

A POLÍTICA DE ACESSO À FORMAÇÃO PARA EDUCADORES DO CAMPO: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS NO AGRESTE DE ALAGOAS/BRASIL

Autor: Manoel Valquer Oliveira Melo¹

Coautor: Oriowaldo Queda²

Coautora: Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante³

RESUMO

A presente pesquisa tem como escopo refletir sobre o acesso da política de formação para educadores do campo no território do agreste alagoano, amparada a partir de alternativas teórico-metodológicas circunscritas na pedagogia da alternância e no trabalho como princípio educativo. Para alcançar o objetivo proposto, utilizaremos como base empírica de análise uma experiência pioneira transcorrida no Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO, no âmbito da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL em parceria com o Governo Federal através do Convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, Ministério da Educação-MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. O princípio metodológico norteador da abordagem, buscará problematizar as dimensões sociais, culturais e ambientais a partir das alternativas pedagógicas identificadas e propostas para este coletivo. Destacaremos que o curso têm 02 áreas de concentração: Línguas, Artes e Literatura (30 vagas) Ciências da Vida, da Natureza e Matemática (30 vagas). A proposta de qualificação profissional para os 60 futuros educadores do campo, vislumbra a dar uma resposta qualitativa à práxis educativa em questão. Objetivando a compreensão teórica e prática, com base na visão sistêmica, consideraremos a ressignificação da diversidade cultural da atual ruralidade, como síntese da expressão de alternativas pedagógicas para o empoderamento dos sujeitos do campo. No itinerário da pedagogia crítica, propomos dialogar com este processo de sociabilidade, na tentativa de postular um modelo de razoabilidade paradigmática para compreensão do acesso da política de formação para educadores do campo ofertada no território alagoano.

Palavras-chave: Formação de educadores do campo. Pedagogia da alternância. Trabalho, como princípio educativo.

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da UNIARA.

² Professor Dr. do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da UNIARA

³ Professora Dra. do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da UNIARA

INTRODUÇÃO

As diretrizes norteadoras dessa abordagem pretende compreender a política de acesso à formação de educadores do campo amparada a partir de alternativas teórico-metodológicas circunscritas na pedagogia da alternância (Tempo – Comunidade) e do trabalho como princípio educativo. Baseando-se nestes recursos analíticos, buscaremos associar as experiências advindas do uso dessas ferramentas na formação de educadores do campo na região do agreste alagoano, consubstanciando com as suas adaptações e alternativas locais. As correlações destas modalidades de ensino serão colocadas sob a perspectiva epistemológica de cunho marxiano. A combinação entre o trabalho produtivo e a educação, já se tornou emblemático e referenciando, como um instrumento da sociabilidade e emancipação da classe trabalhadora em sua totalidade⁴. Mas considerando que as condições objetivas imbricadas na relação do homem com a natureza são contraditórias, a sua base de reprodução social também faz parte do processo educativo.

Sabemos que o modelo pedagógico caracterizado pela alternância é de origem francesa e era de cunho religioso, foi introduzido no Brasil, em 1969, no Estado do Espírito Santo através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES (BRASIL, 2006). Antecedentes da proposta de escolarização no território, (ALVES, 2012; MATTOS, 2010; MELO, 2010; RIBEIRO, 2008) nos apontam que posteriormente veio a ser implantado na Região Nordeste, no Estado de Alagoas no município de Arapiraca em 1981, a criação de uma das Casas de Famílias Rurais – CFR⁵. Esta memória foi obscurecida no território analisado, pois até o presente momento não existem dados documentais que comprovem os relatos de experiência do funcionamento da CFR no agreste alagoano.

Ribeiro (2008) afirma que a *pedagogia da alternância*⁶ foi uma ferramenta utilizada com o intuito de equacionar as discrepâncias sociais entre o trabalho como força reprodutora da sociedade frente à desumanização provocada pelo capitalismo, e que por outro lado, existia a ação dos movimentos católicos que procuravam combater ao crescente movimento do comunismo ateu com suas novas teorias ideológicas, tanto na Europa como no Brasil.

É importante registrar aos avanços provocados a partir das mediações da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais na política que envolve as práticas educativas nas escolas do campo. No que se refere ao resgate de pedagogias não consolidadas, suas ações permitiram a criação de novas institucionalidades para discutir a práxis educacional voltada para o homem e a mulher do campo. Por outro lado, se estabelece a criação de um ambiente político favorável, que é revestido pelos interesses educacionais das ruralidades presentes no campo, cujo objetivo é em transformar as condições de exclusão educacional que se encontra a comunidade escolar da zona rural.

Destacaremos que a proposição oriunda das alternativas pedagógicas analisadas tem a tendência de não medir esforços para tentar unir o ensino-aprendizagem, contextualizando a teoria e a prática com a cotidianidade da vida dos educandos e educadores envolvidos.

⁴ Analogamente diz-se que a abordagem filosófica sobre o referido modelo já aparece distintamente em algumas das obras de Karl Marx, nos estudos sobre o Capital, sobre a escola na integração da educação com a produção material. (MARX, 2006, 2009, 2012)

⁵ É um espaço destinado à formação de jovens do meio rural.

⁶ Alternância do ambiente no aprendizado educacional, neste caso, se insere no tempo escola e no tempo comunidade (o espaço de aprendizado é alternado frente às necessidades dos alunos, o campo, o rural, o lazer; a escola, a casa, o trabalho, a comunidade, etc.) novos e antigos espaços de discussões são retomados e revistos dentro de uma estética educacional não tradicional.

