pela dedicação com que conduziu todo processo de construção da PECEMEAL em especial, a Secretária Municipal de Educação Sra. Elza Maria da Silva e a Coordenação Geral da proposta, a Sra. Maria das Graças Sandes de Araújo, pela colaboração e apoio, cedendo todos os materiais informativos necessários a minha pesquisa.

Aos educadores e educadoras Estrelenses, em especial a Maria Julieta da Silva e Maria do Amparo da Silva que acreditam no poder transformador da Educação, em especial na Educação do Campo.

“Não se faz mobilização social com heroísmo. As mudanças são construídas no cotidiano, por pessoas comuns dentro de seus campos de atuação que se dispõem a atuar coletivamente, visando alcançar propósitos compartilhados”.

(Toro)



## SUMARIO

LISTAS DE ULUSTRAÇÕES.....	09
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	10
RESUMO.....	12
INTRODUÇÃO.....	13

### CAPITULO I

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO TERRITÓRIO DO AGRESTE DE ALAGOAS.....	18
1.1 – Educação do Campo no Brasil.....	21
1.1.1 - O Contexto Histórico e o nascimento da escola rural.....	21
1.1.2 – A Educação do Campo e as Reformas Educacionais.....	26
1.1.3 - Educação do Campo sob um novo enfoque.....	30
1.2 - Educação do Campo no Território do Agreste – AL.....	34
1.2.1 - Conhecendo o território.....	34
1.2.2 – O Contexto da Educação do Campo no Território do Agreste de Alagoas e a Proposta de Educação Camponesa das Escolas dos Municípios de Estrela de Alagoas (PECEMEAL).....	37

### CAPITULO II

2. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA: CAMINHOS E CONCEPÇÕES.....	43
2.1 - O Contexto de Criação da Proposta e elementos que levaram a sua concretização.....	43
2.1.1. Contextualização do surgimento da PECEMEAL .....	43
2.1.2. O contexto de desenvolvimento da proposta nos níveis intra e intermunicipal .....	47
2.2 – PECEMEAL: fundamentos político-pedagógicos e metodológicos para uma nova escola do campo.....	49
2.2.1 - Organização político-pedagógica da PECEMEAL.....	49
2.2.2 - A perspectiva metodológica.....	52

### CAPÍTULO III

3. A PECEMEAL: ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E LIMITES.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERENCIAS.....	71
ANEXOS.....	73

**LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

<b>FIGURA 01 - ALAGOAS: perfil educacional do eleitorado/(set/2006).....</b>	<b>36</b>
<b>QUADRO 1 - Demonstrativo do número de escolas/alunos do Território do Agreste-AL.....</b>	<b>37</b>
<b>QUADRO 2 - Demonstrativo da distribuição do número de habitantes por área e gênero do Território do Agreste-AL.....</b>	<b>40</b>



**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- CAT** - Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade Rural
- CBAR** - Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEDAFRA** - Conselho Estadual de Desenvolvimento da Agricultura Familiar e Reforma Agrária
- CEDRUS** – Curso de especialização em Desenvolvimento Rural Sustentável
- CIAT** – Comissão de Implantação das Ações Territoriais
- CNER** - Campanha Nacional de Educação Rural
- CONSED** - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CPC** - Centro Populares de Cultura
- DS** – Desenvolvimento Sustentável
- DTS** – Desenvolvimento Territorial Sustentável
- EDURURAL** - Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural
- FAO** – Organização das Nações Unidas pra Agricultura e Alimentação
- FETAG** – Federação dos Trabalhadores na Agricultura
- GTCEP** - Grupo de Trabalho de Construção e Estudo Permanente da PECEMEAL
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** – Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional
- MDA** – Ministério do desenvolvimento Agrário
- MEB** - Movimento Educacional de Base
- MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MPDC** - Movimento Pró Desenvolvimento Comunitário
- MST** - Movimento Sem Terra
- PEADS** - Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
- PECEMEAL** - Proposta de Educação Camponesa para as Escolas do Município de Estrela de Alagoas-AL
- PFVDCA** - Projeto Fazer Valer os direitos das Crianças e dos Adolescentes em Alagoas
- PRODECAMI** - Programa de Desenvolvimento da Educação do Campo do Município de Igaci-AL



**PROER** - Programa de Educação Rural

**PRONASEC** - Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural

**RESAB** - Rede de Educação para o Semi -Árido

**SDT** - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

**SERTA** - Serviço de Tecnologia Alternativa

**SSR** - Serviço Social Rural

**STR** - Sindicato dos Trabalhadores Rurais

**SUDENE** - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

**SUDESUL** - Superintendência de Desenvolvimento do Sul

**UFCG** - Universidade Federal de Campina Grande

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** - Fundo das Nações Unidas para a Educação

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância



## RESUMO

Este trabalho se propõe a analisar os limites e possibilidades de uma experiência de Educação do Campo nomeada PECEMEAL: Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de Alagoas. Tal Proposta, que já traz em sua sigla o lugar onde foi desenvolvida – o município de Estrela de Alagoas, em Alagoas – caracteriza-se fundamentalmente como uma experiência de educação baseada nos preceitos do que se denomina Educação do Campo, com a particularidade de ter sido conduzida enquanto política pública. Desde o final de 2004, esta experiência vem se construindo e é sobre ela que incide o cerne do presente trabalho. Através de uma pesquisa, sobretudo documental e do resgate da memória feito pela própria autora da monografia – inserida desde o início na condução da PECEMEAL – foi possível, ao mesmo tempo, contar a sua história e pensá-la à luz de pressupostos teóricos, legais e históricos que, tanto a fundamentam, como oferecem subsídios à sua análise. Neste sentido, o que se verifica neste trabalho é a produção intelectual de um sujeito que, inserido na experiência, pôde, a partir de uma oportunidade de um Curso de Especialização desta natureza, pensar, refletir, sobre sua prática.



## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade analisar os limites e as possibilidades da Educação do Campo realizada através de uma Proposta de Educação Camponesa (PECEMEAL) que se desenvolve em Estrela de Alagoas – AL, desde o final de 2004. É importante marcar que tal Proposta insere-se como estratégia de Desenvolvimento Territorial, sobretudo no Agreste de Alagoas. Aqui, desenvolvemos nossa análise através de um estudo de caso, qual seja da Proposta de Educação Camponesa para as Escolas do Município de Estrela de Alagoas - PECEMEAL, situado no estado de Alagoas.

Metodologicamente, nesta pesquisa, foi necessário recorrer principalmente a documentos escritos, cujos conteúdos explicitam o objeto de investigação, sejam estes documentos municipais ou nacionais sobre a Educação do Campo. As referências aos documentos nacionais foram necessárias tendo em vista que a PECEMEAL fundamenta-se nas concepções da proposta nacional, estando, pois, embasada em todos os documentos que contemplam os resultados das discussões e das lutas travadas em torno do tema Educação do Campo. Como esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, foi necessário, também, recorrer à Coordenação da Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas, a fim de trazer à tona todo o contexto do processo vivenciado. Pois, a PECEMEAL singulariza-se por se constituir numa experiência de educação do campo fundamentada enquanto política pública.

O Município de Estrela de Alagoas, nos últimos três anos, passou a assumir uma postura democrática frente à educação, conforme podemos verificar no documento da Proposta de Educação:

Esta proposta tem características e ingredientes especiais, ou seja, elaboração de várias mãos e múltiplas experiências, que se empenham em sugerir, debater, aprofundar e elaborá-la coletivamente. De todos somam-se anseios e esforços, como: A coragem de alguns profissionais que, a partir da dedicação de suas vidas à promoção da dignidade e da justiça na área rural, resolveram pensar em filosofia/ política/ metodologia de educação específicas para o campo, nas perspectivas de inserção da educação na linha de desenvolvimento sustentável, resgate da outra estima camponesa, produção de conhecimento para modificação e melhoria da vida no campo; (MUNICÍPIO DE ESTRELA DE ALAGOAS, 2004, p.5)

A PECEMEAL, como veremos ao longo deste trabalho, pauta-se, além dos documentos oficiais, em autores como em Paulo Freire e Abdalaziz de Moura. Assim, este



trabalho, além de sistematizar a experiência de Educação do Campo PECEMEAL, aprofunda os conhecimentos acerca de bases teóricas que dão suporte a sua proposta de educação camponesa. Deste modo, verifica-se como sendo uma de suas características a criação de uma educação formal contextualizada, onde a escola produza conhecimento para o desenvolvimento e devolva à comunidade e ao território.

Além disso, também se analisa a contribuição de pessoas e instituições que, ao longo dos tempos, preocuparam-se em estudar a questão da educação do meio rural. Como esta se dava, que características tinha e principalmente, em levantar os principais argumentos para a efetivação de uma política específica para a Educação do Campo, os quais apontam que são as condições de pobreza, geradas a partir das desigualdades sociais e o abandono histórico da educação nesse meio.

Contudo, observa-se que não é somente o meio rural que sofre o abandono de determinadas políticas de educação e dos menos favorecidos economicamente. A classe trabalhadora, enquanto força produtiva que serve ao capital, tanto no campo quanto na cidade, tem estado excluída de diversos direitos. Essas diferenças perpassam as sociedades divididas em classe em todos os tempos, particularmente no modelo de desenvolvimento capitalista, cujo fim se encontra apenas no lucro, mesmo que para isso grande número de trabalhadores tenha que ser explorado e excluído do acesso aos bens culturais. Apesar da população do campo ter decrescido nos últimos anos, segundo dados do IBGE (2000), ainda hoje, 18,75% da população brasileira são residentes na zona rural, o que justifica a preocupação com as questões específicas que afligem essas pessoas, não só pela sua importância na economia, mas também pelo êxodo causado pela precariedade a qual está submetida.

A partir desse contexto social, político, econômico e educacional é que emergiu uma proposta de *Educação do Campo* para o Município de Estrela de Alagoas. Assim, a análise de suas possibilidades e de seus limites foi realizada tendo como referência uma educação cuja concepção é pautada na superação das diferenças e no cumprimento do papel social que tem a educação, em especial a formal, tornando-a, conforme expressa a proposta:

“Daí a necessidade de pensar, idealizar e construir uma escola que seja uma alavanca para o desenvolvimento sustentável do município e da região e, principalmente, uma escola que privilegie a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e do seu território, como objeto do conhecimento; deve articular as experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho; para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável. Assim, a escola se torna um centro de formação humana e espaço de construção e sistematização de conhecimentos, que contribuem para a intervenção dos estudantes e famílias na realidade onde vivem” (MUNICÍPIO DE ESTRELA DE ALAGOAS, 2004, P. 9).



A população do campo tem reivindicado uma educação própria – “Educação do Campo” – ou seja, uma educação que esteja ligada aos modos de organização da vida e da cultura dos povos que vivem no campo. Para tanto, tem promovido inúmeros debates, em nível nacional, estadual e municipal, com o objetivo de articular políticas educacionais específicas para a implementação no campo. As discussões acerca do assunto emergiram, inicialmente, dos movimentos sociais. Assim afirma a professora Socorro Silva: *“Essa trajetória convocou a escola e seus profissionais a dialogar com o mundo do campo e com seus sujeitos sociais, a construir uma escola diferenciada e contextualizada na vida, no trabalho e na cultura do povo”*. (SILVA, s/d, p. 50)

Diante de tamanhas desigualdades, o campo brasileiro tem sido cenário de um longo processo de exploração das classes proletárias, bem como da segregação de direitos básicos de todo ser humano, mesmo que garantidos na legislação. O fortalecimento da grande propriedade em detrimento da pequena, desde a sua origem no período de colonização do Brasil, tem evidenciado e acentuado as desigualdades do campo, cuja causa principal pode ser considerada a negação do direito a terra. Nessa questão, o Brasil é recordista mundial de concentração de terra. Menos de 3% dos proprietários de terras possuem mais da metade das terras agricultáveis (CPT, 2003). De acordo com os dados do Censo Agropecuário (1995/96), a menor concentração se dá no Sul e a maior no Nordeste. Segundo os dados cadastrais do Incra (Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária), relativos a 1998, os minifúndios e as chamadas pequenas propriedades rurais totalizaram 3.183.055 imóveis, ou seja, 88,7% do total de imóveis, detendo 92,1 milhões de hectares – 22,2% da área total cadastrada. Enquanto que as chamadas grandes propriedades totalizavam 104.744 propriedades (2,9% do total de imóveis), porém, detendo 238,3 milhões de hectares, isto é, 57,3% da área cadastrada do país. Outros dados relativos à improdutividade das terras das grandes propriedades comprovam que 59,8 mil imóveis não oferecem qualquer produtividade.<sup>1</sup>

A partir disso, a pesquisa oferece condições no sentido de refletir se a Educação do Campo, da forma como está sendo discutida, se aproxima ou se distancia de concepções como as defendidas, por exemplo, por Paulo Freire, concepções estas capazes de contribuir no processo de Desenvolvimento Rural Sustentável das comunidades onde as escolas estão inseridas e assim estender este desenvolvimento para o território, neste caso o do Agreste em Alagoas.

---

<sup>1</sup> Estes dados foram retirados do texto da Biblioteca do MST (Movimento Sem Terra), escrito por Osvaldo Russo (estatístico e presidente do Incra), “A Terra e os Sem Terra. [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br), acessado em 24/08/06.



Deste modo, o *objetivo geral* deste trabalho consiste em analisar o conteúdo e a concepção da proposta de política pública para a Educação do Campo de Estrela de Alagoas, tendo como referência a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS.

Assim, o levantamento histórico da questão agrária do país e do desenvolvimento das políticas educacionais nesse contexto, aliado à investigação teórica sobre as concepções que fundamentam a escola que se construiu no campo, constituiu o marco zero para que se realizasse o confronto das diferentes concepções que influenciaram a Proposta de Educação do Município de Estrela de Alagoas, bem como para a análise de dados estatísticos que deram sustentação às análises.

Desse modo, para expor essa investigação, o trabalho está organizado em três capítulos. O *primeiro* deles vai abordar como a Escola do Campo surgiu, seus propositores, suas concepções, apontando críticas acerca da necessidade de uma educação específica para a população do campo, pauta as referências teóricas que são bases para a análise do objeto de estudo em questão, situando o contexto de discussão do tema no Brasil, fazendo uma retrospectiva histórica, no entanto, enfocando as duas últimas décadas. Para tanto, ocupou-se de explicitar a visão impressa pelos movimentos sociais do campo, principais idealizadores da proposta e o que o Estado compreende e sistematiza a partir dessa concepção de educação do campo. Nesse sentido, fez-se necessário explicitar a origem da escola pública, pois a educação da forma como hoje está organizada é decorrente do processo histórico de sua criação. Sem evidenciar como se deu seu surgimento, não é possível compreender a sua evolução e atualidade. Ainda no primeiro capítulo foi contextualizado em nível de informação e conhecimento o estado atual da questão abordada no território do Agreste, região onde está localizado o estudo de caso.

No *segundo capítulo*, a pesquisa adentra em seu objeto. Neste, busca realmente fazer-se conhecer a experiência da Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de Alagoas – PECEMEAL, situando-a no contexto intra e intermunicipal, apresentando as estratégias que foram utilizadas para construção e implantação da mesma e como esta foi e está sendo disseminada como experiência piloto na região e fundamentalmente no território do Agreste.

Já o terceiro e último capítulo, trata principalmente da análise sobre a Proposta de Educação do Município de Estrela de Alagoas, tendo como referência a PEADS, bem como as questões defendidas por Paulo Freire, e neste contexto, apontando os limites e as possibilidades



para a continuidade do desenvolvimento de uma proposta de Educação do Campo como Política Pública e como esta pode contribuir com as ações contempladas na estratégia territorial.

Assim, as observações buscaram apontar as positivities ou limites, à luz da PEADS. Enfim, as reflexões procuraram evidenciar o caráter intencional que é demonstrado, por boa parte dos envolvidos no trabalho, em nível local e extra local, ou seja, territorial, explicitando as estratégias e a dimensão do alcance da experiência como referência, estabelecendo, principalmente conexões e análises com quem, de fato e direito, pode intervir para garantia da aplicabilidade, em sua essência maior que é a metodologia que a proposta apresenta.

Sem intenção de concluir esta análise de maneira definitiva, mas, ao contrário, no intuito maior de provocar novos questionamentos, a autora espera que este trabalho venha contribuir com elementos para fortalecer experiências desta natureza, inclusive a que, aqui, foi objeto de estudo.



## CAPÍTULO I

### 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO TERRITÓRIO DO AGRESTE DE ALAGOAS

“Embora o problema da educação não seja apenas do meio rural, ali, a situação torna-se mais grave, pois, além de não considerarem a realidade onde essa escola está inserida, a mesma foi tratada, sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias. O campo não se constitui em espaço prioritário para ação institucionalizada do Estado, por meio de diferentes políticas públicas e sociais” (CONTAG, 2002 p. 6).

Com esta citação do material produzido pela CONTAG, sob o título: “Educação do Campo – Semeando sonhos, Cultivando direitos”, iniciaremos o primeiro capítulo desta monografia. Nele, tentaremos fazer um panorama geral da Educação do Campo no Brasil e no território do Agreste de em Alagoas, território onde está localizada a experiência de Educação Contextualizada para o Semi-árido (PECEMEAL), objeto de análise deste trabalho.

Este capítulo buscará abordar, dentre outras, questões fundamentais sobre o contexto do desenvolvimento da educação rural no Brasil e no Território do Agreste em meio a um contexto de desenvolvimento do país, com ênfase maior para as duas últimas décadas. Porém, anterior à tomada educacional, o capítulo procura mostrar como se desenvolveu a questão agrária, em plena ascensão do capitalismo e, decorrente disso, das modificações nas relações entre a cidade e o campo. Decorrentes desse contexto ocorreram inúmeras modificações na forma de organizar a vida na sociedade contribuindo, portanto, para o processo de imigração entre alguns países europeus e o Brasil. Este último sofreu forte colonização, inclusive de alemães e italianos, principalmente no Sul do Brasil, com repercussão no Nordeste, formando, assim, as pequenas propriedades rurais, fato esse que ocorreu também no Estado de Alagoas e conseqüentemente no Território do Agreste e no Município de Estrela de Alagoas.

