

Manoel Valquer Oliveira Melo

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
valquermelo@hotmail.com

Oriowaldo Queda

Universidade de Araraquara (UNIARA)
quedaoriowaldo@gmail.com

Patrick Oliveira Silva

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
patrickardanuy@hotmail.com

**Láudia Frankielle da Silva
Nascimento**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
lala_1044@hotmail.com

ESCOLA E DESENRAIZAMENTO SOCIAL: EXPRESSÕES DA JUVENTUDE RURAL NA REGIÃO DO SEMIÁRIDO DE ALAGOAS (BRASIL)

RESUMO

O presente artigo apresenta uma investigação que visou analisar a relação entre uma escola rural e o processo de desenraizamento social na região do semiárido de Alagoas. Objetivamos contribuir no debate sobre a Educação do Campo, procurando compreender que não deva ser pensada distanciada da Educação Urbana, e que a dicotomia urbano-rural explicita em equívocos no sistema de escolarização dos jovens do campo. A abordagem parte da questão da materialidade da Educação do Campo como alternativa contra ideológica para uma mudança qualitativa na perspectiva educacional para a juventude rural. Para qualificar a base empírica, foram aplicados 80 questionários semiestruturados e submetidos à percepção de jovens estudantes residentes do povoado São Félix em Santana do Ipanema; o anonimato de todos foi preservado. Detectamos que a política da Educação do Campo no Estado de Alagoas não ocupa espaço pedagógico na escola rural do Médio Sertão.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação do campo. Juventude rural.

SCHOOL AND SOCIAL UPROOTING: EXPRESSIONS OF RURAL YOUTH IN THE SEMI-ARID REGION OF ALAGOAS (BRAZIL)

ABSTRACT

This article presents an investigation that aimed to analyze the relationship between a rural school and the process of social uprooting in the semi-arid region of Alagoas. We intend to contribute to the debate about rural education, trying to understand that it should not be thought away from urban education, and that the rural-urban dichotomy makes explicit misunderstandings in the educational rural school system. The approach starts from the question of the materiality of Countryside Education as an alternative against ideological for a qualitative change in the educational perspective for the rural youth. To qualify the empirical basis, 80 semi-structured questionnaires were applied and submitted to the perception of young students living in the village of São Félix in Santana do Ipanema; the anonymity of all was preserved. We note that the Countryside Education politics in the State of Alagoas does not occupy pedagogical space in the rural school of the Middle Hinterland.

Keywords: Public policies. Countryside Education. Rural Youth.

Submetido em: 10/10/2017

Aceito em: 30/03/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n20p125

1 INTRODUÇÃO

A estruturação deste artigo parte de uma pesquisa de natureza extensionista originada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Sertão, no período 2015 a 2016. A investigação buscou analisar a abrangência da política de Educação do Campo na região do Médio Sertão de Alagoas. Dos dados catalogados, elaborou-se outra problematização: de que forma a escola localizada no povoado de São Félix se relaciona com o fenômeno de desenraizamento social que tem acometido a juventude rural?

Com base na premissa do intercâmbio geográfico entre a comunidade rural e a área urbana do município, o povoado analisado apresenta-se com suas características determinadas pelas relações de sociabilidades do rural/urbano presentes na base da estrutura local. Mas mesmo mediada pela expansão territorial com suas características urbanas, a comunidade é estritamente rural, destacando-se dentre os quatro povoados existentes em Santana do Ipanema - Alagoas:

São Félix: Segundo povoado em extensão e estrutura, localizado a 12 km da cidade, é núcleo de grande parte da região serrana, receptor e dispersor dos sítios, elo entre sua redondeza e sede municipal. Vive da agropecuária e cada vez mais conquista benefícios para seus habitantes, como energia elétrica, água encanada, praça, calçamento e escolas importantes (CHAGAS, 2011, p.29).

O território rural de São Félix é compreendido a partir dos seus equipamentos públicos específicos e que atendem diversos sítios no seu entorno. Dentre os equipamentos existentes na comunidade, o cenário escolhido para elaborarmos este ensaio teve como pano de fundo a Escola Municipal de Educação Básica Vereador João Francisco Cavalcante.