Vislumbram que nesta práxis, a formação educativa reconheça o papel dialógico da relação entre o aluno e o professor. Neste processo de dialogicidade as mudanças reverberam no ato de ensinar-aprender dentro de um coletivo, correspondendo que:

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

A partir da perspectiva crítica, identificamos que as práticas pedagógicas não podem estar dissociadas dos modos de vida dos educadores e educandos do campo. Neste sentido, o ensinar-aprender pressupõe o empoderamento dos atores da educação, em meio a sua cotidianidade e a ruptura da reprodução social na qual estão inseridos, quer seja no campo, ou em outros espaços sociais, hipoteticamente ao longo do trabalho, o nosso intento é reafirmar que o sujeito ao:

(...) assumir posição sobre como se imagina o presente e o futuro da sociedade na qual, mediado por tais decisões, ele se reproduz individualmente, como ele a deseja enquanto ser, sobre qual direção do processo corresponde a suas ideias sobre o curso favorável de sua própria vida e de seus semelhantes (LUKÁCS, 2010, p.99).

Entendemos que é necessário olhar o educando como um detentor de possibilidades para a emancipação e a conquista da sua autonomia. A escola deve configurar-se como o lugar do acontecer solidário e do diálogo, das discussões delineadas principalmente para compreensão das condições objetivas. Pois evidenciamos que os interesses e os aspectos da ruralidade na política educacional do campo são construídos a partir de interditos, apropriados invisivelmente, mantendo poderes e saberes de paradigmas dominantes. Nas determinações dessa lógica:

Não surpreende, portanto, que mesmo as nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Partindo da perspectiva crítica metodológica das doutrinas utópicas da educação, já sabemos das expectativas que sobrepujam os interesses da educação do campo, e esta sozinha não deve operar milagres, as heranças das formulações educacionais que interviram na vida escolar destes coletivos, se perpetuaram na forma de subalternidade e docilidade. Pois, o perfil pedagógico designado para estes sujeitos sociais era adequado para:

Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os padrões sempre tenham razão, como não haveria ele de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo o peso sobre os ombros das massas oprimidas? Só um povo “gentil e meditativo” é que poderia suportar sem “discussão” a exportação feroz. É esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar. (PONCE, 1963, p.167)

Dentro desta representação social reducionista, a educação investida era advinda de programas e modelos exógenos que reforçavam a lógica de exclusão escolar ofertada para esse povo, que a caracterizava consequentemente em parâmetros estruturais que tinha como finalidade a manutenção de um modelo de educação dissociado das necessidades reais. De acordo com (Mészáros, 2008), é necessário compreender que a educação é continuada, permanente, ou não é educação. A mudança qualitativa é apreender que a educação não é uma mercadoria. Neste outro modelo, o ensinar-aprender para a educação do campo deve propor uma educação para além dos limites do capitalismo no campo, aprofundar o debate da Reforma Agrária e dos Assentamentos rurais no território, evidenciando os motivos que tem

aprofundado o esvaziamento do homem e da mulher do campo. É necessário legitimar alternativas que contribuam para o que resta da biodiversidade local, como a Agroecologia frente à expansão da Agricultura Convencional na região do agreste de Alagoas.

Dentro da análise percebemos que a política de acesso à formação dos educadores do campo em Alagoas ainda está em processo de construção. Como suporte normativo para nortear esta demanda tem-se a RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 040/2014, que dispõe sobre a regulamentação da oferta da Educação do Campo no Sistema Estadual de Educação de Alagoas. As orientações expressas no Parecer, advogam que as práticas permanecem inalteradas e inflexíveis por conta de outras finalidades difusas da própria política de acesso.

JUSTIFICATIVA

De acordo com a consciência dos limites regulados pela legitimação de um sistema educacional que não valoriza o ensinar-aprender, a pedagogia da alternância e o trabalho como princípio educativo serão pesquisados a partir de dimensões ontológicas, epistemológicas, políticas, ideológicas e agroecológicas. Partiremos destas perspectivas e analisaremos a política de acesso para formação de educadores do campo no Nordeste do Brasil. Especificamente os imperativos estruturais e as alternativas adaptativas transcorridas no território do agreste de Alagoas. Dentro destes critérios, objetivamos sistematizar e prospectar um conhecimento sobre os desdobramentos políticos e pedagógicos, e suas possibilidades de abrangência para a compreensão da educação do campo no território estudado.

Inicialmente o que nos motivou a esta investigação, procede de uma experiência como educador do PROCAMPO, ao perceber as dificuldades de incorporar nas disciplinas de filosofia, ações práticas de acordo com o que preconizava a pedagogia da alternância, especificamente no chamado Tempo – Comunidade. Tendo em vista que não existia uma receita ou modelo anterior que servisse de guia para comparar com aquela intervenção. Dentre as sinalizações que compôs o nosso consenso, era que aquele contexto comunitário da escola do campo estava sob a ótica dos formandos, e os aspectos da alternância significativamente davam sentido de pertença e a referência do lugar da existência, que agora participava também como o lugar da formação pedagógica proposta pelo programa.

O método desta perspectiva nos convida a insistir na inserção do cotidiano do educando como ferramenta para criação de novas prévias-ideações para transformar as condições de vida dos estudantes do campo. O trabalho como princípio educativo, ao mesmo tempo, modifica a posição do objeto pesquisado em sujeito pesquisador, considerando ideologicamente as bases objetivas e concretas. Porém, destacamos na análise, os antagonismos incongruentes existentes na produção deste conhecimento que está subordinado aos interesses do capitalismo do campo e da sua incapacidade de articulação dos meios de apreensão do próprio conhecimento objetivo, enquanto modelo efetivo de emancipação e transformação social radical.