O modo capitalista de produção, que tem no trabalho industrial sua forma dominante, produziu transformações sobre a agricultura, subordinando o campo à cidade, modificando também a agricultura e as relações sociais, implicando na necessidade de um sistema de ensino que atendesse às exigências para o desenvolvimento. Sobre esse problema, na obra “A Questão Agrária”, escrita em 1898, Kaustky afirma que a agricultura não se desenvolve segundo o mesmo



processo da indústria, porém esclarece que agricultura e indústria são conciliáveis, pois ambas tendem para o mesmo fim, por comporem partes de um mesmo processo de conjunto. Salienta ainda que o partido comunista, por ter como fundamento a grande empresa, acaba por deixar de lado a exploração que vinham sofrendo os camponeses.

As deduções de Marx não podem ser transportadas, tais quais são, para o domínio da agricultura. Sobre as questões de ordem agrária ele chegou igualmente a exprimir idéias de grande valor. Mas a sua teoria do desenvolvimento, que pressupõe o crescimento da grande exploração, a proletarianização das massas, e que deduz dessa evolução, como consequência necessária, o socialismo – essa teoria é clara para o domínio agrário. Parece-me que apenas a pesquisa científica poderá preencher a lacuna, que existe certamente. (KAUTSKY, 1980, p. 27).

No final do século XVII, para atender às transformações necessárias à moderna agricultura, no período, desenvolve-se a mecânica, a química e a fisiologia animal. Contudo, mesmo com o desenvolvimento tecnológico aplicado à agricultura – com o arado a vapor, o arado elétrico e a adubagem química do solo – a economia da força de trabalho não se dá como na indústria.

Esse desenvolvimento tecnológico possibilita que, já no final do século XIX, a agricultura seja reconhecida como ciência, e que sejam criadas as escolas agrônomicas, particularmente, as escolas superiores (KAUTSKY, 1980, p. 73). No Brasil, são as Escolas Agrônomicas, no Reinado de D. João VI, de nível profissional, as primeiras a se instalarem na zona rural. A necessidade do ensino nesse período, muito mais que elementar, era técnica, ou seja, uma educação de sentido prático e utilitário adaptada à vida rural. (CALAZANS, 1993, p. 17).

As transformações no âmbito econômico, social e político das últimas décadas do século XX, modificaram as relações existentes entre cidade/campo, e com isso possibilitou o surgimento de princípios educacionais relacionados a acordos entre organismos multilaterais que acabam por imprimir as premissas neoliberais, também na educação.

Nesse contexto em que vão se modificando as estruturas sociais, a educação no geral, bem como as divisões que dela decorrem, no caso da Educação do campo, torna-se especificidade de um todo, que historicamente tem constituído a dualidade cidade/campo.

Para melhor entendermos o processo educacional que ora nos debruçamos e nos propomos a descrevê-lo, é salutar que resgatemos alguns conceitos e dados deste, como forma de embasamento conceitual, bem como com informações que, certamente, servirão de subsídio para o entendimento de nosso objeto de estudo. A primeira questão que queremos aqui evidenciar diz respeito à pequena propriedade e à agricultura familiar.



Os dados do Censo Agropecuário (1995/96) revelam que a maior parte da população rural se ocupa do trabalho na pequena propriedade, que é baseada na mão-de-obra familiar. As pequenas unidades de produção, isto é, as pequenas propriedades rurais garantem mais de 14,4 milhões de postos de trabalho, perfazendo aproximadamente 86,6% do total de trabalho na agricultura. A agricultura familiar é a principal geradora de postos de trabalho no meio rural brasileiro. Mesmo dispondo de apenas 30% da área (353,6 milhões de hectares), é responsável por 76,9% do Pessoal Ocupado (PO). Dos 17,3 milhões de PO na agricultura brasileira, 13.780.201 estão empregados na agricultura familiar. (FAO/INCRA, 2002). Contudo, a atividade predominante é informal, já que pelas informações obtidas junto ao Ministério do Trabalho apontam um número em torno de apenas um milhão de empregados com carteira assinada neste setor. (MONTEIRO 2004).

O propósito de apresentar esses dados encontra sentido ao constatar que a questão agrária no Brasil, desde o surgimento da pequena propriedade, teve importância para o desenvolvimento econômico. As transformações do modelo camponês para o que agora chamamos de *agricultura familiar se deram* principalmente na última década do século XX. Muitos autores, como Abramovay (1992), dizem que o termo “agricultor familiar” tem ganhado “*status*” em detrimento ao conceito de camponês, desenvolvendo o paradigma da agricultura familiar. O autor defende a idéia de que o produtor familiar que utiliza os recursos técnicos e está altamente integrado ao mercado não é um camponês, mas sim um agricultor familiar.

Diversos estudos acerca da agricultura familiar têm sido tomados nos últimos tempos. Esses trabalhos tomam os estudos conceituais sobre a agricultura familiar de autores como Wanderley (1996), Lamarche (1993) e as análises a partir dos dados fornecidos pelo Censo Agropecuário (1995/96). Esse último, inclusive, é uma das poucas opções de investigação quantitativa que contém dados relativos às questões agrárias no Brasil. Tomar, portanto, o desenvolvimento da agricultura familiar, nesta pesquisa, justifica-se no sentido de contextualizar as relações de produção, mais especificamente do modelo de agricultura familiar, por ser esta predominante em catorze dos dezesseis municípios do Território do Agreste, entre estes, o de Estrela de Alagoas e que permite compreender o contexto histórico, no qual estão inseridas as questões relativas à educação do campo.

Para Monteiro (2004), a agricultura familiar no Brasil tem suas bases originadas no campesinato brasileiro. Não é uma categoria social recente e se liga através de fortes laços com esse campesinato, gestando uma categoria de agricultor, portador de uma tradição



camponesa, permitindo, porém, adaptar-se às novas exigências da sociedade. (WANDERLEI, 1996, *apud* MONTEIRO, 2004).

A pequena propriedade teve importante participação na agricultura brasileira. Em 1960, a área de lavoura ocupada por ela era de 58,01% do território nacional. (GUIMARÃES, 1968, p.141). Hoje, a pequena propriedade no Brasil está vinculada ao conceito de propriedade familiar. Segundo o inciso II, do art. 4º, do Estatuto da Terra da Lei de 4.504/64, define-se como Propriedade Familiar:

*“O imóvel rural que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente, trabalho com a ajuda de terceiros”.* (MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2002).

No próximo item passaremos a encaminhar o nosso olhar para a questão específica da Educação do Campo no Brasil, evidenciando seus principais desafios e suas principais conquistas, sobretudo no que diz respeito às duas últimas décadas.

## **1.1 – Educação do Campo no Brasil**

### **1.1.1 - O Contexto Histórico e o nascimento da escola rural**

Para tratar da Educação do Campo no Brasil faz-se necessário uma contextualização histórica e social, desde a condição da escola rural no Brasil Império até a discussão articulada em torno da Educação do Campo que se encontra no contexto atual.

A escola, no meio rural, surge no fim do Segundo Império, quando a monocultura da cana-de-açúcar dominava a economia do país e prescindia de mão-de-obra. Contudo, com o advento de outra monocultura, não mais da cana-de-açúcar, mas do café, aliado ao fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Com a necessidade cada vez maior de pessoal, o qual se pretendia que fosse qualificado pela escola elementar, instala-se no país a escola técnica de 2º grau, como forma de suprir essas necessidades. (CALAZANS, 1993, p. 15).

Dessa forma, para compreender o processo de surgimento da escola no meio rural, é necessário levar em consideração que essa não se deu ‘por ela mesma’. Para a autora “Seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas agrárias” (CALAZANS, 1993, p.16).



As revoluções agroindustriais e as suas conseqüências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim a escola surge no meio rural brasileiro, tardia e descontínua. (CALAZANS, 1993, p.16).

É notório destacar que, para as classes dominantes, era consenso de que não havia necessidade de uma educação para a classe trabalhadora, independente de ela encontrar-se na cidade ou no campo. A educação vinha sempre acompanhada por pressupostos que interessavam a um determinado grupo, independente do espaço que ocupava. Nessa mesma perspectiva, Calazans destaca que, esse descaso com a educação se reflete nas legislações brasileiras. Ao observarmos a importância dada à educação na zona rural pela legislação brasileira, constatamos certa ausência de amparo nos documentos legais.

A Constituição de 1824, no Título 8º, que trata sobre as “*Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros*”, traz apenas duas indicações sobre a educação, sem nenhuma referência à educação no meio rural, como pode se verificar:

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, são garantidas pela Constituição do Império, pela seguinte maneira: XXXII. A Instrução Primária e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das *Sciencias, Bellas Letras, e Artes*. (BRASIL, C.F. DE 1824, p. 25 e 28).

Para Edla Soares, relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, a ausência de condições e amparo para a população rural, significa “por um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária, apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”. (SOARES, 2001, p.03).

Dessa forma, observa-se que no século XIX – especialmente na década da promulgação da Primeira Constituição Federal do Brasil – as iniciativas de formação das populações do meio rural se deram nos setores do Ensino Médio e Superior, especialmente neste último. Um indicativo da preocupação profissionalizante da educação rural foi à criação do ensino agrícola, surgido na Bahia, no reinado de D. João VI, que depois se transformou na primeira Escola de Agronomia do país.

No período colonial, depois da saída de cena do ensino jesuítico, o ensino popular ainda era inexistente, pois as poucas aulas régias continuavam para uma pequena parcela da



população. Nesse período, continuou a tradição da não preocupação com o ensino do povo (primário e secundário), ficando claro que o objetivo era a educação da elite. Mesmo com o processo de Independência brasileira, pelo fato das atividades econômicas estarem centradas no latifúndio agro-exportador, conforme convinha à classe dominante, em alguns momentos se lançava mão de um discurso de caráter nacional e popular, demonstrando preocupação com a instrução pública e declarando-a como área prioritária pelo governo, já que por meio de uma instrução sólida poder-se-ia garantir a grandeza da nação (ZOTTI, 2004, p.38).

Vê-se, portanto, que a educação analisada por Zotti (2004) corresponde à dualidade da educação brasileira. Uma educação voltada àqueles que dirigem o país e outra para aqueles que ideologicamente precisam ser dirigidos, como forma de sustentabilidade do poderio econômico de pequenas parcelas da população. Calazans (1993) sinaliza outras três ocorrências sobre a Educação Rural no país, nos anos de 1812, 1826 e 1879. (CALAZANS, 1993, p.16-17).

A primeira, relativa ao Plano de Educação de 1812 (Governo de D. João VI), inclui como um dos dispositivos “que no 1º grau da instrução pública se ensinariam àqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado; e, no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes.”

A segunda ocorrência se evidencia pela reforma de 1826, por meio do Plano Nacional de Educação: “Inscreve-se que no 1º ano do 2º grau se dará uma idéia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida” (CALAZANS, 1993, p. 17).

A terceira ocorrência efetivou-se por meio da reforma de 1879, sob decreto nº 7247, estabelecendo-se que “o ensino nas escolas primárias do 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura” (CALAZANS, 1993, p. 17-18).

A demanda escolar que vai se constituindo nesse período, segundo Soares (2001), é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Na década de 1850 consolida-se o Império, ocorrendo a passagem de uma sociedade com base rural-agrícola para o urbano-agrícola-comercial, no qual as cidades passam a ser os pólos do crescimento capitalista interno. Desta forma, o eixo da produção se desloca do norte para a região sul e sudeste, em virtude da produção de café. Porém, as ações concernentes à educação continuam com caráter de privilégio, que não representavam a necessidade do país, cujo caráter se expressa no estabelecimento de medidas para o ensino primário e secundário no município da Corte (RJ), dando nova estrutura ao Ensino Superior e ao Colégio Pedro II. (ZOTTI, 2004, p.48-49).



No entanto, para a população residente no campo, o cenário era outro:

A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais, nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses. (SOARES, 2001, p.04).

Na Constituição de 1891, o parágrafo 24 do art. 72, instituía o sistema federativo como princípio de organização da República e defendia a liberdade do ensino como corolário da liberdade profissional, já a de 1934 procurou criar mecanismos de centralização da educação quanto à abrangência do ensino primário e secundário ao técnico superior. (NETO, 2003, p.13). Quanto ao ensino rural, art. 156, parágrafo único refere-se apenas à competência da união em reservar, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1934).

No meio rural, por não haver uma escola profissionalizante que formasse mão-de-obra e a própria forma como a agricultura era praticada, principalmente pelos pequenos proprietários, tornava a escola desinteressante e desnecessária para o meio rural. (NETO, 2003, p.29).

As práticas agrícolas arcaicas, juntadas à impossibilidade de aquisição de equipamentos agrícolas por parte dos pequenos proprietários de terra, devido ao seu alto custo, em contrapartida com a baixa renda tirada da terra frente ao atrativo da indústria nascente, culminavam com a incorporação do trabalhador ao mundo urbano. (NETO, 2003, p.29)

A partir das diversas modificações que marcaram o início do século XX, as discussões pertinentes à educação aconteciam a partir do mesmo processo – o desenvolvimento da sociedade industrial. O projeto de Nacionalidade se expressava nos ideais do fenômeno de ruralização do ensino, devido ao fato de que o nacionalismo representou um esforço de exaltação da terra e da gente brasileira.

Nesse sentido, “terra” se traduziu em “produtos da terra” e, por meio disso, “terra” e “agricultura” tornaram-se termos sinônimos. É por esse caminho que a ruralização do ensino significou, na década de 1920, a colaboração da escola, na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do “Brasil-país-essencialmente-agrícola”, o que importava, também, em operar como instrumento de fixação do homem do campo. (NAGLE, 2001, p.302).



Porém, o que mais interessa nesse momento é considerar que não bastava apenas pensar a educação para o povo urbano. Seria necessário pensar também a educação para a zona rural. A partir do ideal de politização da educação, segundo Moraes,

Estavam presentes então algumas idéias elaboradas nas décadas anteriores, como a de que a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/modernização das “elites”, acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da “questão social”: a educação rural, para conter a migração do campo para as cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas. (MORAES, 2003, p.132)

Essa nova configuração educacional proporcionou a construção de um currículo nacional científico e laicizado. Segundo Neto (2003), tornou-se perceptível a presença de modismos pedagógicos importados, sobretudo da França e Inglaterra. No entanto, o que mais caracterizou o período foi à presença do denominado *otimismo pedagógico*<sup>3</sup>, que a partir dele, diversos ideais na década de 1930 se fortaleceram, inclusive o Ruralismo Pedagógico, iniciado em 1920, onde o Brasil passava por grandes transformações nos planos econômicos e político. Para Neto (2003), “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia.” (NETO, 2003, p.11). O autor acrescenta ainda que essas idéias foram defendidas por um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores, pois esse ideário ajudaria a fixar o homem do campo à terra e o impediria, ou pelo menos dificultaria, a saída de seu *habitat*.

As décadas seguintes, 1940 e 1950, seguiram com uma multiplicidade de projetos e programas para a educação do meio rural. Na década de 40 surgiram programas de destaque, tanto sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, como o Ministério da Educação e Saúde. Foi nesse período que se criou a *Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais* (CBAR), cujo principal objetivo corroborava com o ideário de que o progresso da agricultura brasileira dependia, em grande parte, da educação do homem do campo. Por isso, a formação do homem do campo não pode ficar ‘adstrita’ ao ensino técnico

<sup>3</sup> Moraes (2000) faz uma análise acerca do conceito *otimismo pedagógico*, sob o ponto de vista de Nagle (1976) e Paiva (1973). Para o primeiro, Otimismo Pedagógico seria a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). Já, para Paiva, o movimento se caracteriza pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino ou dos movimentos educativos. Mas Moraes destaca que o que interessa salientar nessa questão é que o movimento sempre esteve ligado às propostas liberais clássicas que afirmam os seres humanos como eminentemente racionais e, portanto, capazes de estabelecer racionalmente, desde que sejam oferecidas condições ambientais favoráveis, quais são os objetivos e quais as estratégias mais adequadas para alcançá-los. Daí a importância da educação. (MORAES, 2000, p.125-127).



nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores na agricultura. (CALAZANS, 1993, p.21)

Outros programas, nessas duas décadas, foram implementados para a Educação Rural, tendo como tônica o desenvolvimento da comunidade, como por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). O primeiro tinha como objetivo preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base, inspirados na Unesco. (CALAZANS, 1993, p.23).

Apesar de todos esses programas, a educação no meio rural não alcançou o sucesso almejado, uma vez que o número de analfabetos no campo continuava crescendo. Mesmo com a criação da LDB 4.024/61, que conferiu aos Estados a ampliação do corpo disciplinar escolar, foi também conferida aos Estados a responsabilidade de manutenção da educação nos níveis primário e médio. Porém, como ocorreu em outras legislações, já anteriormente citadas, essa descentralização do ensino acabou mais uma vez por omitir o acesso à educação, principalmente àqueles que viviam no meio rural.

Deixando a cargo da municipalidade a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p. 39).

Assim a escola para a classe trabalhadora, inclusive para a rural, vai se moldando conforme as reformas educacionais, não diferentes a partir desta data. Nos anos seguintes, as questões educacionais vão sendo discutidas por meio de reformas.

### **1.1.2 - A Educação do Campo e as Reformas Educacionais**

A intenção, na análise que aqui será feita, não é pormenorizar as diretrizes estabelecidas nas conferências ou encontros realizados pelos organismos multilaterais, mencionados abaixo, bem como pelo governo. Ao contrário, a discussões inerentes a educação, voltada para os povos do campo, se faz pertinente, identificando como essas medidas resultaram na definição de ações educativas no âmbito da sociedade brasileira, transformando-se em grandes ou pequenas reformas, especificamente, no caso da Educação do Campo.



As discussões acerca da Educação do Campo, com esta denominação são recentes, tendo em vista o tratamento anteriormente dado a ela ainda denominada de educação rural. Já na década de 1980<sup>4</sup>, reiniciaram-se as discussões, intensificadas nos anos de 1990, que passaram a utilizar essa nova terminologia. Isso porque a LDB 9394/96, em seu art. 28, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, e não mais de adaptação.