Para sistematizar empiricamente o nosso roteiro metodológico, lançamos mão de 80 questionários semiestruturados, que foram aplicados entre jovens estudantes do 8º e 9º ano, com idades de 15 a 18 anos, oriundos da comunidade. Nessa etapa, optamos em utilizar uma amostragem de respondentes maior que 12% num universo de 638 estudantes matriculados na escola do povoado. A pesquisa teve ênfase qualitativa, pautando-se na utilização do questionário como ferramenta para a coleta de dados, com o propósito de permitir diálogos de fácil compreensão entre pesquisadores e respondentes, a aplicação descrita foi delineada de forma síncrona e de uma aceitação prévia dos respondentes. Lembramos que o anonimato de todos foi preservado.

A priori, somos reconduzidos a refletir sobre o que a escola tem propiciado para a juventude rural do local. Apontamos que a tradição deixada pelo sistema de ensino se reproduz a partir da colonialidade de um saber de cunho urbanocêntrico, que tem recorrido

à tendência do apelo estético ao modo de vida urbana. A narrativa pode ser observada como parte da trajetória de subalternização que tem corroborado historicamente com o processo de desenraizamento social da juventude rural.

Neste contexto, evidenciam-se os interesses incongruentes da escola rural, pois em quase todo o Estado de Alagoas seguem bases curriculares que se reproduzem metabolicamente dentro dos limites apropriados para perpetuar o domínio ideológico do urbano sobre o rural. Desse modo, o espaço do aprendizado escolar é fragmentado e cede lugar para as determinações de uma lógica perversa e autocentrada, que nos remetem a tentativa falhada do modelo educacional dicotômico que tende a separar a Educação Urbana da Educação Rural.

A questão acima é útil para afirmar que as estratégias de reordenamento territorial que separam a escola rural da escola urbana, tem negligenciado que estes espaços de vida estão interconectados e se interpenetram cotidianamente. Deste modo, somos advertidos sobre a necessidade de pensar a questão de maneira inequívoca, a unificação do rural-urbano no contexto da pesquisa educacional.

E, no entanto, todos sabem dos riscos epistemológicos que envolvem o pesquisador, quando trata separadamente o rural e o urbano na sociedade brasileira – unificados que estão hoje pelo capital, através principalmente do avanço do complexo agroindustrial (WHITAKER, 2008, p.284).

Por consequência, a personificação da divisão territorial do rural e do urbano, não é o fator preponderante, mas é o retrato representativo desta relação que tende a ser a questão paradoxal. Conforme o percurso histórico da modernidade pode-se dizer que nas ‘franjas do rural-urbano’ reside uma ambiguidade que subalterniza as populações rurais. Mesmo não sendo o foco do ensaio: “Ao longo da vida, meninas sofrem um processo de socialização que as prepara para a desvantagem, com menores expectativas de escolarização e profissionalização do que os meninos” (WHITAKER, 2002, p.284).

A análise aqui apresentada pauta-se em diretrizes teórico-político que tratam acerca do sistema de ensino para as escolas da zona rural. Evidencia-se a garantia da Educação Básica para a população rural, no Artigo 28, § 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) - 9394/96: “(...) na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996). Mediante o discurso normativo, faz-se necessário refletir sobre o modelo cindido da superação rural-urbano presente no ensino da escola do campo. Dos resultados arrolados, chegamos à conclusão de que é proeminente valorizar a essência do trabalho no meio rural, como princípio que

deva operar na formação social da juventude, na medida em que o desenraizamento social é uma alternativa que espreita no horizonte.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Vale resgatar do ponto de vista teórico, o paradigma da Educação do Campo como uma estratégia contra hegemônica vinculada a um novo projeto de campo. Num primeiro momento, sabe-se que suas reflexões foram frutos dos desdobramentos recentes conquistados pelos os movimentos sociais do campo, entidades nacionais e internacionais¹, no ano de 1998. Para pensarmos sobre a ideia de uma nova modalidade educacional para a escola do campo, nos debruçamos na tarefa de discorrer sobre as credenciais da Educação do Campo, focalizando-se nas formulações pertinentes aos seus aportes teóricos e políticos.