Nessa interface apontamos a coexistência histórica do papel da educação escolar no campo e da assistência técnica como produtos institucionais importantes da sociedade brasileira. A noção do processo extraescolar idealizado pelo movimento extensionista aparece com um propósito, é educar o público. Especificamente a comunidade rural, vista como uma organização social homogênea, sem conflitos internos de interesses, (Queda, Szmrecsányi, 1972). Os programas visavam à melhoria do padrão de vida do público rural por meio de predeterminações pedagógicas condicionadas a modelos educacionais assistencialistas e tecnicistas:

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

A maioria dos analistas tem observado que existe uma trajetória específica para esses programas, a ação de adaptar os modelos de escolarização no campo, adequando às necessidades momentâneas de sustentação do próprio modelo doutrinário econômico e para suprir as novas demandas da sociedade capitalista. A primeira vista, podemos dizer que houve inovações institucionais. Mas dentro dessa ótica, a situação das formulações dos problemas estruturais da educação do campo permaneceu praticamente estagnada, pois:

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

Nesta análise, há uma realidade que reaparece insistentemente (Marx, 2009), pois consta que a chamada burguesia submeteu o campo sob o domínio da cidade. Desse modo, podemos analisar que existe uma cultura da dominação voltada sob o pensar urbanocêntrico, disposta historicamente a qualquer custo, a se perpetuar para manter o domínio da cidade como o lugar central da educação. A exclusão educacional nas escolas do campo é parte dos resultados da perda crescente das ruralidades que foram invisibilizadas de acordo com as necessidades de outrem.

Se historicamente partirmos das tentativas de implantação dos modelos doutrinários capitalistas, a exemplo da catequese jesuítica na pedagogia rural, e o modelo extensionista de cunho meramente capitalista. Analogamente tendo por base esses modelos exógenos, o nosso objetivo é investigar, se a perpetuação deste atraso no mundo rural brasileiro reforça ainda que paradoxalmente, a subalternidade da política de acesso para a formação superior para os educadores do campo no Agreste de Alagoas. Para corroborar com o que foi proposto trazemos à baila o que cita o Parecer Nº 313/2014 – Conselho Estadual Educação- CEE/AL, sobre o Procampo e a pedagogia da alternância, objetos da nossa análise:

A Pedagogia da Alternância em Alagoas encontra alguns obstáculos diante da estrutura pré-estabelecida de organização dos sistemas de educação e o pouco conhecimento dos gestores acerca de seu reconhecimento pela legislação vigente. Após o 4º período, a turma será dividida pelas duas áreas de concentração: Línguas, Artes e suas Literaturas e Ciências da Vida, da Natureza e Matemática, tendo como eixo central a educação do campo. Destaca-se a necessidade de regularizar este curso na UNEAL, visto que a turma tem tido inúmeros prejuízos com as grandes demoras no repasse dos recursos, chegando a ter períodos de quatro a oito meses de interrupção. (CEE/ALAGOAS, 2014, p.11).

Com a sucessão dos programas governamentais e seus componentes ideológicos, a educação do campo em Alagoas, sobre o ponto de vista da política de acesso à formação de educadores, está circunscrita entre avanços e retrocessos. Objetivando uma compreensão teórica e prática do ensinar-aprender na experiência caracterizada como pedagogia da alternância, com base na visão sistêmica, consideraremos a ressignificação da diversidade cultural das ruralidades presente nas experiências, como síntese da expressão de alternativas pedagógicas para o empoderamento dos sujeitos educadores, objeto desta análise.

No nosso itinerário metodológico propomos dialogar com este processo de sociabilidade a partir do trabalho como princípio educativo. Com a intenção de ratificar dentro desta problematização uma mudança educacional radical e emancipadora, que

extrapole uma educação do campo para além das determinações incorrigíveis dos modelos impostos. Legitimando a inter-relação e o intercâmbio dos educandos com o seu cotidiano, através de modelos paradigmáticos que permitem a autonomia e a resiliência frente às tendências dominantes que pregam mudanças sociais na vida rural, mas que parecem inalteradas e ameaçadoras.

OBJETIVOS:

Geral:

Analisar a política de acesso à formação para educadores do campo amparada sob alternativas pedagógicas no agreste de Alagoas.

Específicos:

- a) Identificar os educandos enquanto objetos e pesquisadores da sua própria práxis educativa;
- b) Fundamentar os aspectos da pedagogia da alternância associada ao trabalho como princípio educativo;
- c) Identificar o trabalho como fundante na divisão do território urbano-rural;
- d) Prospectar os desdobramentos do conhecimento sistematizado durante as incursões observadas no cotidiano escolar dos educadores.

HIPÓTESES

- a) A política de acesso à formação de educadores do campo no agreste alagoano está circunscrita sob a influência de modelos exógenos, mas amparados por alternativas pedagógicas locais.
- b) As instituições de educação do campo em Alagoas reproduzem as desigualdades sociais e educacionais no meio rural, tendo em vista que a expansão dos usos da terra para a agricultura convencional são demandas determinadas pelo aumento da produção no território.
- c) Com a vinculação de criação de políticas públicas para manter o homem e a mulher jovem no meio rural, devido ao processo de intensificação do “ruralismo urbano” que cresceu nas últimas décadas no Brasil, a tendência é termos um campo vazio e com a população envelhecida.

METODOLOGIA

De acordo com abordagem da pesquisa, utilizaremos como método de catalogação de dados:

- Um arcabouço bibliográfico;
- Tem um viés descritivo; tendo em vista a posição dos agentes (sujeitos) observadores, pesquisadores e observados;
- A Pesquisa é de suporte qualitativo, propondo encontrar subsídios epistemológicos que possam qualificar a educação do campo dos sujeitos envolvidos;
- Pesquisa de campo com o uso da pedagogia da alternância de forma subjetiva;
- Exame de documentos oficiais, leis, relatórios, atas e agendas que tratem do tema em Alagoas e no Brasil.
- Gravação em vídeo, fotografias e mídias, criação de um dossiê para se construir uma ideia da situação local e pesquisas em sites da web.