Para Edla Soares (2001), a legislação reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país (SOARES, 2001, p.30-31).

Entendendo, portanto, a educação sob a ótica do Direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade. Nesse sentido, o campo, não apenas como um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana. (SOARES, 2001, p.04).

A partir disso, denominar Educação do Campo é primar pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja *do* campo, unindo a ampliação do direito à educação e à escolarização *no* campo.

Nesse sentido, a educação foi eleita como barreira estratégica para adequação às mudanças. É preciso elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza, de modo a assegurar o desenvolvimento de competências, valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. (MORAES, 2003, p.152).

Uma nova configuração educativa tem suas diretrizes implementadas no Brasil no início do governo Itamar Franco, com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos<sup>5</sup>. No entanto, foi no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que a reforma anunciada ganhou concretude.

<sup>4</sup> As referências sobre o tema anteriores a 1980 utilizam essa denominação, como por exemplo, os Programas Educacionais desenvolvidos no Brasil, durante quase todo o século XX: Ruralismo Pedagógico (década de 20), Missões Rurais (1947).

<sup>5</sup> O Plano Decenal de Educação para Todos foi a maneira de complementar o compromisso assumido pelos países participantes da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990. "Os governos participantes, inclusive o Brasil foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos se comprometeram a impulsionar políticas educativas, articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos". (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2004, p.56-57). Em 1993, já na gestão do Ministro da Educação Murilo Avelar Hingel, no Governo Itamar Franco, o Brasil traçava as metas locais a partir do que foi acordado em Jomtien e indicava aos organismos internacionais que o projeto educacional, por eles prescritos no Brasil, seria implantado.



Desde o início da década de 90 do século XX, numerosas publicações de organismos multilaterais de empresários e de intelectuais atuaram como arautos das reformas que se efetivaram no país no final desse século. (PERONI, 2003, p.56).

Muitos desses organismos – tais como UNESCO<sup>6</sup>, FMI<sup>7</sup>, BANCO MUNDIAL – estabeleceram metas, ações e diretrizes na educação que contemplassem o desenvolvimento das nações por meio da educação, desencadeando uma série de encontros, cujo resultado foi a elaboração de documentos norteadores das políticas e da gestão da educação e, tão logo concluídos e distribuídos, foram implementadas pelos países membros, inclusive o Brasil. Contudo, as influências dos organismos internacionais no desenvolvimento do país não são recentes. O Banco Mundial exerceu profunda influência no processo de desenvolvimento do país durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70. Nesse período, promoveu a modernização do campo brasileiro por meio de financiamentos de grandes projetos industriais e de infra-estrutura, que contribuíram para um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente. (SOARES, 1996.p. 17).

Observa-se que no final da década de 1990 alguns organismos multilaterais, como a UNESCO e UNICEF, já participam das discussões que iniciaram a ser desenvolvidas com relação à Educação do Campo. Nos documentos publicados pela Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, confirma-se a presença desses organismos como organizadores do evento,

Nossa caminhada enquanto articulação nacional Por Uma Educação do Campo começou no processo de preparação da *Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o *I Encontro Nacional de Educadores educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)* feito em julho de 1997. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UnB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à *educação do campo*. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p.15).

Nesse sentido, se a própria Educação do Campo luta em defesa de uma escola que leve em conta suas necessidades e especificidades, por que da participação de organismos como a UNESCO nas Conferências, uma vez que essas delimitam o conteúdo das políticas

<sup>6</sup> A UNESCO é a organização das Nações Unidas especializada em educação. Desde a sua criação, em 1945, tem trabalhado para a melhoria da educação em todo o mundo, por meio de iniciativas de apoio técnico, da elaboração de modelos, projetos inovadores, reforço da capacidade especializada e trabalho em redes. Seus estreitos vínculos com ministérios da educação e outros atores institucionais, em 188 países, legitimam e destacam a organização na promoção de programas e atividades voltadas para a educação. (UNESCO, p. 4, [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education), acessado em 19/01/07).

<sup>7</sup> Fundo Monetário Internacional.



educacionais? Parece contraditório, uma vez que a UNESCO prima pelas orientações dos Planos de Educação elaborados pelos organismos multilaterais, os quais pretendem cumprir com a meta de “Educação para Todos”<sup>8</sup> (UNESCO, 2007, p. 05).

Dessa forma, se a Educação do Campo, de maneira geral, prima por suas especificidades e luta por imprimir seu discurso nas propostas educacionais, como pode ocorrer a colaboração de um organismo que propõe projetos educacionais a nível mundial? Em nenhum momento os documentos do Banco Mundial ou da Unesco relacionam a pobreza às condições de classes, ou seja, à realidade concreta dos trabalhadores no modo de produção capitalista. Apenas admite a existência da pobreza. Dessa forma, se assim não o fazem, seus planos e programas são apenas retóricos que atribuem à educação a solução para reduzir a pobreza, a equiparação de gêneros, o desenvolvimento sustentável, bem como para reduzir a quantidade de filhos e tardar o casamento de jovens<sup>9</sup>.

Nesse sentido, ao negar a condição de classe que o indivíduo se encontra, os planos excluem o homem, enquanto ser histórico de todo esse processo, e considera-o como mero sujeito que, escolarizado impulsiona o desenvolvimento econômico por meio da exploração do trabalho. Para as políticas de educação do campo não é diferente. Se há o desejo de “Uma Educação para Todos”, não se tem percebido a superação, apenas o agravamento dos problemas educacionais. Se há uma nova estruturação econômica para o campo, como está descrito nos itens anteriores, é claro que esse requer pessoas capazes para desenvolver o campo. Mas que educação então seria necessária? Segundo os documentos, aquela educação que prima pela profissionalização, pelo aligeiramento dos estudos, o que tende a formar indivíduos apenas para os trabalhos de execução; contrário, portanto, aos princípios socialistas que a Educação do Campo propõe como fundamento de sua concepção de educação, contemplada no conjunto das reformas que vão se confirmando nos anos de 1990, com destaque para a própria legislação da educação, a LDB 9394/96, que reestrutura uma nova configuração educativa.

Observa-se, a partir dessa breve análise, que os organismos multilaterais estão presentes na definição das políticas para a educação. Do mesmo modo, esses organismos apoiaram toda a construção dos documentos que norteiam as ações da Educação do Campo. Convém destacar a presença da UNESCO, desde a I Conferência Nacional de Educação do

---

<sup>8</sup> O documento que a UNESCO produziu sobre a Educação foi retirado do site: [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education), acessado em 19/01/07. O documento é intitulado: UNESCO E A EDUCAÇÃO.

<sup>9</sup> Essas atribuições que cabem à educação, estão contidas no documento da UNESCO- UNESCO e a Educação. 2006, p.02



Campo, em 1998. Posterior à primeira, o Seminário Nacional em 2002, e a II Conferência em 2004, também tiveram a participação desse organismo.

Diante de todas estas reformas educacionais ocorridas, a superação dos problemas na educação, até agora, só mudou a configuração, deixando muita coisa a desejar em busca da transformação tão almejada, que venha apontar mudanças significativas na vida das pessoas e da sociedade como um todo, conforme papel social a ser cumprido pela educação.

Se neste momento a educação passa por reformas, estas devem solucionar as dificuldades que impedem o trabalho de ser realizado com a qualidade desejada.

A seguir, buscaremos demonstrar como a população do campo, em termos educacionais, foi se consolidando nas últimas décadas do século XX.

### 1.1.3- Educação do Campo sob um novo enfoque

Nas décadas de 1960 e 1970, continuou o desenvolvimento de programas para a educação no meio rural, inclusive programas relevantes, utilizando-se do método<sup>10</sup> Paulo Freire<sup>11</sup>, que se destacaram pela inovação teórico-metodológica.

Para Calazans, esses programas contribuíram para minimizar, ou mesmo dar fim à oposição cidade/campo, alvo principal da luta ideológica do ruralismo pedagógico, por estabelecerem uma vinculação entre educação e desenvolvimento. (CALAZANS, 1993, p.33-34).

Para Leite (1999), na década de 1960, o estatismo informal da educação rural possibilitou o surgimento de vários movimentos populares como o MEB (Movimento Educacional de Base) e os CPC (Centro Populares de Cultura), os quais estavam ligados aos movimentos de esquerda e sustentados por princípios ideológicos das ligas camponesas, sindicatos e outras instituições em favor dos desprotegidos da zona rural. (LEITE, 1999, p. 40).

---

<sup>10</sup> Arroyo observa que Paulo Freire não inventou um método. Educação, para ele, é muito mais que isso, pois seu pensamento não é uma nova técnica, uma nova metodologia, uma receita que cada um possa agir ou não. Freire foi na contra mão do tecnicismo, do que vinha acontecendo na área da educação. Ele não admitia educação como método ou técnica neutra. Ele nega essa neutralidade. Para ele, educação é ato político (ARROYO, 2002, p.56).

<sup>11</sup> A proposta de Paulo Freire foi amplamente utilizada, levando-se em conta o trabalho do Movimento de Educação de Base e as rupturas ideológicas sócio-políticas, internas, acontecidas a partir de 1964. O enfoque principal do trabalho de Paulo Freire é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e o seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas (LEITE, 1999, p.43-44).



Contudo, o Governo Federal desenvolveu programas setoriais como a SUDENE<sup>12</sup>, SUDESUL<sup>13</sup> E INCRA<sup>14</sup> com o objetivo de conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas. Novamente a intenção de criar tais organismos ocorre por interesses hegemônicos, tal como caracteriza o processo de surgimento da escola no meio rural. Se nesse período há o interesse de conter as forças populares, o surgimento da escola no meio rural também ocorre como forma de conter o processo migratório do homem do campo para a cidade, ou seja, o êxodo rural. Como vimos anteriormente, a escola no meio rural, mais que um programa, fora uma estratégia de fixar o homem no seu meio, como resposta para a questão social criada pelo inchaço das cidades e a incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. (LOBO E FARIA, p. 392).

Nas décadas referidas no início deste subitem, pretendia-se uma educação rural para o desenvolvimento, mas com a crise desencadeada em meados da década de 1960 por meio do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes do meio rural para o urbano; do golpe militar de 1964, o qual modificou a estrutura sócio-política da Nação e cristalizou a dependência econômica do Brasil em relação aos países do bloco capitalista; a anulação dos direitos civis e da cidadania e o desenvolvimento do milagre econômico possibilitaram a penetração da Extensão Rural e sua ideologia no campo. Nesse sentido, ocorre a substituição da professora do ensino formal pelo técnico e pelo extensionista, também subsidiados por entidades norte-americanas. (LEITE, 1999, p. 42).

Com a promulgação da Lei 5.692/71, deu-se de modo definitivo a municipalização do ensino rural, subsidiada administrativa e financeiramente, mais uma vez, por projetos. Para Leite (1999), esta LDB, teoricamente, abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios. Isso porque essa lei, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais, nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses. (LEITE, 1999, p.48).

Em 1980-1985 outros programas educacionais foram desenvolvidos pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto que tinha por objetivo unir capital e trabalho, educação e cultura. Dessa forma, foi proposta a expansão do ensino fundamental para o campo, valorizando a escola rural e o trabalho do homem do campo. (LEITE, 1999, p.49).

---

<sup>12</sup> Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

<sup>13</sup> Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul.

<sup>14</sup> Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária.



Contudo, o processo de implantação ocorre novamente por projetos especiais do MEC, como o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural), o EDURURAL (Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural) e o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), os quais comprovam que a preocupação com a educação no meio rural volta-se apenas para a formação de “instrumentos de produção”. Dessa forma não houve preocupação em sistematizar tais projetos levando em conta as diferenças entre cidade e campo. Isso se comprova nas ações do PRONASEC, cujo conteúdo recomendava um mesmo calendário escolar para toda a escola rural, tendo por base o calendário urbano e a formação dos professores, que era leiga em relação às questões campesinas. (LEITE, 1999, p.50).

Vê-se, portanto, que o Estado, mesmo inserindo a questão da educação do meio rural na legislação, abdica do seu dever ao propor um modelo descentralizado, cuja responsabilização do ensino, principalmente de 1º grau, passa gradativamente para os municípios. Esse processo se efetiva nas reformas educacionais propostas nos anos de 1990, quando os municípios brasileiros assumem definitivamente o financiamento do Ensino Fundamental, subsidiados principalmente pela LDB 9394/96. Dessa forma, esse processo foi apenas uma questão de tempo, minando a educação brasileira de novos conceitos, trajados por propostas neoliberais. O Estado, nesse sentido, usa de suas prerrogativas - poder político, povo e território - para solidificar seu posicionamento de defesa da hegemonia burguesa. (GRUPPI, 1986, p.07).

A partir das reivindicações emanadas dos movimentos sociais, em suas diversas manifestações, o Estado, por meio do Ministério da Educação, institui um GPT - Grupo Permanente de Trabalho - para tratar das questões da Educação do Campo, cuja missão é reunir os movimentos sociais e as instâncias oficiais com o objetivo de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e sejam um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil no campo. O GPT é coordenado pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), no âmbito do Ministério da Educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p.04).

A meta da Coordenação-Geral de Educação do Campo é pôr em prática uma política de Educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País, como forma de ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos e da educação básica das escolas do campo. (SECAD – MEC, 22/09/05, p.1). A SECAD foi responsável pela organização de seminários estaduais realizados em 2005 e 2006. Para a realização desses seminários, a SECAD conta com a parceria das Secretarias Estaduais e



Municipais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação, Movimentos Sociais, UNDIME<sup>15</sup> e CONSED<sup>16</sup>. Esses encontros têm o objetivo de diagnosticar e buscar soluções para combater as desigualdades do cotidiano escolar. A finalidade é incentivar a construção de relações baseadas no respeito e na valorização de milhares de brasileiros que tiram seu sustento da terra. (SECAD-MEC, 22/09/05).

É importante destacar que a SECAD tem indicado elementos para se discutir o Plano Nacional de Educação<sup>17</sup>. O documento sugerido pela secretaria destaca a importância da organização dos povos do campo, os quais conseguiram agendar na esfera pública a questão da educação do campo como interesse nacional.

Dessa forma, o Ministério da Educação, a partir do Governo atual, “finalmente abre-se à construção de uma política nacional de educação do campo que vem sendo construída em diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro.” (SECAD- MEC, 22/09/05)

Uma conquista recente do conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Outra conquista política importante está sendo a entrada da questão da Educação do Campo na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o que vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na agenda do governo Federal.

A articulação e o movimento foram denominados inicialmente de por uma educação básica do campo; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alteramos o nome para por uma Educação do Campo, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à Universidade.

O momento atual nos parece propício para avanços, ao mesmo tempo em que revela uma maior complexidade para a atuação dos Movimentos Sociais: o campo está voltando à agenda do debate político do país, sendo parte da disputa de projetos de desenvolvimento,

<sup>15</sup> UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

<sup>16</sup> CONSED: Conselho Nacional dos Secretários de Educação.

<sup>17</sup> As diretrizes do Ensino Fundamental, apontadas no PNE, reconhecem a necessidade de tratamento diferenciado para a população do campo: “A escola rural requer um tratamento diferenciado, tendo em vista que a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.” (PNE, 2003, p.42).



mas em um contexto de clara hegemonia do projeto do capital, que até poderá reeditar uma política de “educação para o meio rural”, mas não tem como admitir que o Estado assuma a construção efetiva de um sistema público de Educação do Campo.

O desafio que se impõe hoje aos sujeitos da Educação do Campo é o da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para poder dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui. É preciso significar o nome que criamos, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira. Este desafio nos exige um permanente retorno a uma questão de origem: o que é mesmo a Educação do Campo e quais são os seus fundamentos principais?

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos.

Nesse sentido, é uma proposição e um compromisso de todos nós, que fazemos parte deste contexto, ou seja, do acúmulo prático de experiências que vem sendo desenvolvidas no país, na Região Nordeste como o CAT- na Bahia, RESAB, em todo Nordeste, Universidade Camponesa, na Paraíba, e no território do Agreste em Alagoas, a exemplo da PECEMEAL E do PRODECAMI, ações pontuais dos Movimentos Sociais como MST, FETAG's, STR's, entre outros, enfrentar o desafio da construção, acima explicitada, além de lembrar, a priori, que este desafio se desdobra em três tarefas combinadas, a saber: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo.

## **1.2 - Educação do Campo no Território do Agreste – AL**

### **1.2.1 - Conhecendo o território**

O território do Agreste de Alagoas compreende, segundo o IBGE, uma área total de 4.479,7 km, com uma densidade demográfica de 116,29 habitantes por km e uma população de 531.349 habitantes, dos quais 35% é no município de Arapiraca. É formado por dezesseis municípios, sendo eles: *Arapiraca, Campo Grande, Coité do Nóia, Craíbas, Estrela de*



*Alagoas, Feira Grande, Girau do Ponciano, Igaci, Junqueiro, Lagoa da Canoa, Limoeiro de Anadia, Olho D'água Grande, Palmeira dos Índios, São Sebastião, Taquarana e Traipú*, os quais se identificam, em sua composição, como uma mesma região/microrregião geográfica – região do agreste, microrregião de Arapiraca, tendo suas populações compostas de um mesmo grupo étnico-cultural – brasileiros e brasileiras, mestiços do cruzamento do europeu com ameríndios, o que compõe a base étnica do povo brasileiro (RIBEIRO, 1986). Sem contar que apresentam uma mesma base econômica (milho, feijão, mandioca, algodão e fumo), sendo seu principal eixo de desenvolvimento econômico.

Todos os municípios que compõem o território têm na agropecuária a sua principal vocação econômica e até mesmo a única, na maioria. Arapiraca e Palmeira dos Índios são os dois únicos municípios com sedes com características urbanas. Arapiraca, segundo município em tamanho populacional do estado de Alagoas é o que detém a economia mais diversificada de todo o Agreste e Sertão Alagoano (agropecuária, indústria, comércio e serviços). Os principais produtos agrícolas do território, por importância econômica e social são: mandioca, pecuária leiteira, fruticultura (pinha, graviola, manga, cajú, maracujá), milho, feijão, fumo, hortaliças, inhame, batata e amendoim.