A materialidade desse novo parâmetro educacional se apresentou como uma contraposição ao modelo anterior denominado Educação Rural. Sua proposta tem sido justificada a partir da contradição do dualismo correspondente entre o rural-urbano no processo educativo para as escolas do campo. Cabe acrescentar que sua intervenção surgiu dentro de uma realidade sócio-histórica determinada, pois:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas (CALDART, 2008b, p.04).

No intento de descrever a práxis da Educação do Campo no debate político, cogita-se que ela pode ser pensada como um movimento contra hegemônico de enfretamento aos modelos educacionais padronizados para as escolas do campo. Como já foi dito, com a lógica de modernização das forças produtivas, o meio rural está irremediavelmente interconectado com o espaço urbano. Contudo, o modelo de racionalidade urbano-industrial para se legitimar, tem negado expressivamente as escolas localizadas no campo, fato que impacta diretamente na vida dos jovens. Na contracorrente:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez

¹ Participaram da I Conferência Nacional em Luziânia – GO: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2008, p.70).

Em termos gerais, a institucionalização do direito à Educação do Campo vai integrando-se aos poucos na legislação educacional brasileira, principalmente, a partir do marco regulatório promulgado no decreto nº 7.352/10 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária - PRONERA, em seu Art. 1º, § 1º, e que nomeiam os sujeitos do campo, a saber:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Com o aporte teórico-político, percebe-se que a compreensão da Educação do Campo deverá ser reordenada de acordo com a diversidade social das populações rurais, e a prática pedagógica norteada para atender aos estudantes rurais, considerando suas identidades híbridas, heterogêneas, complexas e etnicamente distintas, mas que vai ser interpelada pela dimensão do trabalho.

Na análise, trazemos à baila uma abordagem sobre a legislação da política educacional em Alagoas, e apontamos a resolução normativa nº 040/2014, que dispõe sobre a regulamentação da oferta da Educação do Campo no sistema estadual de educação de Alagoas, referendando-se pela política nacional, Art. 1º, § 4º, afirma-se que:

A Educação Básica nas Escolas do/no Campo em suas etapas e modalidades, deve atender às especificidades e peculiaridades da realidade campesina, no que diz respeito à sua heterogeneidade e diversidade: socioeconômica, étnico-racial, cultural, política, religiosa, ambiental, de gênero, bem como às inovações tecnológicas no mundo do trabalho (RESOLUÇÃO, 2014, p.29).

Registramos na leitura dos artigos citados uma preocupação com o mundo do trabalho e as especificidades inerentes ao meio rural. No entanto, a concepção de trabalho para a população do campo não deve ser compreendida ausente de componentes ideológicos e nem tampouco livre de um percurso educacional eclético. Neste caso, o ensinar e aprender na escola do campo deve ser operacionalizado para além da superação do dualismo rural/urbano, pois:

A pluralidade de experiências interativas e reflexivas vividas pelos homens em diferentes meios e condições de sobrevivência faz com que a sociedade, a cultura e a educação ganhem contornos singulares. Na verdade, a singularidade não deixará de ser expressão da historicidade e universalidade humanas, mas por vezes esses aspectos vão aparecer na história como se estivessem dissociados (VALENTE, 2008, p.266).

Ao retomarmos as manifestações dos discursos colonizadores da identidade dos sujeitos do campo, os enunciados não aspiram consensualidades entre as partes envolvidas, e a identidade camponesa não poderá basear-se apenas na subordinação do seu modo ser e na tradição cultural pertencente ao meio rural.