- Construção de Banco de dados de novas experiências paradigmáticas a serem analisadas no território;
- Mapeamento das políticas públicas afirmativas para a educação do campo em Alagoas;
- Utilizaremos o método hipotético-dedutivo a partir do materialismo histórico dialético
- O uso de categorias conceituais como: pedagogia da alternância e trabalho.

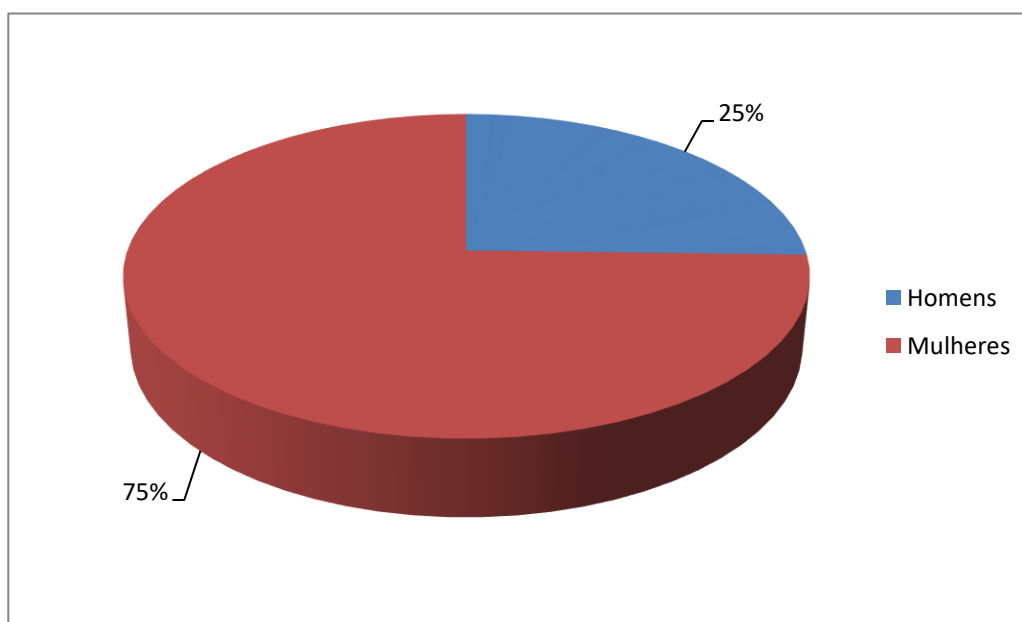
Dos instrumentos de coleta de dados tendo as pessoas como fonte de informação:

- 1) Diagnóstico Rápido participativo - DRP
- 2) Solicitação de liberação ao Conselho de Ética para prosseguir com a pesquisa;
- 3) Pesquisa Observação Participante; Pesquisa Etnográfica (Ação-participativa);
- 4) A utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE
- 5) Entrevistas semiestruturadas;
- 6) Questionário
- 7) Depoimentos;
- 8) Grupo Focal (a turma de 60 alunos do PROCAMPO/UNEAL);

Ressaltamos que parte da metodologia já está sendo elaborada. Neste cenário, identificamos que a forma de acesso dos educandos ao Procampo foi via vestibular, e a proposta de abrangência e representatividades diversas, dentro de um contexto sócio-histórico e político da primeira licenciatura para a educação do campo em Alagoas, nos parece ter sido alcançado neste primeiro momento.

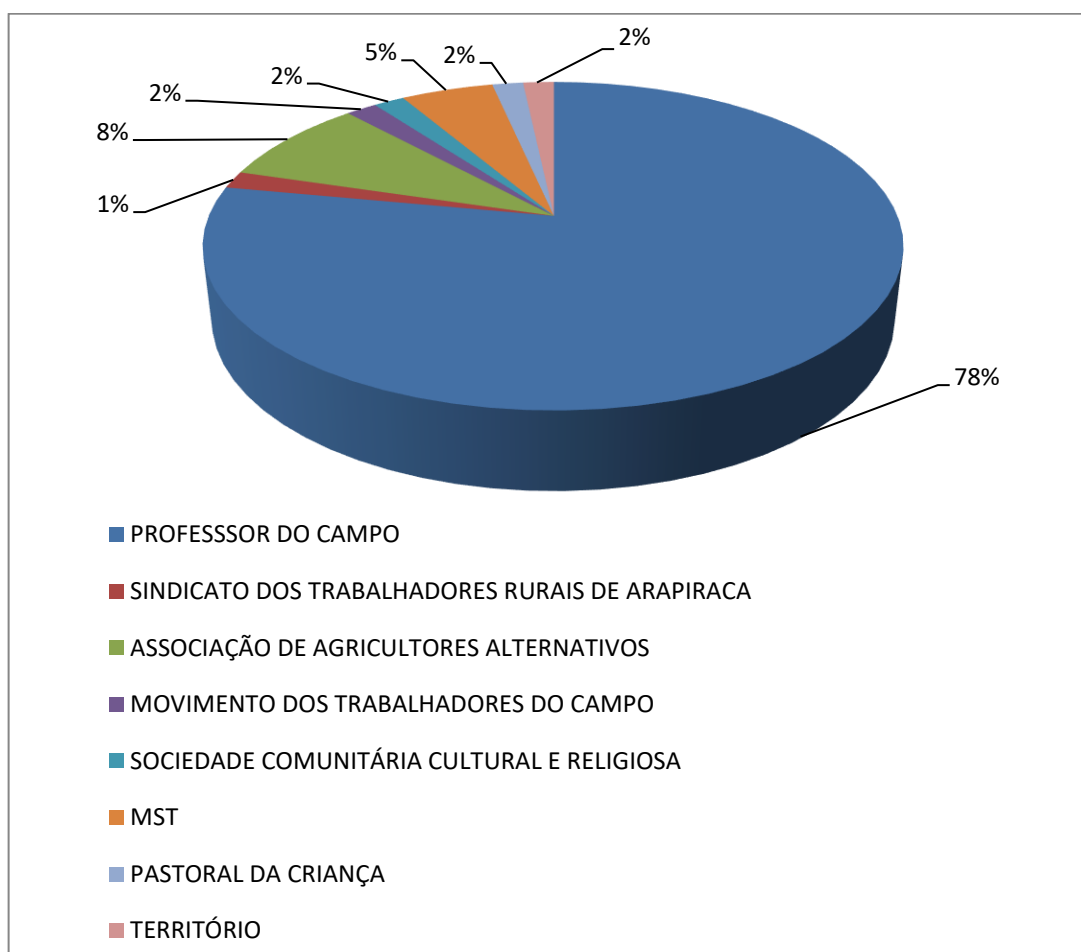
De acordo com os critérios estabelecidos, dados da pesquisa aponta que no contexto geral do grupo focal, no universo de 60 alunos, 78% destes já são professores do campo que atuam na Educação Básica. Considerando os demais segmentos das entidades de classes e movimentos sociais que atuam no campo, a sua representatividade é de 38%, neste sentido, a diversidade do campo na política de acesso para os educadores do campo, demonstra certa heterogeneidade no que tange a questão de gênero, o lugar que reside, a faixa etária, etc. Para ilustrar, as figuras abaixo podem nos subsidiar nas nossas incursões.