Quanto à sua infra-estrutura social e produtiva, em Arapiraca e Palmeira dos Índios, sede de micro-regiões, encontra-se uma maior infra-estrutura de serviços sociais, como de saúde ( Hospital Regional ) e educação ( Escolas Estaduais de Ensino Médio e Faculdades ). O acesso às sedes dos municípios do território é fácil, todo através de rodovias estaduais e federais pavimentadas. O acesso às comunidades e municípios rurais em muitos casos é precário, principalmente em épocas de chuvas. O abastecimento de água é precário e mesmo com a implantação da adutora do São Francisco, são poucas as comunidades rurais que dispõem de água encanada. O acesso à energia elétrica se dá em cerca de 70% das comunidades rurais, mas em muitos casos (em torno de 40%) é monofásica, servindo apenas para iluminação residencial e pública.

Com relação à infra-estrutura produtiva ( agroindústrias, armazéns, silos, sistemas de irrigação, etc.) praticamente só existem ligados às cadeias produtivas do fumo e do leite. Os armazéns comunitários servem mais como centros comunitários para reuniões e eventos sociais.

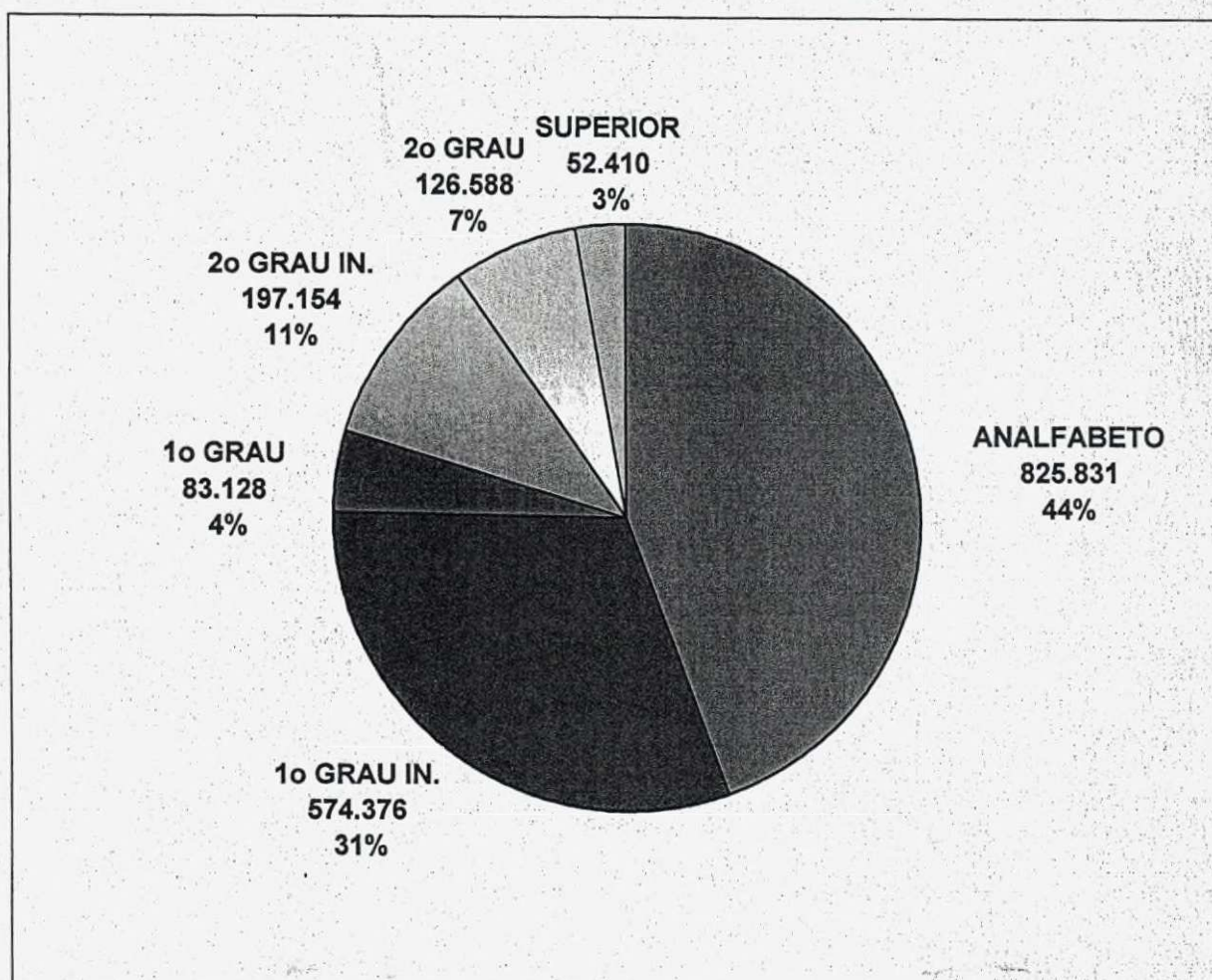
Os municípios do território do Agreste identificam-se também pela estrutura fundiária que é constituída basicamente de minifúndios – 92% do total de estabelecimento estão abaixo de 10 hectares. Com indicadores sociais que, embora tenham apresentados melhoras significativas nos últimos dez anos, especialmente os sociais, não têm conseguido melhorar os



indicadores econômicos. O município que apresenta o maior IDH é Palmeira dos Índios, com 0,666, considerado de médio desenvolvimento e o menor é Traipú, com 0,479 considerado de baixo desenvolvimento.

Quanto à Educação, Alagoas é um dos Estados da Federação com um dos maiores índices de analfabetismo, no Brasil, como podemos ver na figura a seguir.

Figura 1 - ALAGOAS: perfil educacional do eleitorado/(set/2006).



Fonte: TRE/AL.

No meio rural, estes índices podem chegar a mais de 80%, considerando-se a população adulta. Quanto aos jovens e crianças, tem havido um significativo avanço em relação ao acesso à escola, indicando que a médio e longo prazos essa situação poderá ser invertida. Os municípios do território apresentam a seguinte composição de matrículas segundo as zonas consideradas urbanas e rurais:



QUADRO 1 - Demonstrativo do número de escolas/alunos do Território do Agreste-AL.

MUNICÍPIOS	Nº. DE ESCOLAS			Nº. DE ALUNOS		
	URBANO	RURAL	TOTAL	URBANO	RURAL	TOTAL
ARAPIRACA	42	35	77	33.989	17.758	51.747
CAMPO GRANDE	02	22	24	2.315	1.916	4.231
COITÉ DO NÓIA	01	24	25	193	3.395	3.588
CRAIBAS	02	23	25	3.007	4.481	7.488
ESTRELA DE ALAGOAS	02	23	25	1.943	4.501	6.444
FEIRA GRANDE	03	37	40	2.628	4.001	6.629
GIRAU DO PONCIANO	05	71	76	4.005	7.070	11.075
IGACI	05	44	49	2.215	7.773	9.988
JUNQUEIRO	06	44	50	5.537	5.945	11.302
LAGOA DA CANOA	07	15	22	3.860	1.621	5.481
LIMOEIRO DE ANADIA	03	54	57	2.295	5.587	7.882
OLHO D'ÁGUA GRANDE	03	18	21	1.060	1.843	2.903
PALMEIRA DOS INDIOS	27	41	68	11.831	8.645	20.476
SÃO SEBASTIAO	03	43	46	2.481	8.858	11.339
TAQUARANA	04	28	32	1.667	4.531	6.198
TRAIPU	05	64	69	1.388	7.740	9.128
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>586</b>	<b>706</b>	<b>80.234</b>	<b>95.665</b>	<b>175.89</b>

Fonte: INEP, 2003.

Em relação a este quadro, vale um comentário preliminar sobre questões que serão melhor desenvolvidas no tópico seguinte: à significativa presença de escolas localizadas na zona rural, somam-se as escolas “urbanas”, que também atendem a uma população camponesa. Possibilitar o aumento do nº de crianças e jovens nas escolas, no entanto, não resolve o problema, pois, além do reconhecido baixo nível da educação básica no Brasil, as pedagogias, de um modo geral, são totalmente inadequadas, uma vez que não consideram a realidade na qual estão inseridos seus alunos e alunas.

### 1.2.2 – O Contexto da Educação do Campo no Território do Agreste de Alagoas e a Proposta de Educação Camponesa das Escolas dos Municípios de Estrela de Alagoas (PECEMEAL)<sup>18</sup>

O território do Agreste, em Alagoas, desde o final de 2003, vem, dentro do contexto nacional exposto no ítem 2.1, travando uma forte discussão sobre Educação do Campo. Tal discussão tem sido proporcionada pela estratégia de Desenvolvimento Territorial, desencadeada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT.

<sup>18</sup> A PECEMEAL, objeto de análise maior desta monografia, será melhor focalizada nos capítulos 2 e 3 deste trabalho. Aqui, uma breve contextualização do âmbito territorial no qual a Proposta se encontra inserida.



Também, conforme verificaremos no segundo capítulo deste trabalho, o *Projeto Fazer Valer os direitos das Crianças e dos Adolescentes em Alagoas* – PFVDCA, foi o elo principal entre as discussões e as ações relacionadas à Educação do Campo no Território e a construção da PECEMEAL em Estrela de Alagoas. Ainda, a Secretaria Municipal de Educação de Estrela de Alagoas funcionou como importante mediadora, proporcionando um ambiente propício à mesma discussão no Território. Os espaços mais utilizados para esta discussão foram as reuniões do Colegiado Territorial, nas quais as técnicas da Secretaria fomentavam debates concernentes à Proposta de Educação Contextualizada que queríamos implantar em Estrela de Alagoas. Estas reuniões, em que eram socializados os processos de construção e implantação da Proposta em Estrela de Alagoas, subsidiaram os demais municípios do Território a, pelo menos, iniciarem uma discussão semelhante, o que contribuiu não só para divulgar a proposta de Estrela, como para criar estratégias de ampliação da experiência em outros municípios. Dentre os impactos oriundos das reuniões proporcionados pelo Colegiado Territorial, ressalta-se a concepção de um Projeto de Educação Contextualizada para o território, como uma das estratégias para a ampliação proposta. Este projeto, discutido com os atores do processo e apresentado ao Conselho Estadual de Desenvolvimento da Agricultura Familiar e Reforma Agrária – CEDAFRA - foi aprovado por este Conselho, fato este que indicou positividade do mesmo no sentido de seu financiamento pela SDT.

Vale ressaltar que não foi apenas no Território que a Proposta de Educação de Estrela se disseminou. Em nível do estado de Alagoas o mesmo ocorreu, sendo mesmo tal experiência referência neste âmbito e socializada em vários outros: fóruns e seminários promovidos pela SEE - Secretaria Estadual de Educação, através do PROER-Programa de Educação Rural - a exemplo do I e II Fórum de Educação do Campo. Este segundo fórum, realizado no período de 23 a 27 de outubro de 2006, teve como objetivo maior a construção de uma Resolução para Educação do Campo em Alagoas.

Durante o I Fórum, realizado em novembro de 2004, foi criado um Colegiado Estadual, o Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo - FEPEC, portaria nº 003/2005 publicada no Diário Oficial do Estado, em 12 de janeiro de 2005. Fazem parte deste, educadores das escolas públicas estaduais, municipais e dos movimentos sociais do estado. Embora a Secretaria de Educação do estado de Alagoas esteja encaminhando atividades específicas à Educação do Campo, existem, em Alagoas, experiências que permanecem sob o estatuto do “isolamento”, no âmbito da educação básica do campo, sem vínculo maior com o sistema estadual de educação. Este é o caso dos municípios de Ouro Branco, no território do Sertão, e, no Agreste, o assentamento do MST, em Arapiraca.



Também permanecem nesta condição, apesar de todos os efeitos que já conseguiu produzir em termos educacionais no estado, a PECEMEAL, em Estrela de Alagoas e o Programa de Desenvolvimento da Educação do Campo do Município de Igaci.- PRODECAMI.

Vale salientar, que o PRODECAMI goza de grande destaque na discussão territorial. Ele teve seu processo de construção conduzido por uma ONG, denominada Associação dos Agricultores Alternativos – AAGRA, localizada em Igaci, sendo sua origem diferente da PECEMEAL, que foi conduzida pelo poder público. Assim, o PRODECAMI não se tornou, até então, Política Pública como a PECEMEAL, fato atribuído, justamente por ser uma instituição representativa da Sociedade Civil que vem lutando para a implantação deste e para torná-lo uma Política Pública. No entanto, esta instituição ainda não conseguiu sensibilizar o poder público Municipal para esta questão. A ONG acima citada é uma das instituições que compõe o Colegiado Territorial. Vale dizer que a PECEMEAL tem sido uma grande parceira do PRODECAMI, contribuindo com o processo de construção do Programa e cedendo seus recursos humanos nas Formações Continuidas para os Educadores da rede Municipal de Ensino de Igaci.

É bastante perceptível o interesse e fundamentalmente o envolvimento da maioria dos municípios do território na discussão sobre Educação do Campo, alguns com maior entendimento no que concerne à concepção do que realmente venha a ser esta Educação, a exemplo de Arapiraca, que, em sua secretaria municipal de Educação, já conta inclusive com um departamento específico que cuida deste tema. Outros exigem que a discussão seja bastante acentuada, ou melhor, profunda, visto que, dentro do processo acima explicitado, foi detectado por ocasião da realização de um encontro de nivelamento conceitual, entendimentos distorcidos do que venha a ser Educação do Campo, a exemplo de um determinado município que mantinha a concepção de que trabalhar Educação do Campo era apenas inserir em seu currículo disciplinas voltadas para a agricultura, como as que já foram trabalhadas tempos atrás, conhecidas como “Técnicas Agrícolas”.

Apesar destes “desencontros”, inclusive conceituais e de concepção, acerca do significado da Educação do Campo, acreditamos que após inúmeros debates a compreensão sobre a Educação do Campo esteja atingindo um nível compatível com o que menciona o professor Edmerson Reis:

“É preciso uma nova compreensão de educação e desenvolvimento para o meio rural e em especial para a região semi-árida brasileira, onde o segredo está em descobrirmos a maneira adequada para convivermos com o clima, certezas e incertezas da região, desvendando as suas potencialidades e transformando as suas problemáticas em alternativas reais de possibilidades”. ( REIS, 2003, p. 12 )



Assim, com o processo de nivelamento conceitual, proporcionado por seminários, encontros e reuniões ocorridas no território, a partir das necessidades apresentadas pelas organizações que fazem parte do colegiado, acredita-se que houve uma evolução na concepção tanto conceitual como operacional da Educação do Campo, o que pode ser considerado um avanço significativo para o território, caracterizando um processo de construção coletiva rumo a uma proposta educacional que contemple a realidade do território, mas principalmente a de cada município, a exemplo da distribuição da população por área, de catorze municípios, predominando a maioria no campo, conforme quadro abaixo:

**QUADRO 2 - Demonstrativo da distribuição do número de habitantes por área e gênero do Território do Agreste-AL.**

MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO AGRESTE	POPULAÇÃO RESIDENTE				
	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural
<b>Território do Agreste</b>	<b>531.750</b>	<b>259.584</b>	<b>272.166</b>	<b>275.638</b>	<b>256.112</b>
Estrela de Alagoas	16.341	7.929	8.412	3.260	13.081
Igaci	<b>25.584</b>	12.556	13.028	5.886	19.698
Palmeira dos Índios	<b>68.060</b>	32.735	35.325	48.958	19.102
Arapiraca	<b>186.466</b>	89.183	97.283	152.354	34.112
Campo Grande	9.134	4.541	4.593	3.703	5.431
Coité do Nóia	11.993	6.067	5.926	2.519	9.474
Craíbas	20.789	10.306	10.483	6.608	14.181
Feira Grande	21.270	10.588	10.682	3.557	17.713
Girau do Ponciano	<b>29.574</b>	14.777	14.797	8.858	20.716
Junqueiro	23.832	11.899	11.933	6.957	16.875
Lagoa da Canoa	19.988	9.788	10.200	8.886	11.102
Limoeiro de Anadia	24.263	12.024	12.239	2.105	22.158
São Sebastião	<b>29.124</b>	14.561	14.563	9.408	19.716
Taquarana	17.046	8.369	8.677	4.371	12.675
Olho d'Água Grande	4.847	2.441	2.406	1.077	3.770
Traipu	23.439	11.820	11.619	7.131	16.308

IBGE, 2000.

Podemos considerar como instituições aliadas, que tem dado grandes contribuições para o fortalecimento da discussão da Educação do Campo no estado e em particular, no território: a Rede de Educação para o Semi -Árido - RESAB, atuando em todo Nordeste do Brasil em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Rede esta que reúne todos os municípios e ONGs que trabalham propostas de Educação do Campo e o



Desenvolvimento Sustentável incorporando nestas instituições, além do apoio, livros complementares que tratam de assuntos do cotidiano do aluno, provocando análises da realidade e outras construções. O Movimento de Organizações Comunitárias - MOC, localizada em Feira de Santana, no estado da Bahia, que desenvolve o Projeto de Formação de Professores denominado de *Conhecer, Analisar e Transformar* – CAT, e, em Pernambuco, o Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, ambas trabalhando com a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, que ao longo de sua existência (18 anos) vem revolucionando o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo, caracterizando uma Educação do Campo que contribua com o Desenvolvimento Rural Sustentável. Segundo Reis (2004, p. 70), em seu livro *Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*,

“Para vencer o desafio à nossa frente, será necessário que todos os setores da nossa sociedade estejam conscientes e dispostos a procurar com todo empenho possível, os caminhos para o desenvolvimento sustentável”.

Atualmente, em decorrência do contexto, neste capítulo explicitado, inclusive da elaboração do Projeto Territorial, que, por problemas documental da instituição gestora do recurso, não foi financiado pelo MDA, as instituições e segmentos do território, co-participantes da concepção e elaboração do referido projeto, no início deste ano, articularam-se e constituíram um Fórum, denominado de Fórum de Educação Contextualizada do Agreste Semi-árido – FECASA<sup>19</sup>.