As premissas advindas da política educacional para as escolas do campo não tentaram transformar a narrativa hegemônica com uma contranarrativa reconfortante. Visto que o cenário é de disputa, cabe ocupar o espectro invisível da nossa falta de memória, um retorno aos postulados da República Velha para a escola, que visavam ajustar o ensino de acordo com as especificidades de cada local: ensino da zona urbana, ensino da zona rural e ensino da zona litorânea (VALENTE, WHITAKER, 2008) e (QUEDA, SZMRECSÁNYI, 1973).

Nessa contextualização positivista para educar o mundo rural brasileiro, sobraram às críticas ao movimento denominado ruralismo pedagógico, no sentido, de imprimir dentro das expectativas assistencialistas, os interesses da educação “da fixação do homem no campo”, e que esta sozinha não concluiu o tão sonhado milagre das mudanças sociais.

As heranças ruralistas das formulações educacionais utópicas que interviram na vida escolar desses coletivos se perpetuaram na forma de subalternidade e docilidade. Pois, o perfil pedagógico designado para estes sujeitos sociais foram negativamente adequados 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 (sic) feroz. É esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar (PONCE, 1963, p.167).

De acordo com esta perspectiva idealizadora de fixar o homem no campo, os modelos de escolarização que foram circunscritos para as escolas rurais sempre tiveram como instrumentalização intelectual e política uma panaceia de programas com estratégias exógenas, que conseqüentemente reforçaram a lógica de exclusão e subalternidade para esses coletivos. Nesta ordem:

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

Caracterizando-os em práticas curriculares, que foram estruturadas com a exclusiva finalidade de homogeneizar as diferenças entre os estudantes da zona rural e da cidade. Legitimando a manutenção de um *status quo*, onde o modelo de educação vai estar

dissociado das necessidades reais dos estudantes residentes na área rural. Por outro lado, ao partirmos do pressuposto de que a escola do campo não é uma realidade estanque:

A escola não é responsável pelo desenraizamento do homem do campo. Ele é expulso pelo avanço econômico. Mas ele sugere também algo que nem todos sabem. Os pais pressentem que seus filhos, estudando na cidade, terão acesso mais imediato àqueles conteúdos que são necessários a uma melhor integração ao mundo moderno (urbanocêntricos, portanto) (WHITAKER, 2008, p.288).

De certo modo, a relação de desenraizamento social vai ser determinada pelas condições materiais de existência dos jovens trabalhadores do campo. Nesse contexto, é proeminente capturar a essência do trabalho como princípio que deve operar na formação social da juventude do campo frente ao desenraizamento social, tendo em vista, que todo o conflito e tensão externada no acolhimento da diversidade dos sujeitos do campo são homogeneizados por uma única narrativa. O ensino segue num descompasso entre o fazer e o pensar dos jovens:

Assim, a cultura e o próprio processo educacional que se encarrega de transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados na relação dos homens com o meio aparecem como atividades estranhas e desprovidas de humanidade. Aparecem como atividades coisificadas e reificadas, como se tivessem vida própria. Essa dissociação, como não poderia deixar de ser em razão da indissociabilidade indicada, se expressa nas dimensões universal e singular da realidade (VALENTE, 2008, p.270).

Nesta perspectiva, a reificação da produção do conhecimento incorporada no pensamento urbano-industrial, não tem alcançado a epiderme de uma inclusão produtiva para a vida dos jovens do campo. A partir desse encadeamento de ideias, poderíamos suspeitar da incapacidade de transformação social atribuída à política educacional institucionalizada para as escolas do campo. Nesta visão, compreende-se que as escolas públicas urbanas ou rurais se espelham em três características indissociáveis para a sua manutenção:

a) é urbanocêntrica, isto é, voltada para conteúdos que informam e são informados no processo de urbanização; b) é sociocêntrica, isto é, voltada para interesses de certas classes sociais; c) é etnocêntrica, isto é, privilegia a cultura relativa ao mundo ocidental – a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico tecnológico (WHITAKER, 2008, p.286).