Figura 1 – A relação de gênero por sexo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2016.

Figura 2 – A forma de acesso de acordo à representatividade no campo



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2016.

BASE TEÓRICA, CONCEITUAL E EMPÍRICA

Identificando o que dispõe o Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, sobre a política de educação do campo, de acordo o Art. 2º, incisos I, II e III. Segundo a legislação, são os princípios propostos para a educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo. (BRASIL,2010).

No artigo citado, no que se refere o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação que atenda as especificidades do campo, os desafios são atenuados através de programas e convênios governamentais que funcionam de forma precarizada e em estruturas que não atendem as reais necessidades da formação desses profissionais. As ações pedagógicas são formuladas apenas no discurso, na prática os objetivos permanecem

incipientes. A nosso ver, a reprodução da vida no campo é também reproduzida dentro dos muros da instituição escolar. São reflexos das condições de desigualdades e exclusões educacionais que se justificam restringindo em promover as mudanças socioambientais necessárias.

Por entendermos que o meio ambiente é a totalidade das ações humanas disposta sobre um determinado espaço geográfico e que carrega em si a diversidade ambiental. Por sua dinâmica natural e social, o espaço acaba se reelaborando, trazendo consigo novas necessidades e novas possibilidades.

Considerando o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, as bases metodológicas da experiência de ensinar-aprender a partir da pedagogia da alternância são colocadas em todas as etapas da educação do campo. Segue a normativa do decreto que norteia um dos objetos da pesquisa. O Art. 7º, inciso II explicita, que: “II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância” (IBID).

Ocorre que no Brasil as instituições e os modelos educacionais avançaram, porém ainda permanecem os seus avanços desconhecidos e ausentes da maioria da população brasileira. No caso da pedagogia da alternância na educação do campo, ainda continua sendo pouco confrontada e disseminada nas esferas das políticas públicas educacionais para o campo. Acontece que algumas mudanças são facilmente apenas reproduzidas socialmente no meio ambiente rural, não há uma efetivação da transformação radical para exercer o enfrentamento a esta contradição ideológica, que foi imposta pela economia política na condição da exploração do homem pelo homem pela força de trabalho e pela ignorância.

O Estado de Alagoas assim como a maioria dos Estados do Nordeste possui um extenso território rural, aonde contraditoriamente poucos são os detentores das forças produtivas e não há diversificação na produção agrícola. Principalmente quando se estabelece o monocultivo da cana de açúcar, como um único meio de agricultura produtiva. “A ação do agronegócio na região é – também – a produção de commodities para exportação. O Nordeste é uma região sobretudo agroexportadora, e donos de terra, senhores do engenho e coronéis sempre se beneficiaram dessa condição” (FERNANDES et al, 2014, p.43). Nesta região, o trabalho vem de antecedentes perversos – o da escravidão. O valor do trabalho se manifesta por vários aspectos, e é calculado pela sua reprodução material e, nunca pelo valor da pessoa humana, ou seja, ainda continua como um subemprego devido às condições materiais e psicossocial dos trabalhadores do campo.