A dinâmica de atuação do FECASA, no momento, manifesta-se na realização de eventos/encontros, bem como de reuniões sistemáticas (mensais), no sentido de dar prosseguimento às ações contempladas no Projeto Territorial. Em abril deste ano, o FECASA realizou, em Estrela de Alagoas, o I Fórum de Educação Contextualizada do Agreste Semi-árido<sup>20</sup>. Com o objetivo de possibilitar aos envolvidos o nivelamento de conceitos sobre os aspectos que permeiam uma Proposta de Educação para convivência com o Semi-árido, o evento contou com um público de 64 pessoas, representantes de instituições e segmentos como: RESAB, Projeto Fazer Valer, CIAT, Coletivo Educadores Ambientais, PRODECAMI, PECEMEAL, PDA's – Planos de Desenvolvimento de Área, apoiados pela VISÃO

<sup>19</sup> Teve sua formação baseada na análise de que as ações estavam acontecendo isoladas e conseqüentemente fragilizadas pelo desencontro e individualismo do grupo, mesmo que comungando dos mesmos ideais. Relatório do Seminário, abril de 2007).

<sup>20</sup> Uma das conferencistas do evento foi uma coordenadora pedagógica do SERTA, retomando com a discussão sobre a EADS.



MUNDIAL, Secretarias Municipais de Educação dos municípios do território, Secretarias Municipais de Agricultura, Associações Comunitárias Rurais, Escolas, entre outros.

Até aqui, uma visão panorâmica de como está se desenvolvendo as discussões em torno da Educação do Campo no contexto do território do Agreste de Alagoas. Além de proporcionar uma visão panorâmica, as idéias expostas aqui contribuem para situarmos a própria PECEMEAL que, atrelada a este contexto, tem sua existência singular: suas possibilidades, desafios e limites. Questões que serão enfrentadas nos capítulos seguintes.



## CAPÍTULO II

### 2. A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA: CAMINHOS E CONCEPÇÕES

Neste capítulo faremos a exposição do processo de construção da PECEMEAL - *Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de Alagoas* -, evidenciando desde o percurso histórico necessário à formulação e implementação da Proposta até a apresentação dos seus fundamentos político-pedagógicos e metodológicos. O intuito maior deste capítulo é, além de oferecer uma visão sistematizada da Proposta de Educação Camponesa que é objeto de estudo desta monografia, propiciar condições para que o leitor possa compreender a análise que faremos da referida proposta no Capítulo 3.

#### 2.1 - O Contexto de Criação da Proposta e elementos que levaram a sua concretização

##### 2.1.1. Contextualização do surgimento da PECEMEAL

O processo de construção de uma proposta específica para a Educação do Campo, no município de Estrela de Alagoas, desenvolveu-se a partir de um determinado espaço de discussão proporcionado pelo Projeto Fazer Valer os Direitos das Crianças e dos Adolescentes – PFVDCA, desenvolvido em seis municípios de Alagoas, dentre estes, três fazem parte do Território do Agreste: Estrela de Alagoas, Igaci e Palmeira dos Índios. Financiado pelo UNICEF, o referido projeto tem, como órgão gestor, uma ONG denominada de Movimento Pró Desenvolvimento Comunitário – MPDC, com sede em Palmeira dos Índios.

Assim, antes de identificar e analisar a especificidade das concepções, conteúdos e metodologias que se apresentam na Proposta (PECEMEAL), é necessário situar, ainda que brevemente, o contexto no qual ela teve seu desenvolvimento, como tudo começou, o que funcionou como estímulo facilitador bem como as dificuldades enfrentadas durante o processo. Esta é uma discussão que tentaremos realizar neste capítulo.

O município de Estrela de Alagoas sistematizou uma Proposta de Educação para o Campo, intitulada *Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de*



*Alagoas* - PECEMEAL, a partir do final de 2003. A necessidade de pensar uma política de atendimento às escolas do município, tanto aquelas localizadas na zona rural como as que se encontram na zona urbana, foi pensada coletivamente, dentro de um processo de grande movimentação e questionamentos, como nunca se tinha visto no município. Como os demais municípios do estado, Estrela de Alagoas desenvolvia uma educação fundamentada em padrões orientados pelo Sistema Estadual de Educação, o único para quase todo o estado de Alagoas, com exceção da capital, que criou seu próprio sistema, e de Arapiraca, pertencente ao Agreste, que tem uma proposta ainda em processo de legalização. Assim sendo, os municípios estão inseridos, legalmente, numa “rede” de ensino, o que, partindo deste entendimento, funciona como uma “amarra” no sentido de que estes municípios possam, efetivamente, conduzir seus processos de ensino de maneira a atender suas demandas específicas. Questões como a autonomia que a escola tem em oferecer um processo educativo coerente, em conformidade com suas realidades é esquecida. Sabemos que no que esta autonomia oferece de ganhos à educação realizada no meio rural, o fato de ela não se materializar em práticas não só impede a condução de um trabalho educativo coerente com seu público, mas, sobretudo, infringe o que está previsto, por exemplo, na Lei. Conforme destaca Saviani (2000, p. 172), os documentos oficiais da educação brasileira alertam, por exemplo, no Art. 28 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>21</sup> (Lei N.º 9.394/96) para a seguinte questão:

“...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, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural”.

Como sabemos, o que preconiza o Art. 28 da LDB não vem sendo respeitado na maioria dos municípios que possuem realidades campestres, e em Estrela, a situação até o surgimento da PECEMEAL não era diferente. Queremos fazer um parêntese aqui no sentido de analisar que a própria LDB possui contradições ao afirmar uma educação básica para a população rural em seu Art. 28, pois inicia o texto oficial ao abordar o conceito da *Educação*

<sup>21</sup> Apesar de o leitor ter conhecimento do significado desta Lei, consideramos importante evidenciar o seu significado, à luz do que observa Saviani (1998): Por “diretrizes e bases” entende-se “fins e meios”. Isso significa que a Lei de Diretrizes e Bases deve estabelecer os fins da educação, ou seja, indicar para todo o país os rumos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los, quer dizer, as formas segundo as quais deve ser organizada a educação nacional.



vem dizer que a educação analisada – na LDB – se refere exclusivamente à educação escolar. Na perspectiva defendida pela atual concepção de Educação do campo, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Continuando nossa análise desta questão, percebe-se que o discurso da LDB afirma que a educação não acontece somente nos espaços “intramuros” da escolarização, mas justifica que sua abordagem será limitada somente ao espaço da educação como escola. Depois, no art. 28, vem afirmar a possibilidade de uma educação básica para a população do campo sem levar em conta que na realidade campesina a educação não se dá somente nas práticas escolares, mas, principalmente, na realidade histórica e cultural de cada comunidade ou região.

Esta foi uma das reflexões que levou, conforme explicitado no primeiro parágrafo deste capítulo, o PFVDCA a convidar, para embasar as discussões sobre Educação do Campo, o MOC. Através de uma de suas pedagogas, Eliene Novaes, foi possível iniciarmos um espaço de discussão, como vistas a atingir as metas propostas do projeto, subsidiar os municípios na elaboração do Plano Municipal de Educação e nas Propostas Pedagógicas de suas Escolas, com base e respeito as suas realidades. Isto demandou a realização de vários encontros e seminários voltados para a questão, o que foi complementado e aprofundado ainda mais com os técnicos do SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa) que, através de um projeto da Visão Mundial realizou a Formação de Educadores de Alagoas e Sergipe para estudar a PEADS (Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável). Esta proposta, já implantada em Pernambuco nos municípios de Orobó, Glória de Goitá, Pombos, Lagoa de Itaenga e Vicência, é inspirada no CAT (Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade Rural). Os encontros aconteceram nos municípios alagoanos de: Arapiraca, São José da Tapera e Palmeira dos Índios.

À proporção que Estrela, através de sua representação pedagógica, participava desta intensa “movimentação”, levava a discussão, ou seja, multiplicava-a entre os/as educadores/as da rede, ampliando seus efeitos para as lideranças comunitárias, poder público e demais segmentos da comunidade escolar<sup>22</sup>, criando, assim, estratégias para tal multiplicação, que as conheceremos a seguir.

---

<sup>22</sup> Comunidade escolar compreendida como o universo de pais, estudantes, professores, técnicos e funcionários. (Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares, MEC, Brasília, 2004. p. 37)



A primeira estratégia foi ir até o SERTA, em Glória do Goitá, Pernambuco. Um grupo, formado por educadoras de quatro municípios<sup>23</sup> de atuação do PFVDCA, onde passaram três dias em formação, que consistiu em: estudos sobre a PEADS, visita à escola municipal do povoado Porteiras, localizada no município de Pombos, que vivencia a proposta; oficina metodológica etc. Esta experiência de visitar o SERTA e compartilhar com os técnicos o interesse de mudar a prática educativa em Estrela foi um grande passo rumo à construção da PECEMEAL. O grupo, que já pensava em construir uma nova escola, com uma nova história, encontrou no SERTA, a proposta política de intervenção filosófica e pedagógica ideal.

O passo seguinte, estrategicamente, foi à formação de um Grupo Organizado de Estudo, que recebeu a nomenclatura de Grupo de Trabalho de Construção e Estudo Permanente da PECEMEAL – GTCEP. Este teve a responsabilidade de planejar, elaborar e conduzir as demais estratégias, incluindo nestas, a convocação do poder público municipal, tanto o executivo quanto o legislativo, para conhecer e participar de todo o processo, tomando a decisão de que, para tornar a escola um centro de produção de conhecimento, a PECEMEAL seria introduzida como uma Política Pública municipal. Para isso, foi necessário que tanto estes poderes como as demais lideranças, não apenas participassem, mas, se envolvessem nas discussões, planejamentos, momentos de estudo, sensibilização das comunidades, formação dos professores, alunos e pais.

Desta maneira, o grupo foi se consolidando, ganhando força e, principalmente o apoio destes poderes, para a realização das ações. Segundo fala da Coordenadora do GTCEP, eleita pelo grupo, Graças Sandes: “... *este foi um passo decisivo para que a PECEMEAL viesse a ser uma Política Pública, visto que, sensibilizamos o gestor municipal e a Câmara de vereadores, que nos apoiaram, abraçando a causa educacional ora discutida*”.

Dessa forma, com o “sinal verde” dado pelos poderes acima mencionados, o GTCEP partiu com determinação para organizar e desenvolver as ações pertinentes ao processo de construção e implementação da Proposta:

Essa decisão também foi tomada pela equipe da secretaria, pelos diretores, pelos professores, pelos pais e pelos alunos. Iniciou-se então um processo de mobilização/sensibilização nas comunidades/escolas do município com realização de 12 seminários locais envolvendo todos os setores da comunidade. Encerrando esse momento com o grande e I Fórum Municipal de Educação do Campo, que se realizou no dia 17 de junho de 2004. O processo teve continuidade com reuniões pedagógicas nas escolas pólos. A partir daí as escolas começaram a executar a proposta. (ESTRELA DE ALAGOAS, 2004, p. 7)

---

<sup>23</sup> Os quatro municípios que enviaram educadoras foram: Palmeira dos Índios, Igaci, Cacimbinhas e Estrela de Alagoas.



Desta maneira, surgiu a PECEMEAL, a Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de Alagoas, com a determinação política de reconstrução da escola. Entendemos que a proposta não se resume ao grupo de estudo – GTCEP -, à Secretaria Municipal de Educação<sup>24</sup>, às escolas, ao governo municipal. A proposta é “de todos e para todos”.

A seguir, dando continuidade à retrospectiva histórica deste processo, apresentaremos os efeitos da PECEMEAL no município e a sua repercussão no estado, onde foi compreendida como uma experiência piloto, que serviu de referência para embasar as discussões que estavam sendo travadas, no momento, no território, e, neste sentido, destacamos uma das importantes conseqüências deste processo, que foi a inclusão da PECEMEAL nas estratégias de Desenvolvimento Territorial do MDA. Após relatarmos estes primeiros efeitos, daremos continuidade à presente discussão, expondo o desenvolvimento da proposta, ou seja, sua própria implementação.

### **2.1.2. O contexto de desenvolvimento da proposta nos níveis intra e intermunicipal**

Após a institucionalização da PECEMEAL em Estrela de Alagoas, verificamos que a referida proposta não tinha apenas causado efeitos no município. A proposta tomou dimensões para além do limite municipal, servindo mesmo de referência no estado, como experiência piloto de uma proposta de Educação do Campo. Assim, passamos a ser convidados a socializar sua experiência em eventos de discussão do tema como Fóruns, Seminários e oficinas. Ratificamos, neste sentido, a participação de integrantes da PECEMEAL no I Fórum de Educação do Campo do estado de Alagoas, que teve como um dos encaminhamentos a formação de um Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo – FEPEC, do qual participa, como membro, Maria das Graças Sandes de Araújo, coordenadora da PECEMEAL, representando a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Alagoas – UNDIME/AL.

<sup>24</sup> Secretaria Municipal de Educação, considerado o órgão administrativo (ou executivo ou de gerenciamento) da educação municipal, está presente na estrutura das prefeituras, inclusive dos pequenos municípios, com essa denominação ou equivalente (Guia de consulta para o Programa de Apoio aos secretários Municipais de Educação- PRASEM III. Brasília: FUNDESCOLA, MEC, 2001).



Também merece destaque a inserção da PECEMEAL nas estratégias de desenvolvimento territorial do MDA/SDT, através da CIAT (Comissão de Implantação das Ações Territoriais) culminando, com a demanda de um Projeto de “Educação Rural Contextualizada”, desenvolvido no território do Agreste de Alagoas e composto por 16 municípios<sup>25</sup>.

Este Projeto passou por todo um processo de discussão e apreciação, inclusive pelo CEDAFRA (Conselho Estadual de Desenvolvimento da Agricultura Familiar e Reforma Agrária), que o aprovou por unanimidade, com previsão de execução para 2005, o que não aconteceu porque, como já informamos no capítulo 1, a instituição proponente apresentou problemas documental, impossibilitando a assinatura do convênio.

Assim sendo, analisando este contexto, é bastante perceptível a influência da PECEMEAL no estado de Alagoas, mas também, fora deste limite. Vê-se que, quando se faz uma discussão sobre Educação do Campo, em qualquer espaço, principalmente na perspectiva metodológica, considerada a materialização da referida educação, a presença da PECEMEAL é marcante. A recepção a outros municípios, de Alagoas e de outros estados, interessados em conhecer e repetir a experiência em suas localidades também é outro aspecto característico da Proposta: durante o ano de 2005, recebemos aproximadamente, 10 municípios que vieram conhecer *in loco* o desenvolvimento do trabalho. Dentre estes, podemos destacar o município baiano de Paulo Afonso e outros de Alagoas como: São José da Tapera, Palmeira dos Índios, Igaci, Pão de Açúcar, Ouro Branco e Arapiraca, entre outros.

Segundo depoimento da Sra. Elza Maria da Silva, secretária Municipal de Educação na época, atual coordenadora da PECEMEAL, o município tinha o maior prazer em receber os colegas visitantes:

*“Ficávamos bastante gratificadas e felizes quando alguém, de outros municípios, ligava para marcar uma visita. Sabíamos que poderíamos fazer a diferença, contribuindo com uma discussão tão importante para o desenvolvimento da educação do nosso estado e do nosso país. Sempre acreditei que, por intermédio da educação podemos mudar o mundo, e neste, o camponês, responsável pela produção dos alimentos que consumimos. É uma forma de construir um processo de resgate da cidadania para este povo.”*

<sup>25</sup> Ainda no sentido de evidenciar as diversas participações de membros da PECEMEAL em eventos relacionados à Educação do Campo, citamos, como exemplo: dois membros do GTCEP, as Coordenadoras Pedagógicas da Proposta Maria das Graças Sandes e Gilda Ferreira da Silva, foram ao Sul do País para participarem do SHOW RURAL COOPAVEL – 2005 no período de 31 de janeiro a quatro de fevereiro de 2005 em Cascavel no estado do Paraná; participação em um **Work Shop** sobre Educação do Campo, representando o estado de Alagoas, em Juazeiro - BA e Petrolina – PE, nos dias 06 e 07 de abril de 2005; membros do GTCEP, marcaram presença na 3ª EXPO-BRASIL DESENVOLVIMENTO LOCAL, que aconteceu no Centro de Convenções em Olinda – PE, em novembro de 2005.



Vale dizer que todas essas ações, especialmente desenvolvidas em 2005, foram viabilizadas pela gestora pública municipal, à época, Ângela Garrote, que não hesitou em dar continuidade ao processo de implementação da proposta numa perspectiva de oferecer ao município uma educação básica, pública e de qualidade.

Ainda no segundo semestre de 2005 e no primeiro de 2006, o município de Estrela de Alagoas vivenciou momentos de intensa movimentação com sua participação no Programa: SELO UNICEF MUNICÍPIO APROVADO EDIÇÃO 2006,(rodapé) e o desenvolvimento de um Projeto de Educação Ambiental (rodapé). Financiado pela UNESCO, o referido Projeto teve como instituição gestora a União das Associações de Estrela de Alagoas – UNAE. Projeto este que teve na PECEMEAL sua maior aliada, visto que, a esta altura, as escolas já tinham trabalhado com o Censo Ambiental, a partir do qual levantaram questões bastante pertinentes a serem trabalhadas com as ações do projeto, a exemplo de reflorestamento, recursos hídricos, resíduos sólidos, entre outras.

Abaixo, apresentaremos a organização político-pedagógica da PECEMEAL. Ela se baseia em concepções acerca dos vários elementos que compõem o processo educativo. Estas concepções, a serem conhecidas a seguir, guiam a PECEMEAL.

## **2.2 – PECEMEAL: fundamentos político-pedagógicos e metodológicos para uma nova escola do campo**

### **2.2.1 - Organização político-pedagógica da PECEMEAL**

Nesta seção, apresentaremos de maneira resumida todas as concepções pedagógicas que fundamentam a PECEMEAL.