Partindo destas conjecturas, as condições paradoxais imbricadas nesta trama social se espriam dentro do processo educativo formal e não formal. Diga-se de passagem, outro retrato esboçado nesta construção social é o mito do isolamento das populações rurais, destacando-se um grupo considerável de excluídos que permanecem sem acesso aos bancos escolares. Arbitrariamente, os sujeitos do campo não podem ser traduzidos como

homens apassivados, o fato é que a educação ofertada na escola do campo vem sendo substituída pela a educação de casa. Ainda assim:

O homem brasileiro, mesmo quando urbano, tem um substrato rural porque seus pais, ou no mínimo seus avós, nasceram e viveram na zona rural. Em todos os estratos sociais no Brasil encontramos pessoas com dificuldades para viver a vida urbana, lidar com os equipamentos urbanos. Ao mesmo tempo, não sabem mais lidar com a natureza porque desprezam o rural. Desenraizados do rural, vivemos num mundo urbano em desintegração (WHITAKER, 2008, p.286).

Não obstante, a reinserção de projetos de campo para evitar a mobilidade forçada da juventude rural para viver na cidade, não tem se sustentado diante das transformações recentes que ocorreram no mudo rural brasileiro, no caso da Educação do Campo como modelo contra ideológico, seus benefícios ainda não foram integralmente providos. Constata-se que as inovações tecnológicas desenvolvidas para o campo, são justificadas totalmente alheias as necessidades da juventude rural. Nesse contexto, a vitimização advém da promessa de modernização do meio rural que não aconteceu.

Nesse sentido, a estratégia da política educacional para a juventude rural não foi capaz de exercer um enfrentamento crítico a contradição ideológica, que foi imposta pela economia política, na condição de exploração da mão de obra do campo, em detrimento da subsunção da economia política da cidade sobre o trabalho rural.

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. Conseqüentemente, a miséria surge de forma espontânea da essência do trabalho presente (MARX, 2004, p.71).

É possível notar que alguns problemas persistiram ou se complexificaram com a emergência do tempo hodierno. O espaço da escola no meio rural vem sendo sufocado frente às demandas da cidade. Por diversas vezes, durante a análise, evidenciou-se que existe à ausência de uma política de infraestrutura direcionada para suprir as carências das escolas do campo.

Se a criança não tem esquemas para assimilar conteúdos da cultura urbana das classes privilegiadas e etnocêntricas é preciso um programa para superar essa dicotomia. Essas duas correntes se digladiam porque não superaram a lógica dualista, que separa rural e urbano, popular e erudito, cultura intelectual e cultura de massa, como se existissem sempre em compartimentos estanques (WHITAKER, 2008, p.292).

Há uma incessante apelação para a reprodução social do modelo dominante, de forma e de conteúdo vigente, reproduzido dentro dos interesses da ótica urbana. Nessa operacionalização perpassa um antigo equívoco epistêmico: “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, pp. 74-75).

Vale destacar, quando enfatizando a questão metodológica do direito à Educação do Campo, não estamos propagando uma negação do direito ao conhecimento sistematizado pela humanidade, neste caso, a educação deve ser universal e democratizada para todos:

Desse modo, pode-se definir a educação como processo histórico universal, como a ação que procura reafirmar a condição do homem como um ser que se distingue de todos os outros no conjunto da 'natureza'. Disso decorre que a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza universalmente todos os seres humanos e, por ser histórica, transforma-se. Nessa perspectiva, processo educacional, produção cultural e 'natureza' social humano são experiências coincidentes (VALENTE, 2008, p.265).

Para tanto, a teoria só se realiza enquanto prática, na medida em que a compreensão se transforma em novas necessidades. E a educação proposta recoloca o problema, o ensino não deve ser apartado dos conhecimentos empíricos e do saber tradicional dos sujeitos. E o fundamento teórico-político que se encarrega dessa leitura perpassa pelo viés do trabalho, pois:

(...) o trabalho distingue-se de todas as outras categorias, pois somente ele tem a função de produzir a riqueza material necessária à existência humana. Todas as outras categorias, a exemplo de arte, linguagem, ciência, educação, direito, política, religião, etc., embora dotadas de uma natureza e uma função social próprias, têm sua origem no trabalho. Daí porque, entre o trabalho e as outras categorias, existe uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa, de todas elas em relação ao trabalho, bem como uma relação de influência recíproca entre todas elas, agora incluído trabalho (TONET, 2016, p.132).