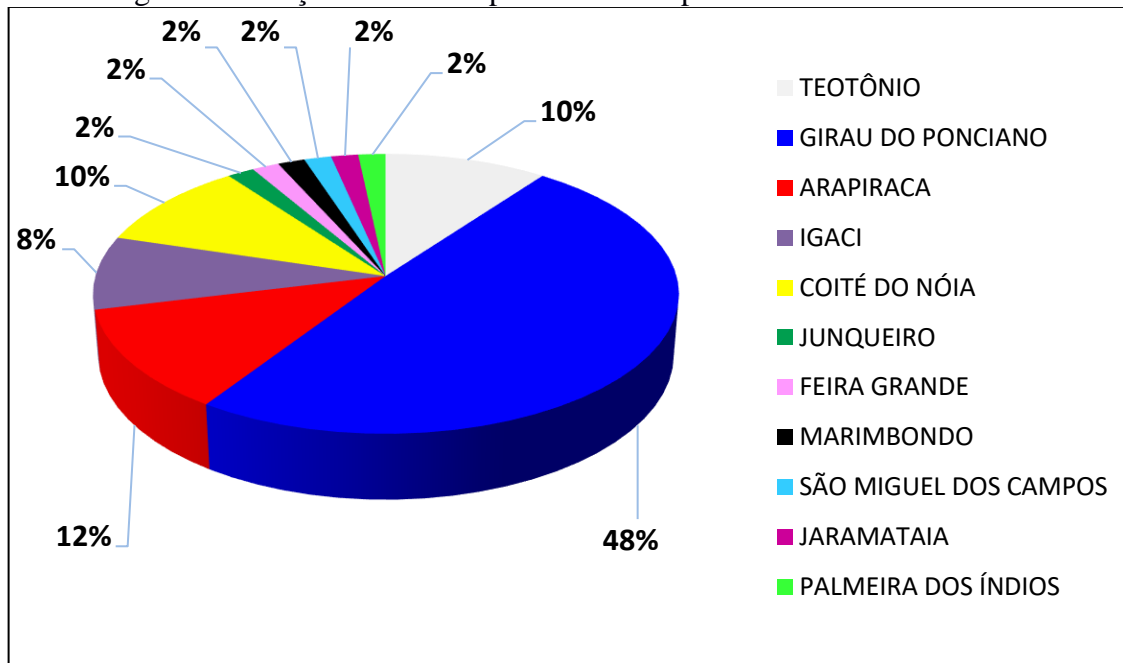
Entretanto, na condição crescente da sociedade, a decadência e o empobrecimento do trabalhador é o produto do seu próprio trabalho e da riqueza produzida por ele. Consequentemente, a miséria surge de forma espontânea da *essência* do trabalho presente (MARX, 2006, p. 71)

É possível notar que alguns problemas persistiram ou se complexificaram com o tempo. O espaço da educação do campo vem sendo sufocada frente às atuais demandas, a exemplo, da expansão da agricultura convencional (o Agronegócio) frente à agricultura familiar. A exclusão no uso da terra na região Nordeste tem sido um fenômeno recorrente:

O processo recente de estrangeirização da terra adquirida por empresas e governos da China e países árabes tem criado novos elementos da questão agrária. Também o monocultivo de árvores para produção de papel para exportação tem expropriado e subalternizados populações camponesas e indígenas (FERNANDES et al, 2014, p.43).

Para retornarmos a nossa discussão, durante as nossas incursões no chamado (Tempo – Comunidade), foi proposto um Diagnóstico Rápido Participativo – DRP, com a intenção de relacionarmos a identificação do sujeito (os educandos) referenciando o seu lugar de pertencimento.

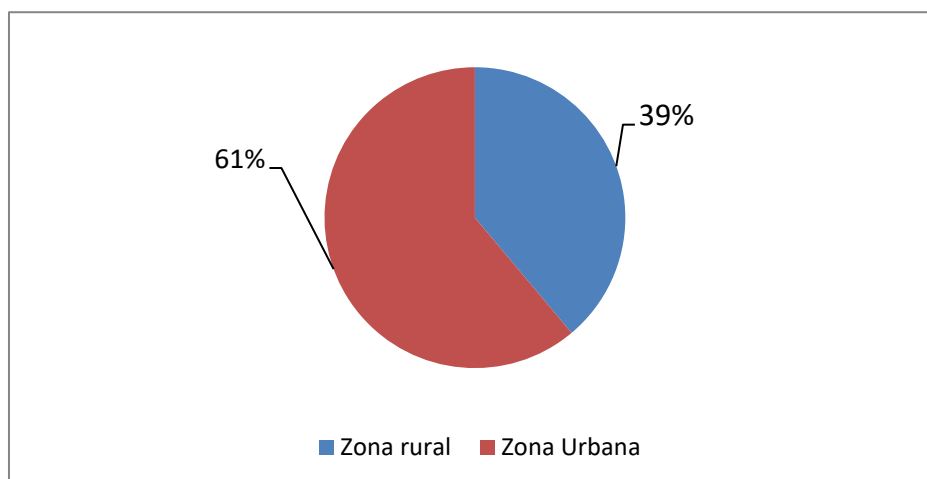
Figura 3 – relação dos municípios atendidos pelo PROCAMPO/UNEAL



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2016.

Manifestando em primeira análise o diagnóstico levantado, percebemos que na **figura 3 e 4**, existe uma demanda maior em número de alunos advindos da zona urbana, e isto certo modo, reforça na análise a dominação da cidade sobre o campo, ainda que a licenciatura esteja voltada para educadores do campo. A comprovação na ilustração abaixo confirma o que havíamos afirmado anteriormente, a cidade se sobrepõe aos domínios do campo.

Figura 4 – relação dos educandos de acordo com o lugar que reside



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2016.

Noutra análise proposta, fizemos uma nova leitura dos dados, e concluímos que a maioria dos alunos (as) que residem na zona urbana é porque o campo lhe foi negado. Dentro do DRP, partindo de um diagnóstico participativo sobre os possíveis lugares da alternância do (Tempo – Comunidade), que por ventura iriam ser visitados e trabalhados no território rural.

Quadro 1 – Temas apontados pelos estudantes no chamado tempo-comunidade.