#### *a) A Formação do Professor*

O professor deve ser visto como alguém que está em processo de formação continuada utilizando – se da reflexão da ação, da reflexão sobre a ação, e da reflexão sobre e na ação. É este processo reflexivo, pesquisador, comprometido que se precisa neste limiar do novo século, pois, os alunos valorizam professores que estabelecem relacionamento definido claramente funções; alternam comportamentos entre o formal e informal, firmeza e tolerância, autoridade e liberdade; e dizem gostar do que fazem demonstrando isso na sua prática diária. Além, disso, são amigos, compreensivos, disponíveis mesmo fora da sala de aula; são justos, honestos nas observações, não zombam dos trabalhos, estimulam, incentivam, valorizam o trabalho.



Apresentamos, enfim, alguns comportamentos práticos que poderão orientar aqueles professores que desejam construir uma nova relação pedagógica com seus alunos:

- promover e incentivar a participação dos alunos no processo de aprendizagem;
- valorizar a experiência e a contribuição;
- desenvolver uma aprendizagem significativa;
- definir, junto com os alunos, objetivos e metas a atingir, estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis;
- desenvolver uma aula participativa com a colaboração dos alunos.

Estes comportamentos, inevitavelmente, geram também mudanças na estrutura das aulas, tais como:

- a relação entre professor/aluno deve ser uma ação em equipe, em parceria, num relacionamento de diálogo;
- o professor deverá sair de trás da mesa e sentar junto com o aluno, pesquisando e construindo conhecimento;
- as carteiras, quando necessário, podem deixar sua organização em filas e formar círculos, para que todos se olhem e o diálogo aconteça;
- as aulas podem acontecer fora do espaço da sala de aula, como cinema, pátios, passeios, visitas, etc.
- a análise do material trazido pelos alunos para a sala de aula deve ocorrer sempre;
- a sala de aula pode funcionar, também, como ponto de encontro para leituras e debates de programas de TV;
- o uso de painel integrado, grupo de exposição, debates, seminários, projetos de pesquisa, dramatização, visitas a locais planejados com roteiros e relatórios, entrevistas, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, estudo do meio, etc são importantes espaços pedagógicos de aprendizagem.

#### *b) A relação professor-aluno*

Diante destas questões, a relação professor – aluno deixa de ser uma relação vertical e de imposição e passa a ser mais horizontalizada, sendo propícia à construção de um conhecimento coletivo, participativo. Porém, é necessário que fiquem claros os papéis desempenhados pelos participantes deste processo.

Nesta forma de trabalho exige-se muito mais do professor, pois ele deverá sim, ser um detentor do conteúdo do seu trabalho além de saber relacionar-se competentemente. Estas



ações deverão transformar o espaço da aula em algo mais prazeroso do que o que se tem visto atualmente em várias escolas de nosso país.

Aulas mais vivas, participativas, planejadas e executadas tendo como preocupação o ato de aprender farão com que o trabalho ocorra de forma conjunta e participativa. Mas é preciso que o aluno sinta que participa deste processo.

Com isso, queremos afirmar que a aula supõe conhecimento de um conjunto razoável de técnicas pelo professor, domínio de sua aplicação, adaptação das técnicas e até mesmo criação de novas, mais adequadas ao conteúdo a ser trabalhado.

### *c) A sala de aula*

Em sintonia com as concepções até aqui desenvolvidas, a sala de aula precisa constituir-se num espaço de convivência, isto é, um lugar de vida, de realidade. A sala de aula precisa ser o espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa.

A sala de aula – enquanto espaço de vivência – funciona como um espaço aberto que se impregna de fatos, acontecimentos, estudos, análises, pesquisas, conflitos, prioridades, teorias que estão agitando o meio em que vivem alunos e professores. Com isto, a aula acontece num momento de mão dupla: recebe a realidade, relaciona-a à ciência e permite um retorno a ela com novas perspectivas, com vistas à transformação. A sala de aula, assim, transforma – se num real espaço de relações pedagógicas e não de poder.

O encontro desse grupo humano formado de professores e alunos em uma escola tem objetivos educacionais bem definidos, via aprendizagem, na área do conhecimento: adquirir informações e relacioná-las, contrapô-las a outras, criticá-las, reconstruir o próprio conhecimento, buscar novas informações, sintetizar e tirar conclusões, generalizar, etc.

Assim, a sala de aula realiza-se através do trabalho em equipe, que se explicita na revisão do programa da disciplina ou da matéria, encaixando a vida, o concreto, o real, as expectativas, os interesses e os problemas dos aprendizes com a especialidade da disciplina. Nela as estratégias são selecionadas visando à formação do aluno, favorecendo a iniciativa, a criatividade e a participação.

### *d) A aula*

Para Masseto (1998), a aula deve ser considerada como vivência, isto quer dizer aula como vida, como realidade. A aula como espaço que permita favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser e a



existência, as evoluções e as transformações, o dinamismo e a força do homem, do mundo dos grupos humanos, da sociedade humana que existe num espaço e num tempo, que vive um processo histórico em movimento.

*e) A metodologia do aprender*

Exige um conhecimento da área cognitiva, ou seja, compreender como o ser humano pensa, reflete, analisa, compara, critica, justifica, argumenta, infere conclusões, generaliza, busca e processa informações, produz conhecimento, descobre, pesquisa, cria, inventa, imagina... Exige ainda, um conhecimento da área de habilidades humanas, ou seja, aprender a se comunicar com o outro colega, com o professor, trabalhar em equipe, participar de grupos, redigir e apresentar trabalhos.

*f) O processo de avaliação*

Deverá estar integrado ao processo de aprendizagem, sendo pensado, planejado e realizado de forma integrada ao processo de aprendizagem, de modo contínuo, assumindo o erro como oportunidade de crescimento e aprendizagem. Avaliação se dá, portanto, através de trabalhos, relatórios, resultados de pesquisas, textos produzidos e até provas, quando for o caso.

### **2.2.2 - A perspectiva metodológica**

Com o objetivo de estabelecer a construção e o funcionamento da escola dentro de uma proposta pedagógica e política que valorize a realidade rural, incentive e redimensione a auto-estima dos agricultores e construa com eles os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, a Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de Alagoas propõe que a metodologia deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, bem como os conhecimentos que os pais, os estudantes, os técnicos e as lideranças da comunidade possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas. Nesse contexto, professor não é o único a ter o conhecimento, embora tenha um papel fundamental na aprendizagem.

Para isso, todo o corpo docente deverá se aperfeiçoar em estudos e pesquisas, leituras e experiências, que ajudem a melhorar as aulas, os textos, o material didático, a dinâmica de grupo, buscando assim contribuições da sociologia, psicologia, antropologia, genética, e das ciências afins.

A metodologia resgata a riqueza do conjunto das experiências que vem se desenvolvendo na área rural, utilizando diferentes procedimentos (aulas na roça, excursões,



entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc), recursos (enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos; a própria natureza: rios, campos, serras, etc) espaços (a comunidade, florestas, cerrado, roças, engenhos, casas de farinha, postos de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos, etc.) e tempos (na família, na escola, na produção, nas atividades culturais) para construir uma prática pedagógica inovadora e adequada à realidade do campo.

Acreditamos que está mais do que na hora de se reconhecer as famílias como possuidoras de valores sobre a vida e o trabalho. Assim é preciso interagir com esses conhecimentos delas provenientes. É necessário rever a concepção do conhecimento, perguntar-se: “para que ele está servindo?” “A quem tem servido até hoje?” E, se do jeito que ele tem sido transmitido, “está servindo às pessoas e às comunidades?”

Precisamos construir conhecimentos a partir da vida real, das potencialidades locais, dos recursos humanos, naturais, econômicos e culturais. Os conhecimentos sobre comunidades rurais ainda não estão sistematizados em livros didáticos, nem se apresentam acabados. Precisam, então, ser construídos. Os professores poderão até se sentirem incapazes de tal desafio, pois não têm a prática de lidar com o conhecimento de maneira dinâmica e até mesmo menos sacralizada. Mas, poderão aprender com aqueles com os quais construirá conhecimentos contextualizados, principalmente os moradores da comunidade, os pais de alunos e os próprios alunos. Para que entendam essas novas dimensões do conhecimento, é necessário que as pessoas, coletivamente, pessoas e grupos refletindo juntos, pensando qual o caminho a percorrer, em um novo papel que a escola desempenha neste tipo de construção de saber.

Acredita-se que os alunos já trazem conhecimentos apreendidos nas comunidades, nas vidas familiares, sociais de trabalho, sendo, assim, capazes de elaborar idéias próprias.

Baseados nestas perspectivas acreditamos ser necessário repensarmos as metodologias, tendo como fundamento a idéia de que toda ação deve ser planejada, a partir de objetivos e metas que desejamos alcançar. Neste sentido, nossos planejamentos devem procurar sua concretização no dia-a-dia da sala de aula.

Nesta perspectiva metodológica, a PECEMEAL tem que ser vista como construtora não só do conhecimento, mas também de valores. Onde há de se lembrar, que em toda construção existe uma base, há de se preocupar com todo um processo de vida de quem é receptivo desses saberes. Dessa maneira, a prática educacional tem que estar ligada à realidade, contribuindo para a construção de uma identidade baseada na comunidade na qual a escola encontra-se inserida, no aluno que dela faz parte e, por sua vez, da escola que se mostra presente no campo. A este respeito, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas



Escolas do Campo (2002, p. 41), Art. 2º, parágrafo único, mostra-nos como se define a identidade da escola do campo: “*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...*”.

Fundamentadas na PECEMEAL, que tem franca inspiração da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS, conforme já explicitado anteriormente, a escolas de Estrela de Alagoas, através de seus/suas os/as professores/as, vêm desenvolvendo sua prática pedagógica segundo as seguintes etapas metodológicas: *pesquisa, desenvolvimento, devolução e avaliação*. Como parte da perspectiva metodológica, também são desenvolvidos três censos: *populacional, agropecuário e ambiental*.

Inicialmente, a escola elabora uma ficha pedagógica (FP), de acordo com o tema do censo que a escola vai trabalhar, reúne o corpo docente, elabora as questões nas fichas conforme as informações que a escola deseja obter. Em seguida, essa ficha é reproduzida em quantidade, uma para cada aluno/a. De posse das fichas, os/as alunos/as respondem às questões entrevistando seus pais. Levam as informações à professora que, por sua vez, faz a sistematização dos dados, constrói gráficos, escreve-os nos cartazes e faixas na parede da sala de aula. Assim, cumpre-se a primeira etapa da metodologia, *a pesquisa*.

O desdobramento dos dados é feito pelos professores e alunos, que juntos analisam o diagnóstico, detectam problemas e potencialidades da comunidade pesquisada. Com base nos problemas apresentados e nos dados da pesquisa, o professor constrói saberes fazendo à contextualização entre livro e realidade local, na perspectiva de construir conhecimento a partir desta local, sem, com isso, precisar perder a relação com o conhecimento geral, de ordem universal. Acreditamos que esta forma de produção do conhecimento pode contribuir para transformar os educandos em Agentes de Desenvolvimento Local – ADL’s. Terminada a segunda etapa, *desenvolvimento* -, é a vez da terceira, a *devolução*, a partir da qual toda a comunidade é convidada a conhecer o resultado, visualizar o perfil da comunidade, propor soluções, assumir compromissos para a transformação, encaminhar solicitação ao poder público ou instituições afins, além de prestigiar os trabalhos, produções e apresentações dos/as alunos/as durante o desdobramento.

Finalmente, é feita a *avaliação* de todo o processo, refletindo sobre a participação dos atores envolvidos, pais, alunos e professores. Todos avaliam e são avaliados. Na casa das famílias que não têm filhos na escola, a pesquisa é feita por um grupo de alunos, preferencialmente os que moram mais perto dessas famílias. Os dados resultantes das pesquisas de cada sala de aula são organizados em um diagnóstico geral da comunidade na



escola, que após a devolução à comunidade encaminha as transformações. A seguir, uma síntese da metodologia:

- Pesquisa - Conhecer;
- Desdobramento – analisar
- Devolução – Transformar;
- Avaliação – Crescimento

Em relação aos censos realizados com parte da proposta metodológica, a primeira experiência que ocorreu dentro da PECEMEAL se deu 2004, quando foi realizado o *Censo Populacional*. Quatro escolas foram selecionadas para experimentar a metodologia. Foram elas: Escola Municipal Antonio Pinto de Araújo, Escola Municipal Manoel Martins dos Anjos, Escola Municipal Francisco de Assis e a Escola Municipal João Mariano Filho, todas localizadas na área rural do município. Dentre os resultados apontados pelo referido censo, destacamos a constatação do alto índice de distorção idade/série, baixa escolarização dos moradores, índice elevadíssimo de migração, jovens fora da escola etc.

Em 2005, sob nova gestão municipal e já com a aprovação da Lei do Plano Municipal de Educação - PME<sup>26</sup>, a rede municipal retomou o trabalho com a realização de uma formação continuada para todos os professores da rede, desta vez, em todas as escolas e tendo como foco, novamente, o Censo Populacional.

No segundo semestre de 2005, o trabalho foi intensificado com a realização do *Censo Ambiental*. Este novo censo indicou a necessidade de se definir *um outro olhar* para a questão ambiental, principalmente na construção do currículo escolar. Assim, a concepção metodológica da proposta, esclarece que:

É preciso que a escola se ocupe em diagnosticar como está a natureza ao nosso redor e os recursos naturais, e provoque ações concretas para que no futuro ainda se possa ter uma vida mais saudável e equilibrada (Educação Rural: Sustentabilidade no Campo – SERTA, 2003)

Uma observação final que se dirige à metodologia da Proposta é sobre o quanto ela propicia e até exige uma intensa integração de ações. Ou seja, a referida metodologia requer que a escola integre-se a comunidade de forma a participar e interagir com novos fatos, novas propostas, tornando-se uma forte aliada no desenvolvimento destas ações.

---

<sup>26</sup> O Plano Municipal de Educação de Estrela de Alagoas – PME foi aprovado, sob a Lei nº 144/2004, de 15 de dezembro de 2004, com duração para dez anos.



De um modo breve, apresentamos os principais pilares da PECEMEAL. De posse deste entendimento percebemos que a PECEMEAL nasce como uma Proposta de validação da experiência de vida no campo. Comunga com os princípios e diretrizes que fundamentam a perspectiva de Educação do Campo desenvolvida neste país e hoje proposta como Política Nacional para a Educação do Campo.

Seu esforço e seus desafios são próximos daqueles projetos e sonhos que embalam muitos companheiros e companheiras de nosso Brasil. Na mesma medida e ambição destes sonhos, encontram-se os desafios.

No próximo Capítulo, abordaremos as perspectivas e os desafios que se apresentam à PECEMEAL, sobretudo, nestes últimos tempos. Como atores inseridos deste o início neste processo, testemunharemos no capítulo seguinte as possibilidades e limites que se abrem e que põem em risco à continuidade da Proposta.



## CAPÍTULO III

### 3. A PECEMEAL: ANÁLISE DAS POSSIBILIDADES E LIMITES

Esta parte do trabalho, talvez a mais rica por representar as análises dos elementos até o momento coletados, se propõe a olhar a PECEMEAL naquilo que ela representa em termos de possibilidades para a efetivação de uma Educação do Campo respaldada como Política Pública e, ao mesmo tempo, analisar os principais entraves que estão dificultando a plena realização da Proposta. Nesse sentido, o esforço em descrever e contextualizar os primeiros capítulos decorre da necessidade de, neste momento, utilizá-lo como suporte teórico e descritivo para fundamentar as análises.

A descrição da PECEMEAL só foi possível graças à análise de documentos (impressos, áudio-visual, etc.), que contêm os registros de todo o trabalho desenvolvido no município. Além destes documentos, recorreremos a informações colhidas através de pessoas que, ligadas diretamente ao trabalho, podem testemunhar e recontar esta história, preenchendo lacunas os documentos faltaram.

Gostaríamos de ressaltar a importância de já contarmos, no Brasil, com uma importante literatura, de cunho teórico e científico que versa sobre Educação do Campo, sobretudo incorporando e respeitando os interesses da comunidade do campo. Isto se faz importante porque já representa um avanço em termos de proposta de educação, uma vez que na história da educação rural todos os programas voltados ao campo estavam ligados a uma concepção de desenvolvimento própria do capitalismo, como observado no ruralismo pedagógico, ou seja, programas ligados à tradição rural do trabalho na lavoura e financiados por agências internacionais. Para Vendramini (2000, p. 166) "Tais iniciativas acentuaram ainda mais o isolamento das populações rurais por meio da proposta de educação regionalizada. Os programas foram sucessivamente despejados do alto do governo federal."

No processo de análise se faz necessário resgate de referências que venham possibilitar o seu aprofundamento e, neste sentido, a recorrência à base legal, fundamentação teórica e à própria PECEMEAL deverá ser um recurso utilizado ao longo deste Capítulo. Isto, no sentido de podermos melhor circunscrever as possibilidades e os limites entre a



PECEMEAL – enquanto uma Proposta pensada para ser executada dentro de um desenho teórico, metodológico e pedagógico e a sua efetivação.

Reconhecemos que esta análise, enquanto um processo que se dedica à discutir uma proposta de teor educativo, não pode prescindir do diálogo com a contribuição teórica de Paulo Freire e das recentes discussões e teoria de Abdalaziz de Moura, com a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS. Este esforço não se mostra fácil, sobretudo quando o objeto a ser analisado e o pesquisador mantém relações diretas, ou seja, ambos são parte de todo o processo. Assim, teoria e vida, reflexão e ação estão na base da análise que ora fazemos. Nós, que estamos presentes na PECEMEAL desde seu nascimento, também agora fazemos a sua análise.

Em relação aos teóricos que citamos acima, a primeira questão a ser observada é a preocupação destes estudiosos com a questão educacional brasileira e em especial a desenvolvida/oferecida aos povos do campo. Eles dedicaram-se, sobretudo, a propostas de uma educação/escola que venha a ser um alavanca para o desenvolvimento de seus educandos em sua totalidade/integralidade, inclusive do meio em que vivem, ou melhor, de sua comunidade. Neste sentido, vejamos o que propõe Moura (2003, p. 23):

Se, até agora, a escola não discutia o meio ambiente local e esse estava se deteriorando sempre mais, era chegada a hora de conhecer melhor o problema, identificar pistas de solução e fazer algo para a sua recuperação. Se, até agora, a escola não tinha valorizado o trabalho na agricultura, era a hora de aprender com os pais e valorizar esse trabalho, para que a criança não migrasse logo depois de fazer 18 anos, e para que houvesse o desenvolvimento da comunidade.