O trabalho como princípio fundante, "(...) é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais" (MARX, 2014, p.218). Percebe-se que nessa relação complexa, a interação dialética que precede do trabalho opera antecipadamente a todas as formas de sociabilidades, inclusive é parte inerente da construção política identitária dos povos do campo. A fragmentação dessa ação humana na vida cotidiana moderna também implica em negação dessa realidade:

A principal razão que leva o homem a não atribuir significados cultural e/ou educacional às suas práticas ocorre quando ele não se reconhece como construtor do mundo e de seus significados. Aí a história, a sociedade, a cultura, a educação aparecem como entidades que pairam sobre as cabeças dos homens, sem qualquer relação com a sua vida e a sua história (VALENTE, 2008, p.269).

No nosso itinerário metodológico fomos determinados a encarar a escola com seus paradoxos, uma vez que a cada dia, tem perdido sua independência do espaço privilegiado do saber. Em certa medida, o protagonismo e a emancipação dos atores sociais concomitantemente se darão também por meio de uma educação não formal.

Desse modo, ainda que o tipo de trabalho exercido pelos estudantes respondentes dessa pesquisa, não apresente uma identidade imbricada com o espaço do campo, ora, e não basta apenas pegar a enxada para participar da identidade camponesa. A nossa orientação, é que o trabalho deve ser visto como um embrião do princípio educativo, pois esta ação cotidiana tem sido reproduzida como parte das condições objetivas do *ethos* rural presente nas comunidades rurais.

Desta forma, é inevitável romper o silêncio que inviabiliza a democratização da Educação do Campo no Estado de Alagoas. E a busca deva ser pela a autonomia e resiliência frente às tendências dominantes que pregam mudanças sociais na vida rural, mas que parecem inalteradas e cada vez mais ameaçadoras. No próximo tópico faremos uma análise de algumas características apresentadas na escola do campo do semiárido alagoano, focando principalmente na questão do trabalho e do desenraizamento social.

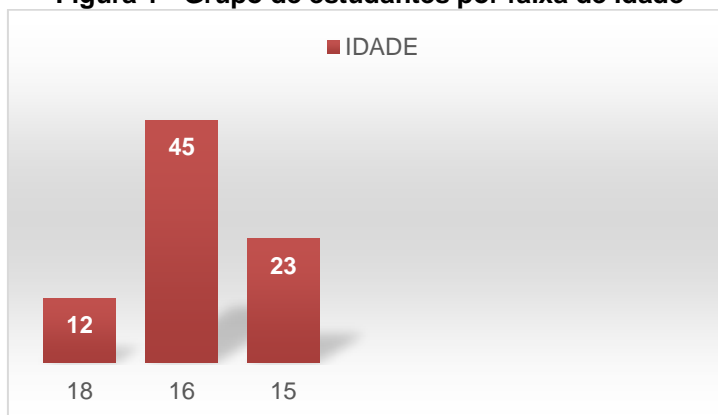
3 METODOLOGIA

A análise aqui apresentada pauta-se em dados obtidos numa pesquisa de extensão intitulada: “A Educação do Campo sob a perspectiva do trabalho e da economia: um estudo a partir de uma experiência no Povoado de São Félix em Santana do Ipanema – AL”. Os dados foram coletados na Escola Municipal de Educação Básica Vereador João Francisco Cavalcante entre setembro de 2014 e outubro de 2015.

Os instrumentos utilizados foram questionários semiestruturados com jovens estudantes do 8º e 9º ano todos oriundos da comunidade rural. Nesta etapa optamos por uma amostragem de respondentes maior que 12% num universo de 638 matriculados. Será feita uma análise de gráficos com os dados obtidos, bem como, amparando-se de variáveis qualitativas, com o intuito de descrever as perspectivas de uma realidade empiricamente observável, mas dentro de uma visão parcial do fenômeno da contiguidade rural/urbano e do processo irreversível de desenraizamento social que tem atingido a comunidade escolar analisada.