POTENCIALIDADES	PROBLEMAS E CONFLITOS
Água encanada, rio, cisternas, cacimbas, poço e carros de bois e carroças de burro para o transporte da água.	O ínfimo abastecimento de água para algumas comunidades
Casas aconchegantes.	Moradias precárias.
Energia elétrica	O sistema de abastecimento de energia é precário
Escolas de ensino básico e superior	Escolas precárias, a falta de creches, bem como a obrigatoriedade do deslocamento para adquirir o aprendizado escolar.
Transportes para acessibilidade dos moradores, o carro de mão como veículo para transportar o lixo	Falta de estradas asfálticas
As famílias e a união existente nas suas comunidades	Famílias carentes e desestruturadas
As associações comunitárias; o MTC	A falta de um líder e de cooperativas
A agricultura para o plantio, o cultivo e o complemento da renda familiar.	Trabalhadores convivendo em terras arrendadas
Terra fértil que tranquiliza os agricultores para a lavoura, inclusive os que são considerados de baixa renda.	O êxodo rural
Informatização e o acesso à internet	A dificuldade de acesso à telefonia
O posto médico	A sua ausência de atendimento para alguns moradores
<i>Os projetos? Quais? As parcerias?</i>	A falta de políticas públicas
As raízes culturais, a identidade do homem do campo.	Grupos culturais desativados
O Amor e a hospitalidade entre as pessoas	As divergências sobre o pensamento do Outro
Profissionais capacitados, professores e alunos, agentes de transformação social.	Jovens e grupo sem oportunidades e sem nenhuma formação
A Cana de açúcar	A fuligem das queimadas
A natureza (o meio ambiente), o ar puro e a tranquilidade do lugar	Falta de áreas de lazer no campo
A igreja	Discriminação a outros cultos religiosos
A esperança, o espírito de luta e a autoestima das pessoas.	A falta de conscientização dos sujeitos frente ao cotidiano, (o valor do voto)
O trabalho do homem e da mulher do campo	O preconceito histórico sobre o gênero

Fonte: Arquivo pessoal, 2015.

Durante a nossa análise evidenciamos que devido à ausência de uma política de infraestrutura básica para suprir as carências das escolas do campo, há uma busca incessante por uma reprodução social do modelo dominante vigente. Na edição popular sobre a Ideologia Alemã é possível destacar a contraposição entre a separação entre a cidade e o campo. “A

maior divisão do trabalho material e espiritual é a separação da cidade e do campo... e estende-se através de toda história da civilização até os nossos dias” (ENGELS; MARX, 2009, p. 74 e 75).

Segundo a análise amistosa do nosso **Quadro – 1**, apontamos uma das possíveis causalidades que se objetivam na divisão do rural e urbano, e que se dá através do fenômeno da cornubação⁷ desenfreada do território, não se sabe o que é rural e o que é o urbano, daí acontece que podemos pensar que os sujeitos do campo podem está passando por um processo de desterritorialização. Outro problema apresentado demonstra o desinteresse através da evasão do alunado por razões diversas, podemos associar o que reverbera negativamente é a falta de articulação desse sujeito social com o seu lugar de existência. Estes, muitas vezes não se reconhecem como pertencente àquele local, e a sua formação educativa é direcionada para a reprodução do mesmo, que é imposto (o do modo e estilo de vida urbano), este tende abandonar o campo em razão de uma promessa que o melhor modo de vida é da cidade.

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

Cada sujeito também pode ser objeto de uma razão global, mesmo que existam existências, intencionalidades, identidades e ontologias. O mundo está no lugar e o lugar está no mundo, que numa abordagem sistêmica e atual, o mundo é o próprio lugar. Entretanto o sujeito não se reconhece muitas vezes como pertencente a tal. E este parece ser o nosso grande desafio para a questão de repensar sobre a atualidade da ontologia do ponto de vista metodológico. Recorremos essencialmente à citação da tese ontológica do ser social:

(...) a historicidade do ser é o fundamento último da sua exigência metodológica...Imprescindível, apenas, é apontar que, para ele, a totalidade é complexa porque histórica. A explicitação categorial de toda e qualquer totalidade se dá no sentido da gênese e desenvolvimento de categorias mediadoras que tornam cada vez mais heterogênea a sua estrutura originária, às vezes por meio de rupturas ontológicas (LESSA, 1999, p. 06).

Retomando a perspectiva ontológica do trabalho como princípio educativo, não há sociedade sem trabalho, este, se insere como categoria fundante para a reprodução social entre os indivíduos. Podendo ser objetivada na prática, através das formações sociais, das transformações dos lugares e suas paisagens. O que essa ação humana provoca nos indivíduos muitas vezes é estranho e está fora de sua consciência. Desde modo:

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

Para exemplificar, a lógica perversa que tem acompanhado a dinâmica da alienação do espaço do homem no contexto geográfico rural, o fator econômico, se sobrepõe a todos os outros contextos. Em relação à concepção urbanocêntrica da educação do campo, não se tem

⁷ Designa uma extensa área urbana surgida do encontro ou junção da área urbana de duas ou mais cidades. Seus limites geográficos se perdem em virtude do seu crescimento horizontal.

senão a aparência do real. Por isso, não seria possível abarcar a totalidade, enquanto ela é mais que a soma de todas as partes.

A gênese ontológica do trabalho enquanto princípio educativo, predominante o real é independente do que se deseja e nos alerta para a necessidade de procurarmos dissociar alguns termos que nos parecem normais, mas que de fato, são de uma natureza posta (social) e são bem distintos da realidade concreta. Sob esta visão, a teoria só se realiza enquanto prática na medida em que a realização se transforma em necessidades. Nesta relação, a saber, que:

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

Vale observar, que atualmente com a crise dos modelos institucionais extensionistas, o tema da pedagogia da alternância tem estado na pauta do dia. Com isso, a modalidade educacional que tenta associar o trabalho e a educação, tem se mostrado em processo de construção, embora possamos suscitar que o seu objetivo central também se apresente de forma antagonica e paradoxal. Desta feita:

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000, p. 27).