O autor ainda acrescenta:

“uma escola que desconhecesse outras formas de construir saberes, era chegada a hora de identificar os conhecimentos que os familiares possuíam sobre a vida e o trabalho. E, se quisesse fazer assim, era preciso interagir com esses conhecimentos. Era necessário rever a concepção do conhecimento, perguntando-se: para que ele está servindo? A quem tem servido até hoje? E, se do jeito que ele tem sido usado, está servindo às pessoas, às comunidades? Como então mudar isso?” (MOURA, 2003, p. 24).

A partir de reflexões e questionamentos como estes, a Rede Municipal de Educação de Estrela de Alagoas fez uma análise de sua prática e, como bem demonstra a Proposta, a preocupação em desenvolver uma nova forma de ensinar e conseqüentemente um nova forma de aprender em suas escolas, estava voltada para a construção de uma educação que viesse cumprir seu papel social e principalmente fazer valer a importância da educação para a construção da cidadania. Dizer não para uma educação que sobrevive do distanciamento



escola/comunidade, e que ao longo dos tempos foi uma forte aliada para o crescimento do êxodo rural, ou seja, contribuiu fortemente para expulsar o homem do campo. Conforme Moura (2003 p. 18),

A escola ensinou, no Nordeste, durante décadas aos alunos/as do campo: i) Que eles, para serem felizes, teriam de migrar para as cidades; ii) Que teriam de abandonar a agricultura para ter oportunidade na vida; iii) Que a agricultura era o “cabo da enxada”, era o trabalho penoso que seus pais realizavam, porque não sabiam ler; iv) Que deviam aprender bem, para não terminar a vida como seus pais; v) Que ser do campo era coisa de matuto, brocoió, pé-rapado, ignorante; vi) Que o pessoal da cidade era mais inteligente, falava melhor, tinha vida melhor, pelo fato de viverem na cidade. Além disso: i) A escola estimulou seus alunos e alunas a tirarem os documentos, para migrarem, para usarem na cidade o pouco que aprenderam; ii) A escola provou para os alunos que agricultura “não veste camisa”, que seus pais não saíam do canto e não melhoravam de vida, porque continuavam na agricultura.

Quem duvida que a escola do campo desempenhou e, de certa forma, ainda desempenha, esse papel? Quem duvida que, em troca do código escrito que ela ensinou, roubou a identidade, deixou os alunos com vergonha de seus pais e de seu ambiente, baixou sua auto-estima?

A PECEMEAL, na contramão desta concepção de Educação do Campo, expressa a importância da educação e sua influência para a vida daqueles que dela precisam. Em seu caso específico atua com enfoque na “Educação Formal”, por acreditar que esta é sistematizada e possui a intencionalidade própria. Assim, vejamos o que expressa a idéia abaixo:

Falar de implantação da PECEMEAL é reconstruir o processo de renascimento da escola rural. De escola isolada, sem identidade, sem objetivos claros, destinada a fazer cópia mal feita da escola urbana; a escola rural renasce com uma proposta clara de ser a articuladora e organizadora do conhecimento da comunidade, de se inserir no seu meio. Enfim reconhecer o que diz Paulo Freire: “a educação não transforma tudo sozinha, mas sem ela nada se transforma” (MUNICÍPIO DE ESTRELA DE ALAGOAS, 2004, p. 10).

Essa preocupação, segundo a Proposta, ocorre tendo em vista a situação atual da agricultura e especificamente do homem do campo. Pensando a partir destes fundamentos, a PECEMEAL propõe a escola do campo tendo como base o seguinte referencial:



“Daí a necessidade de pensar, idealizar e construir uma escola que seja uma alavanca para o desenvolvimento sustentável do município e da região e, principalmente, uma escola que privilegie a vida real, o trabalho, as potencialidades das pessoas e do seu território, como objeto do conhecimento; deve articular as experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável. Assim, a escola se torna um centro de formação humana e espaço de construção e sistematização de conhecimentos, que contribuem para a intervenção dos estudantes e famílias na realidade onde vivem” (MUNICÍPIO DE ESTRELA DE ALAGOAS, 2004, p. 9).

Compreendemos que a elaboração dessa Proposta apresenta uma **positividade** no sentido da comunidade escolar (pais, alunos, professores e comunidade como um todo) perceber e evidenciar a importância de sua participação em todas as atividades desenvolvidas pela escola e vice-versa. Ou seja, a escola também começar a fazer parte da comunidade, mudando o paradigma de que os pais só vêm à escola para receber reclamações quanto ao comportamento ou aprendizagem de seus filhos, ou melhor, para ouvir que os mesmos não estão aprendendo e ainda mais que “não querem nada com a vida”.

Além desta **positividade**, que indicam efeitos da PECEMEAL e apontam para possibilidades de esta Proposta prosperar, no sentido, de sua ampla consolidação como experiência referência e irradiadora da Educação do Campo, também questionamos aspectos que pertencem ao seu fazer, mas precisam ser melhor considerados e analisados. Neste sentido, perguntamo-nos: o que fazer com os resultados dos censos, com as fichas pedagógicas? A escola tem pernas para resolver os problemas apontados/descobertos nesta pesquisa escolar? E o que fazer com “problemas” detectados? As respostas a estas questões advêm da possibilidade de articulação e integração do trabalho desenvolvido na escola com as demais organizações formais e não formais, educativas e afins, existentes no território do Agreste de Alagoas e mesmo no Brasil e com a descoberta de como funcionam estes organismos, quais suas competências e sua atuação e, mais ainda, precisamos descobrir modos de nos articularmos numa força mais sólida e sistemática para uma melhor atuação. Abaixo, um breve comentário sobre o desenvolvimento da PECEMEAL dá uma pequena amostra de como a escola pode ser uma unidade integradora no sentido que discutimos acima.



Para compreendermos como a implantação de uma proposta como a PECEMEAL pode ser vista como uma grande possibilidade de fortalecimento da Educação do Campo no Brasil, em Estrela em Alagoas e no território do Agreste, é necessário que nos debruçemos sobre questões que permeiam este contexto, tornando-o desafiador. Acredita-se que por ter esta característica é que não contamos com muitas experiências dessa natureza na região.

Assim sendo, uma das possibilidades que apontamos aqui, diz respeito à essência maior da proposta, ou seja, sua própria existência, sua construção “com todos os erros e acertos”, o que nos dá o privilégio, hoje, de estarmos analisando elementos que fizeram e fazem parte do trabalho, proporcionando-nos um embasamento teórico-prático para dialogar com aqueles que demonstrem interesse em romper com paradigmas educacionais excludentes para desenvolver, em seu espaço, uma educação que respeite as diferenças locais. Conforme afirma Silva (2003, p. 50):

Não aceitamos um modelo imposto que desrespeita a autonomia e diversidade local. Daí a necessidade da realização dos Fóruns Municipais de Educação do Campo e dos encontros nas Micro-Regiões, para que a proposta se construa a partir da realidade dos camponeses e camponesas, que são os principais atores e atrizes deste processo.

Foi considerando o que acima está explicitado, que o processo de construção da PECEMEAL, como vimos, primou por realizar encontros, fóruns e seminários para dar suporte aos atores e atrizes da realidade camponesa, sobretudo do Brasil. Estes espaços geraram e qualificaram um arsenal de instrumentos, como informações, nestas, perspectiva de avanços e melhoria na qualidade de vida, reflexões, conhecimentos afins, que, comprovadamente, fez recuperar a auto-estima de uma boa parte de envolvidos, assegurando assim, com a apropriação destes instrumentos, uma continuidade do trabalho, independente da condução pelos poderes constituídos. Vejamos o que reflete Thiago de Mello (*apud* SILVA, s/d, p. 90) sobre a importância da vivência de um processo: *O que passou não conta? Indagarão as bocas desprovidas. Não deixa de valer nunca. O que passou ensina com sua garra e seu mel.* Nesse sentido, voltando ao segundo capítulo, podemos detectar a grande movimentação em nível municipal e intermunicipal que a PECEMEAL proporcionou, embasando até hoje, determinadas ações nas escolas, a exemplo do envolvimento da escola com os movimentos sociais, com representatividades no município, como se pode ver na fala desta educadora:



Eu nem sabia que existia estes movimentos tão bons e tão importantes para nós que somos do campo. Nasci e cresci no campo e nunca participei de espaços como o que estou participando agora com o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA. Aqui na escola não nos reunimos sem a participação deste e de outros organismos como: Associação comunitária dos produtores rurais, não só da comunidade onde está localizada a escola, mas também das outras comunidades atendidas pela escola, Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STR, visto que eles têm, uma dinâmica de representatividade por pólos. O que chamam de Delegados Regionais Comunitários. O MPA tem sido uma grande parceira para nosso trabalho, até nos cedeu técnicos para acompanhar o trabalho com uma horta comunitária que implantamos na escola (Prof. Maria do Amparo Feitosa, E. M. João Mariano Filho, comunidade de Lagoa da Areia dos Marianos).

Contudo, e apesar das positivities, paralelamente, os limites começam a apresentar-se quando a apropriação das concepções e dos instrumentos não acontecem nos atores e atrizes na proporção que se almeja e que é necessária para atingir os resultados e metas propostas pela PECEMEAL, pois tal apropriação funciona como uma “bússola” norteadora do trabalho pedagógico. Estes limites automaticamente culminam e esbarram na carência de aporte, também, político. Isso se traduz em conseqüências que refletem na eficácia do desenvolvimento do trabalho, já que, em muitos casos, conforme pesquisa, a professora absorveu as concepções e o/a diretor/a não, o que gera conflitos de identidade dentro da escola. Surge um dos vários desafios inerentes a uma implementação desta natureza: como conviver e administrar estes conflitos? Eis um dos limites. Compartilhamos, assim, da visão de Moura (2003 p. 20) quando analisa a importância de uma certa visão em comum de todos aqueles que participam de uma proposta de educação como a PECEMEAL:

Se o/a professor/a e diretor/a entenderem, tudo vai fluir de forma mais fácil: a metodologia, as pesquisas, as técnicas e dinâmicas usadas, a devolução dos conhecimentos para quem participou da construção dos mesmos, as ações, frutos da intervenção dos alunos, o entendimento das fichas pedagógicas e do material didático, tudo se encaminhará numa outra direção, de mais valorização, respeito e busca de melhoria de vida para todas as pessoas do campo.

Partindo do entendimento proposto por Moura, o processo de execução de uma proposta de Educação do Campo, seja ela conduzida por movimentos sociais ou mesmo pelo poder público - como é o caso da PECEMEAL - só caminhará na direção de apoiar o Desenvolvimento Sustentável, como preconiza a PEADS, se houver uma apropriação dos princípios e concepções que norteiam projetos, programas e propostas de Educação do Campo. Quando não há esta apropriação por parte, por exemplo, do/a professor/a, que está



diretamente em sala, desenvolvendo sua prática pedagógica com toda autoridade que tem em sua turma, ocorre o que preconiza Arroyo (2006, p. 114):

Outra realidade que enfraquece a escola do Campo são os fracos vínculos que tem o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando se liberar sai das escolas do campo.

Desde 1998, quando ocorreu o concurso público para professores, a rede municipal de Ensino de Estrela de Alagoas ficou com mais de 50%<sup>27</sup> do seu quadro de docentes era formado por profissionais oriundos de outros municípios como: Palmeiras dos Índios, Cacimbinhas e Minador do Negrão. Estes, em sua maioria, advindos da sede de seus municípios de origem, apresentam características que se enquadram na observação acima, apontando para indícios de grandes limitações para o que se propõe como premissa básica da essência de uma Educação do Campo.

Quando ocorre o contrário, ou seja, têm-se profissionais identificados com a realidade na qual atuam, é bastante visível suas demonstrações de sensibilidade e de luta pela causa, servindo, inclusive, de inspiração para muitos, “na vida e na lida”.

Durante o desenvolvimento da pesquisa para a realização desta monografia, em particular na fase de coleta de materiais para análise, descobrimos, em diversos espaços (escolas, Secretaria Municipal de Educação, prefeitura, ONGs afins, entre outros), materiais escritos, potencialmente de grande relevância para entendimento de como se deu e se dá a apropriação do trabalho da PECEMEAL por diversos atores e como esta apropriação manifesta-se. Foram coletadas cópias de produção de artigos acadêmicos, monografias, projetos didáticos e comunitários<sup>28</sup> oriundos do desenvolvimento da PECEMEAL, relatórios, entre outros, os quais foram analisados e vistos como grandes possibilidades da PECEMEAL enquanto contribuição na sistematização de sua experiência, conforme foi pensado no Projeto de Educação Rural Contextualizada para o território do Agreste. Sobre este Projeto, gostaríamos de dar relevância aos seus objetivos, que bem ilustram uma perspectiva de Educação do Campo consoante aos princípios que norteiam ou devem nortear as suas ações. Este Projeto, inclusive se propõe a sistematizar a PECEMEAL, objetivo que poderá ser cumprido também com a ajuda deste trabalho monográfico. Então, vejamos o que dizem estes objetivos:

<sup>27</sup> Fonte Prefeitura Municipal de Estrela de Alagoas, Setor de Recursos Humanos – RH.

<sup>28</sup> Como exemplo de projeto Comunitário, o município conta com o UMBUZEIRO, elaborado e desenvolvido pela Escola Municipal Antonio Pinto de Araújo, localizada na comunidade de Lagoa da Areia do Ciríaco.



Objetivo Geral: -

Desenvolver competências municipais para inserção da educação do campo tornando a escola um instrumento de apoio ao desenvolvimento rural sustentável no território do agreste alagoano através da articulação, intercâmbio e sistematização de experiências.

Objetivos Específicos:

- Mobilizar e capacitar os atores sociais do território para a inserção da educação do campo como estratégia de desenvolvimento rural sustentável;
- Capacitar jovens egressos do Ensino Médio para atuar como monitores e agentes culturais para apoiar a construção da proposta de educação do campo;
- Sistematizar a experiência da Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de Alagoas – PECEMEAL;
- Implantar um Centro de Formação para a capacitação de jovens agentes multiplicadores da proposta de educação do campo.

Na perspectiva das possibilidades, este Projeto revela-se como um amplo catalisador de experiências que venham a contribuir para a consolidação de uma educação contextualizada, envolvente, mobilizadora, enfim, intimamente relacionada com uma perspectiva de vida no campo, diferente daquela que historicamente se configurou e se enraizou no Brasil. Sobre o último objetivo, que trata de um Centro de Formação, vale informar que o mesmo já se encontra construído, com plena movimentação e disponível para todos os organismos relacionados ao desenvolvimento territorial que dele precisem. Este Centro veio suprir uma carência muito grande de espaço físico no município. Cada vez que se fazia necessário um espaço para realização de eventos, de qualquer natureza, inclusive demandados pela PECEMEAL, o único espaço utilizado era a Escola Municipal João Paulo II, localizada na área urbana do município, que tinha suas atividades letivas interrompidas nos dias que se faziam necessário a realização de alguma reunião.

Além da construção deste Centro, numa segunda etapa foi apresentado ao MDA um projeto de adaptação do Centro, com forro, piso de granito e o muro, bem como um laboratório de informática, com 10 computadores. O recurso foi disponibilizado e já se encontra na Caixa Econômica Federal – CEF. No entanto, até o momento, segundo informações da atual coordenadora da PECEMEAL, a Secretaria Municipal de Educação, junto a Prefeitura Municipal não se posicionou em desenvolver/executar o projeto, causando preocupação nas instituições e segmentos afins, que estão se mobilizando para resolver este entrave de cunho, sobretudo, político.



Este fato ilustra uma situação que pode ser analisada sob prismas, até certo ponto de vista, contrastantes. Assim, o que, inicialmente, se mostra como um limite, quando analisado sob um novo enfoque, pode se tornar uma possibilidade, ou melhor, através desta dificuldade, que, indubitavelmente, pode paralisar um processo, estamos encontrando caminhos de superação. Os conflitos podem ser analisados como oportunidades para o exercício da cidadania, propiciando uma perspectiva de luta, de ações, para que tenha garantido o acesso àquilo que coletivamente foi conquistado.

Portanto, embasados, num primeiro momento, na análise do contexto no qual se inscreve a PECEMEAL e, posteriormente, refletindo sobre o desenvolvimento desta Proposta, apontamos grandes possibilidades de continuidade do trabalho, isto, diante do sentimento de empoderamento de uma grande parte dos envolvidos, deixando, visivelmente, transparecer as mudanças e as transformações que ocorreram em cada um, seja como pessoa, seja como instituição, o importante é que jamais serão os mesmos. Nos últimos três anos, vêem-se e inserem-se enquanto movimentos sociais, na conceituação adotada por Souza (1999 *apud* SILVA, [sd], p. ?),

Movimentos sociais como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das idéias e no sentimento de pertencas (...) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas amplitude e vigor.

Concluimos que a PECEMEAL em Estrela de Alagoas, situada no território do Agreste de Alagoas, é capaz de permanecer, consolidar-se e irradiar sua experiência. Apesar dos limites que acompanham sua realização, sobretudo de ordem cultural e política, analisamos que os referidos limites têm se mostrado mais como possibilidades potencialmente superáveis do que propriamente barreiras intransponíveis. A materialização da Proposta nesta monografia revela seu poder irradiador. Sua socialização no CEDRUS, portanto ganhando alcance no Nordeste, faz com que possamos compartilhar suas positivities e limitações. Este compartilhamento, esse “dizer para um outro” e “ouvir de um outro” é fundamental para que sua vitalidade seja assegurada. Acreditamos que a PECEMEAL pode ser uma experiência muito útil e positiva para contribuir na “conectividade” da discussão e da inserção da



Educação do Campo com a Estratégia de Desenvolvimento Territorial, colaborando na construção da identidade territorial, em conformidade com o que pressupõe a Secretaria de Desenvolvimento Territorial:

....a SDT tem, como uma de suas estratégias de ação, a inserção da educação do campo no processo de desenvolvimento rural, pela reflexão teórica em torno da questão, pela troca de experiências com organizações governamentais e não governamentais que tem se dedicado a esta questão, pelo aprofundamento de concepções, resultando na formatação de um referencial metodológico e de instrumentos que possam subsidiar a consolidação e a interação de esforços nesta direção (PROPOSTA TÉCNICA PARA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL – BRASÍLIA-DF, JANEIRO, 2006.)