Neste prenúncio, identificamos os jovens respondentes da pesquisa, de acordo com a sua respectiva faixa etária:

Figura 1 - Grupo de estudantes por faixa de idade



Fonte: dados da pesquisa.

Caracterizando o total de 80 questionários aplicados, 28,75% dos respondentes informaram a idade de 15 anos; por outro lado, 56,25% dos respondentes, ou seja, mais da metade, informaram a idade de 16 anos, por conseguinte, 15% dos respondentes encontravam-se numa faixa etária elevada para estar cursando o atual 9º ano.

Detectamos que de modo geral, todos os estudantes respondentes, quando disponibilizados por grupo etário, encontram-se fora do fluxo padrão da idade escolar. Neste contexto, as desigualdades no campo são facilmente reproduzidas pelo atraso escolar, mas para a realidade do país permanecer no campo até a 8ª série, embora possa parecer insuficiente já é um sucesso.

Ao querermos arrematarmos os aspectos intrínsecos dessa abordagem, tratamos de identificar como se comportavam os sujeitos da pesquisa, na sua integração com o mundo do trabalho e sua reprodução social no local.

Dentre as formas de trabalho mais comuns encontradas entre os respondentes, foram o trabalho agrícola e as atividades domésticas. Importante destacar, dentro da produção material capitalista no espaço rural estudado, a pedra angular se insere na participação de jovens adolescentes no trabalho diário.

Afirmamos que estes se encontram enredados por uma herança cotidiana dos costumes e da tradição da ordem local, numa troca de vínculos desiguais que se equivalem como prática histórica que vai sendo justificada. Ao observarmos abaixo, evidenciamos que as crianças e jovens trabalham mais cedo no campo.



Fonte: Dados da pesquisa.

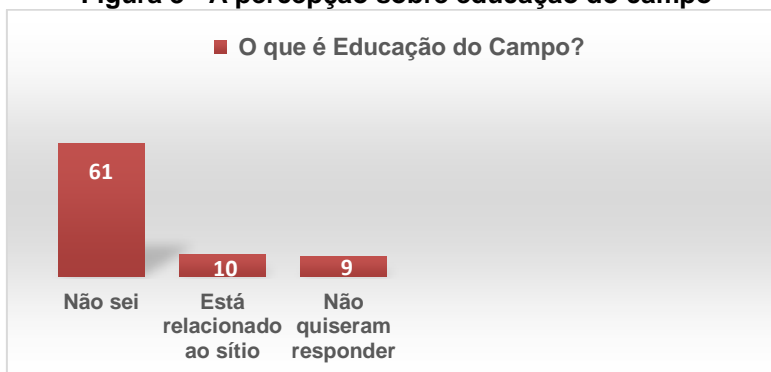
A leitura empírica nos permite legitimar uma realidade geográfica e social enfraquecida que pode reverberar negativamente na educação destes sujeitos, quando pensamos que mais de 66% dos estudantes cotidianamente têm uma jornada dupla de atividades, ficando entre os afazeres agrícolas, domésticos e a escola.

De acordo com os documentos oficiais², as duas atividades de trabalho mais citadas entre os estudantes respondentes, aparecem listadas no quadro das piores formas de trabalho infantil, a exposição resultante da insalubridade para estas formas de trabalho, podem levar a uma condição de vulnerabilidade social e comprometimento do desenvolvimento psicossocial dos estudantes. No contexto do trabalho infantil no Brasil, Whitaker (2002) reafirma que o trabalho doméstico no campo é um referencial importante na socialização das meninas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao propormos interpretar o alcance da política pública da Educação do Campo em Alagoas, registramos que na região do semiárido existem outras finalidades difusas que não aparecem quando tratamos do acesso dos estudantes, a uma política de democratização da Educação Básica do campo e para o campo. No contexto analisado, as lacunas podem permanecer inalteradas e inflexíveis para uma modificação qualitativa nos serviços ofertados. Dentro do cenário, que nos é revelado, a problemática é prescindida pela própria percepção demonstrada pelos respondentes sobre o tema em questão:

² Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho – OIT; Constituição Federal de 1988 e o Decreto Nº 6.481 de 12 de Junho de 2008.