Vale salientar, que a centralidade do trabalho na discussão busca estabelecer uma reflexão ontológica e epistemológica sobre a teoria e prática como objeto de enfrentamento ao sistema desumanizador e excludente da educação do campo. Síntese de uma relação de forças que reaparece a cada momento histórico com suas incompatibilizações e incongruências. Sob o olhar da pedagogia crítica é necessário desvelar a capacidade dos elementos aqui dispostos.

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

É nesta perspectiva que os enfoques propostos podem contextualizar a educação do campo dentro de uma leitura específica, para além dos modelos conformistas, sobre o que é na prática a pedagogia da alternância e sua relação com o trabalho enquanto princípio educativo.

RESULTADOS ESPERADOS

A partir desta análise, diríamos da responsabilidade atribuída ao papel pedagógico para além da educação formal. E que é necessário o despertar para a consciência das bases materiais reais e objetivas, nas quais os atores sociais estão inseridos, e isto será determinante para o enfrentamento dos problemas locais relacionados à degradação socioambiental do território. Compreende que a pedagogia da alternância, atua independente do espaço físico, quer seja no campo, na fábrica, em casa, no lazer etc. Esta pode ser de suma importância como mediadora e transmissora de teorias relacionadas às práticas que elevem o protagonismo e a emancipação dos atores sociais concomitantemente com a educação formal.

A ideia da alternância perpassa em mudar as regras do jogo para promover o empoderamento dos sujeitos com o seu cotidiano de trabalho, estudo e lazer, inclusive para enfrentar o poder ideológico de que o modo de vida rural é inferior. Desse modo o trabalho

deve ser visto como o embrião do princípio educativo, sendo a categoria fundamental aonde os indivíduos podem se transformar ontologicamente como seres sociais emancipados e autônomos. Nesta perspectiva, (Mészáros, 2008) o sujeito social capaz de regular esse processo poderá alcançar um condição denominada de “produtores livremente associados”.

Desse modo, a orientação da pedagogia crítica na educação do campo, poderá ratificar uma educação para além dos modelos incorrigíveis do capital. Ressignificando o seu papel reformulador na criação de uma consciência crítica da totalidade social. Sinalizando que através da categoria existencial e ontológica do trabalho, os indivíduos procuram se adaptar às novas necessidades e exigências que surgem pelo *telos (finalidade da ação)* da causalidade do próprio processo dialético do trabalho, e que é inerente. O homem transforma a natureza e acaba se transformando continuamente, criando novas possibilidades e novas demandas nos respectivos espaços sociais.

O reconhecimento ontológico da pedagogia da alternância e do trabalho para compreender este recorte histórico da atualidade da educação do campo no Nordeste do Brasil, busca através de uma experiência localizada, a reconquista sobre a perda da atividade do trabalho, não como algo externo ou exterior ao sujeito, mas na tentativa do reencontro do próprio sujeito consigo mesmo, pedagogicamente reconhecendo o território e o meio ambiente como construções histórico-social.

Diante dos pressupostos das transformações do papel da educação para o ambiente rural, propomos uma educação do campo sob o paradigma da Agroecologia frente à expansão da Agricultura Convencional na região do agreste rural alagoano, como um modelo alternativo que possa ensinar-aprender no para minimizar o conjunto de problemas que estão subordinados ao objeto em questão. Ressaltando que a pesquisa ainda está em estágio de construção e os desdobramentos estão no processo do devir.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB n. 01/2006 que dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília, DF, 1º de fevereiro de 2006.
- _____. Presidência da República. **Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília, Diário Oficial da União, 4 nov. 2010.
- ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Estadual de Educação do Campo em Alagoas - Nº 040**. Maceió, Diário do Estado de Alagoas, 11 nov. 2014.
- _____. **Parecer Estadual de Educação do Campo em Alagoas - Nº 313**. Maceió, Diário do Estado de Alagoas, 23 dez. 2014.
- FERNANDES, B.M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E.C. **Os usos da terra no Brasil. Debates sobre Políticas Fundiárias**. 1. Ed. São Paulo, Cultura Acadêmica: Unesco, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- LESSA, Sergio. **Lukács, Ontologia e Método: Em Busca de Um (a) Pesquisador (a) Interessado (a)**. Rio de Janeiro, 1999.
- LESSA, Sergio, TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2.ed. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

- LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.** Tradução Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo, Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** São Paulo, Boitempo, 2006.
- _____. **Crítica ao programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo, 1.ed. Expressão Popular, 2009.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo, Boitempo, 2008.
- MATTOS, Beatriz Helena de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso.** Tese de Doutorado do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2010. Disponível: < <http://www.repositorio.ufc.br> > Acesso em maio de 2015.
- MELO, ANDRÉ DE OLIVEIRA. **Educar para a Sustentabilidade: a experiência da Casa Familiar Rural de Boa Vista do Ramos-Amazonas.** Dissertação de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amazonas – Amazonas, 2010. Disponível: < <http://www.tede.ufam.edu.br> > Acesso em maio de 2015.
- QUEDA, Oriowaldo; Szmrecsányi, Tamás. **O papel da educação escolar e da assistência técnica.** In. QUEDA, Oriowaldo; Szmrecsányi, Tamás (Org.) *Vida rural e mudança social.* São Paulo, Editora Nacional, 1972.
- PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes.** Tradução José Severo de Camargo Pereira. Editora Fulgor, São Paulo, 1963.
- RIBEIRO, Marlene. **Pedagogia da alternância rural/do campo: projetos em disputas. Educação e Pesquisa.** São Paulo, Vol. 34, Núm. 1, enero-abril. USP, São Paulo, 2008.