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

ste trabalho teve como finalidade analisar os limites e as possibilidades de uma Proposta de Educação Camponesa, cujo principal objetivo foi verificar os efeitos – em termos de limites e possibilidades - de uma proposta de Educação do Campo e como esta pode contribuir com o Desenvolvimento Sustentável de um município, de um estado e de um território.

As análises se fundamentaram em concepções de Educação do Campo concebidas por experiências como a PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável, uma vez que propõem princípios e metodologias que contemplam uma perspectiva contextualizada de educação, indo contra a corrente de uma educação excludente e elitista que delineou e, de certa forma, ainda delinea a educação em nosso país.

Apesar das lutas históricas dos trabalhadores, a educação ofertada no campo não passou por mudanças profundas que resultassem em uma melhoria das condições de acesso ao trabalhador rural. Mesmo os discursos voltados à valorização do homem do campo, que se pronunciaram em diversos momentos da história do país propondo diferentes políticas de fixação do homem do campo no meio rural para evitar sua evasão para as cidades, não chegaram a efetivar mudanças significativas, especialmente no acesso à educação. A escola no campo, como lembrou Calazans (1993) surge tarde e descontínua, e até hoje, os mesmos problemas permanecem.

As formas precárias e inadequadas de tratar os problemas da escola para o trabalhador do campo tiveram seus princípios desenvolvidos nos primeiros anos do século XX por meio das idéias do ruralismo pedagógico. Porém, a luta para que o trabalhador rural permaneça no campo, mais que um problema pedagógico, deve ser vista como um problema econômico, pois aqueles que não têm terras suficientes para produzir de acordo com as necessidades do mercado têm grandes dificuldades de permanecer na roça.

A partir dessa quase “não-condição” de trabalho por falta de espaço e meios materiais, o trabalhador rural reivindica, além da reforma agrária, também os direitos que lhe deveriam ser assegurados pela legislação vigente no país. Contudo, nas diversas regiões do Brasil, a ausência de escolas e mesmo de políticas educacionais adequadas distancia os trabalhadores dos seus direitos, particularmente da educação.



Nesse contexto de desigualdade, de descaso e de “carências”, movimentos sociais, sobretudo o MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - propõem uma educação específica para os povos do campo no sentido de articular uma proposta de educação que valorize as especificidades dos trabalhadores do campo. Não diferente das reivindicações nacionais, no Município de Estrela de Alagoas foi elaborada também uma proposta específica para a educação do campo. Construída durante o ano de 2004, e implementada em 2005, seu diferencial foi ter passado a integrar a Política Pública de Educação Municipal, denominada, como vimos reiteradas vezes ao longo deste trabalho, Proposta de Educação Camponesa das Escolas do Município de Estrela de Alagoas - PECEMEAL.

Dessa forma, a proposta em questão elege a pedagogia socialista como base e é a partir desses fundamentos que também deve ser analisada, no sentido de observar os limites e as possibilidades que a proposta em questão apresenta.

Para fazer as análises foi necessário discutir todo o processo de construção da proposta debruçando-se sobre os elementos que a constituíram e a levaram a tornar-se uma Política Pública que viesse respeitar a premissa de que a educação tem que valorizar a realidade. Diante de toda discussão acerca do processo de implantação e implementação da Proposta observou-se que ela conseguiu muitos avanços, mas também apresenta alguns limites.

Nesse sentido, alguns limites se impõem na proposta de Educação do Campo do município de Estrela de Alagoas. Pode-se destacar como limites que têm se apresentado à plena realização da Proposta:

- a não apropriação da filosofia e da metodologia por todos os professores da rede pública municipal, já que algumas escolas resistem em não trabalhar com a Ficha Pedagógica, mesmo estando estes cientes de que a proposta se materializa, sobretudo, através dela:

Para viabilizar este “fazer”, será utilizado então um instrumento de manuseio diário do/a professor/a, que é a ficha pedagógica – ela é o resultado de um esforço coletivo de pensar, refletir e organizar os passos a serem dados no trabalho pedagógico junto aos/as alunos/as e comunidade (MUNICÍPIO DE ESTRELA DE ALAGOAS, 2004, p. 21).

- não ter sido assumida, de fato, como política de educação pelo município, dadas as exigências políticas e administrativas que a mesma impõe;

- a ausência de uma política para Formação Continuada para educadores da rede, como forma de, estrategicamente, ocorrer a apropriação acima mencionada, já que para muitos/as educadores/as o tempo não foi suficiente para efetivação desta aprendizagem;—



Contudo, a Proposta de Educação para as Escolas de Estrela de Alagoas apresenta muitas positivities que se evidenciam especialmente quando:

- A percepção e as evidências da comunidade escolar (pais, alunos, professores e comunidade como um todo) sobre a importância de sua participação em todas as atividades desenvolvidas pela escola e vice-versa;

- A proposição de estudo a partir da pesquisa sobre a realidade social vivida pela comunidade rural do Município que tem sua economia e seu desenvolvimento pautado na Agricultura Familiar, é considerada como ponto de partida para o trabalho pedagógico;

- Da mesma forma que a escola idealizada e pensada a luz da PEADS, a proposta em questão tenta superar a crise da escola em relação às pessoas do campo, no intuito de garantir a todos o acesso à educação, com qualidade;

- Quando propõe uma educação para a população que vive no campo, chama a atenção para a questão da dualidade na educação.

- Possibilidades de a Proposta prosperar, no sentido, de sua ampla consolidação como experiência referência e irradiadora da Educação do Campo;

- Perspectiva, a partir de sua existência, para abertura de novos espaços e novos organismos afins que venham fortalecer o processo através de parceria e ajuda mútua, em todos os sentidos, agregando valores espirituais (humanos) e materiais (financeiros) a exemplo dos projetos apresentados aos ministérios: MDA/SDT e MEC/SECAD;

- Grandes probabilidades, provocadas pela metodologia participativa da proposta, em articular e integrar o trabalho desenvolvido na escola com as demais organizações formais e não formais, educativas e afins, existentes no território com imensas possibilidades de parceria. O desenvolvimento da proposta ilustra bem este pressuposto ;

De um modo geral, percebemos que, desde 2004, observa-se que a proposta de educação de Estrela de Alagoas tem conseguido avançar na questão da superação da dualidade ao estender a proposta para toda a rede de ensino, independente do lugar onde a escola está inserida, seja esta urbana ou rural. Como foi possível perceber, a luta pela educação implementada no decurso da história do Brasil, especialmente nas últimas décadas permite enfatizar que, embora a luta dos trabalhadores seja feita de avanços e retrocessos, a luta pela educação rural guarda traços de seu passado, apesar de apresentar particularidades do tempo presente que se refletem nas proposições de uma pedagogia autônoma, como querem suas lideranças políticas e intelectuais.



A partir disso, evidencia-se, portanto, que as condições objetivas de vida no campo dependem de medidas também no âmbito econômico que favoreçam o trabalho rural e contribuam para a permanência do homem no campo. “São, portanto, as condições reais de sobrevivência ligadas à maneira como os trabalhadores se organizam para produzirem sua existência que determinam suas formas de vida e não as idéias produzidas pelos homens em um dado *habitat*.” (NETO, 2003, p.211) E a melhoria dessas condições gerais, certamente, trará reflexos positivos para a educação do campo. Enfim, a discussão a respeito da Educação do Campo é vasta, e certamente não se esgota aqui. As reflexões expressas neste trabalho têm somente a intenção de contribuir no sentido de indicar mediações necessárias para que as propostas de mudança apresentadas avancem ainda mais, mesmo diante das inúmeras dificuldades daqueles que lutam pela coletividade e pelo direito à educação. Assim, nesta direção, propomos:

- Tomar a realidade específica do campo como ponto de partida para a elaboração de uma proposta pedagógica, no sentido de avançar na direção da superação da dualidade na educação e caminhar com o desenvolvimento da proposta rumo ao desenvolvimento sustentável;

- Retomar a idéia de um currículo básico que contemple as necessidades e os interesses da classe trabalhadora a partir do atual contexto econômico e político;

- Avaliar as metodologias adotadas, tendo como referência o conhecimento científico, articulado ao saber popular e a necessidade de superar uma visão idealista e romântica;

- Avaliar as propostas de nuclearização das escolas, tendo em vista as condições objetivas de acesso dos alunos;

Deste modo, o presente trabalho, além de socializar a caminhada da PECEMEAL, buscou contribuir, sobretudo, para que a escola e a educação possam diminuir a dívida para com os povos do campo. As discussões e reflexões presentes neste trabalho, apesar de terem se voltado para a PECEMEAL, dialogam com uma realidade de cunho bem mais geral que, por ser assim, nos dá a sensação de que entre a experiência da PECEMEAL e as demais experiências de Educação do Campo que ora se desenvolvem em nosso imenso Brasil há pontos de identificação, de tangência. Há sofrimentos, lutas e conquistas comuns, que nos irmanam e que pedem que nos juntemos para avançarmos, mais ainda, rumo às conquistas.



## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Francisca M. C. **Avaliação: Fundamentação e Prática**. Feira de Santana: mimeo; 1997.

BAPTISTA, Francisca M. C; BAPTISTA, Naidison de Q. **Escola Rural: uma Experiência, uma Proposta**. Feira de Santana; BA: 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação rural: sustentabilidade do campo**. 2ª ed. Feira de Santana, BA: MOC/UEFS; Pernambuco: SERTA, 2005.

BRASIL, Constituição Federativa do Brasil, 1824.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

CALAZANS, M. J. C. **Escola e Educação do Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. Disponível em: <www.cpt.br>. Acessado em 24/08/06.

FREIRE, Paulo. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire; 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOLLING, E; NERY, Ir; MOLINA, M. (orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. v.1. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. (orgs). **Por Uma Educação Básica do Campo**. v. 4. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2002.

LEITE, Sergio C. **Escola Rural, urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÔBO, Y L.; FARIA, R. A Questão Política do direito à educação da população do campo. In: FARIA, L. C. M.; SOUZA, D. B. de. **Desafios da Educação Municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL. Disponível em: <www.inep.gov.br.> Acessado em: 08/11/06

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.



\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo.** Caderno de Subsídios, Brasília, 2003.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (orgs). **Por Um Educação do Campo. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.**, Cad. 5. Brasília: DF, 2004.

MONTEIRO, J. C. **O processo de trabalho e o desencadeamento dos agravos à saúde dos trabalhadores rurais: um estudo ergonômico em Santa Catarina.** Tese de Doutorado UFSC, Engenharia de Produção. Orientadora: Leila Amaral Gontijo, 2004.

MOURA, Abdalaziz. **Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável- PEADS; uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo.** Glória do Goitá , PR,2003.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** 2 ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO. L. B. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil.** Campinas, SP, Tese de Doutorado, 2003.

PERONI, V. **Política Educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PORTAL SECAD. Disponível em <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>, Acessado em: 18/08/2006.

\_\_\_\_\_. **A nova Lei da Educação. LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas.** 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003

REIS, edmerson dos S. **Educação do Campo e desenvolvimento rural sustentável; Avaliação de uma prática educativa.** Juazeiro – BA. Editora Franciscana, 2004.  
SOARES, E. **Diretrizes Curriculares para a educação do campo.** Brasília, 2001

SILVA, Maria S. S. **Educação do Campo: Semeando sonhos... Cultivando direitos.** Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Brasília/DF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. (---)**

UNESCO. **Educação: Um Tesouro a Descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF:Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Unesco e a educação.** 2006.

ZOTTI, S. A. **Educação, Sociedade e Currículo no Brasil.** Dos Jesuítas aos anos de 1980. São Paulo: Autores Associados, 2004.



**ANEXOS**



## HISTÓRICO DO MUNICÍPIO

### Conhecendo Estrela de Alagoas

#### Mapa de Alagoas com indicação de Estrela da Alagoas.



Estrela de Alagoas está situado na micro-região do Agreste alagoano. A região apresenta uma altitude de 290m acima do nível do mar, possui um clima tropical megatérmico, quente durante quase todo o ano e sub-úmido e do tipo seco, ocupa uma área de 265,06 Km<sup>2</sup>, sua distância a capital do Estado – Maceió é de 145 km e sua população segundo os dados do IBGE (Censo 2000 ) é de 16.341 habitantes, sendo a maioria na área rural, que corresponde a 13.075 habitantes e 3.266 na área urbana, com maioria do sexo feminino, o município dispõe de 8.490 mulheres e 7.851 homens (Censo 2000). Resultando na densidade demográfica de 61,54 hab/km<sup>2</sup>. Com divisão territorial 2001.

#### Os limites de Estrela de Alagoas:

Ao Norte: Bom Conselho – PE

Ao Sul: com Igaci – AL

A Leste: Palmeira dos Índios-AL

A Oeste: Minador do Negrão e Cacimbinhas –AL



A base econômica do município consiste na agropecuária, como a cultura de subsistência de feijão, milho e mandioca, destacando-se também, a fruticultura com ênfase no cultivo do caju e da pinha. Na pecuária a criação de bovinos, suínos, caprinos e aves.

Vale fazer aqui, sem muitos detalhes, um breve histórico da origem de Estrela de Alagoas, o porquê deste nome e qual nome antecedeu a este. Antes de ser o município, Estrela de Alagoas foi uma comunidade denominada de "Sítio Bola". Nome este, atribuído às características locais e ao contexto histórico.

Em meados do século XIX, a região era montanhosa e existiam muitos animais selvagens como: veado, porco-do-mato, tatu-bola, raposa, gato-do-mato, guará, aves e outros. Nesta época eram poucos os habitantes e distantes uns dos outros. Quanto aos povoados, seus nomes vieram em consonância com o tipo de animal que se alojasse na região, a exemplo das lagoas: Lagoa da Onça, Lagoa dos Patos, Lagoa dos Porcos, Sítio Catitu e Sítio Bola, pois nesta região encontrava-se grande quantidade de tatu-bola, entre outras caças foi a que mais saciou a fome do povo, no período de grande seca.

Ainda sobre sua história, destaque para os primeiros habitantes, ou seja, as famílias de: Honorato Gonzaga, Rosalvo Henrique e Antônio Pimentel, este último, proprietário de uma quitanda a qual vendia aguardente, bolacha, café, açúcar, fumo de corda e outros produtos alimentícios. Outros moradores que merecem destaque: Antônio Gonzaga, Joaquim Isidoro, Manoel Gonzaga e João Augusto Gonzaga, que relata os acontecimentos, uns contatos por seu pai e antepassados e outros o próprio João Augusto vivenciou.

A seguir o senhor Honorato doou um terreno para a construção da escola e da Igreja de São João Batista, onde era celebrada a missa uma vez por mês. Por sugestão do reverendo padre, foi mudado o nome do povoado Bola para Estrela, tendo em vista o progresso que teve a localidade em pouco tempo de existência, justificando que esta localidade é uma Estrela brilhante, daí o nome do Sítio Estrela.

Nesta época já havia aumentado o número de pessoas, entre elas, fazendeiros que criavam seus rebanhos soltos usando como marca para furar seus animais: sinais, forquilha na orelha direita ou esquerda, amostra de flor, coice da porta, buraco de bala, assim modificava-se os sinais de cada criador até 1934.

Não esquecendo a cultura local da época, todos os domingos, a vizinhança se divertia na quitanda de seu Pimentel com jogo de tênis e atividades folclóricas como: guerreiro, reisado, pastoril, organizadas pelo senhor Pimentel e pela Igreja Católica.

Com a chegada de Luiz Duarte, formou-se um comércio, já havia um açougue clandestino, e venda de estivas e varejos, a compra e venda de cereais.



A idéia de emancipação política foi crescendo entre a população e foi concretizada com a criação de novo município, que recebeu o nome de Estrela de Alagoas, em 5 de outubro de 1992, tendo como seu primeiro prefeito o Sr. Adalberon Alves Duarte, o mesmo que, como um líder comunitário, foi o responsável pela emancipação política deste município.

A seguir, quadros que evidenciam a situação educacional de Estrela de Alagoas. São considerados como um dos fatores que reforçou a necessidade de criação da proposta.

#### **Escolarização da população de 7 a 14 anos, segundo o Ensino Fundamental - Estrela de Alagoas, 2000/2003**

<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
ANOS	POPULAÇÃO ATENDIDA		
	RURAL	URBANA	TOTAL
2000	2.761	601	3.362
2001	2.790	517	3.307
2002	2.858	636	3.494
2003	2.789	709	3.498

#### **Alunos matriculados no Ensino Fundamental por faixa etária - Estrela de Alagoas -AL, 2000/2003**

ANOS	MENOR DE 7 ANOS	%	7 - 14 ANOS	%	MAIOR DE 7 ANOS	%	TOTAL
2000	23	0,7	2.227	66,2	1.112	33,1	3.362
2001	40	1,2	2.271	68,7	996	30,1	3.307
2002	68	1,9	2.325	66,5	1.101	31,5	3.494
2003	111	3,2	2.326	66,5	1.061	30,3	3.498

#### **Desempenho Escolar no Ensino Fundamental - Estrela de Alagoas - AL, 2000/2003.**

<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>			
ANOS	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2000	1.945	771	698
2001	2.113	785	467
2002	2.135	944	517
2003	2.226	807	556

Uma das evidências da retenção escolar e distorção idade-série que representa um grave problema do sistema educacional do município segundo os dados do censo escolar de 2003, aponta os índices de 51,6% para os alunos do Ensino Fundamental com idade superior correspondente a cada série. Sendo que nas quatro séries iniciais o índice é de 34,5% e nas quatro séries finais 17,1%. Diversos fatores contribuem para gerar tal situação: i) O ingresso tarde das crianças no ensino fundamental; ii) A incorporação, a essa etapa dos que a ela não tiveram acesso na idade apropriada; e, iii) Retenção do número de alunos decorrente da repetência e da evasão escolar.