Figura 3 - A percepção sobre educação do campo

Fonte: dados da pesquisa.

De acordo com a percepção dos estudantes em função do tema apresentado, observamos que mais de 76,2% não tinham conhecimento prévio sobre a referida pergunta, por outro lado, 12,5% dos respondentes, apontaram que esse tipo de educação está relacionado com o ambiente rural.

Como 8,8%, se negaram a responder, logo, supomos que não responderam, porque desconheciam o tema. Ao relacionarmos os dois grupos respectivamente, os que responderam “não sei” e os que “não quiseram responder”, são representados por 85% dos respondentes. Uma lacuna da atuação da política na escola da comunidade.

(...) quando se fala hoje em educação para o campo não é uma volta à razão dualista e sim um avanço em direção à razão dialética. A escola do campo precisa incorporar a valorização de modos de vida e os conhecimentos sobre os processos de trabalho, não para ensinar aos homens do campo, mas para aprender com eles (WHITAKER, 2008, p.299).

Na análise, evidencia-se que os conteúdos da prática pedagógica desenvolvida para a escola do campo são efetivados dentro de uma lógica urbana, preparam-se os alunos para atuarem especificamente na cidade, soterrando precipuamente o conhecimento tradicional dos saberes local do campo. Em outras palavras, a diretriz curricular da escola rural acaba sendo reafirmada dentro de competências arbitrárias, aparentemente reforçando a dinâmica de migração da população rural para uma promessa de vida melhor na cidade. O fato é aceito pela comunidade escolar de modo acrítico. A nosso ver, a escola apartada da realidade do sujeito tem sido partícipe no processo de desenraizamento social, comprometendo principalmente o protagonismo da juventude no meio rural. Inclusive pela lógica de mobilidade diária dos estudantes no deslocamento do povoado para a cidade para concluir à Educação Básica.

Faz-se necessário uma revisão no modelo herdado em forma de lei, pelo qual parte significativa dos custos do transporte escolar são (sic) cobertos pelo Governo Federal. Esse apoio ao transporte tem resultado em estímulo à evasão do campo à

cidade. O que vem sendo proposto no âmbito das organizações sociais do campo é que o transporte escolar se dê tão somente como política complementar à universalização da educação básica no campo (VALENTE, 2008, p.279).

Como o povoado é predominantemente rural, os programas e convênios governamentais funcionam, mas ainda de forma precarizada, e não atendem as reais necessidades da formação dos jovens rurais, especificamente quando registramos à falta de acesso às inovações tecnológicas do mundo do trabalho. Ademais os jovens das comunidades rurais migram em busca de suprimir as suas carências diárias. Nem a escola, nem a família podem contê-los, pois estes, não são como árvores que têm suas raízes fixadas na terra. Segue um recorte que se espelha dentre os resultados desta inevitável mobilidade:

Figura 4: migração dos estudantes para morar na cidade



Fonte: dados da pesquisa.

O desejo esboçado por mais de 71% dos estudantes respondentes frente à opção de futuramente se deslocar massivamente do campo para morar na cidade, faz parte de uma estratégia da colonialidade do discurso urbano sobre o rural. Por outro lado, mesmo sofrendo com a condição de isolamento, que compromete o modo de vida no espaço rural, 28,75% dos respondentes, demonstraram certa resistência em alterar o seu modo de vida rural pelo modo urbano de vida da cidade. Com o modelo educacional urbano científico eles continuarão subjugados a própria sorte, pois:

Sabemos, no entanto, que para assimilar esses conteúdos, essas crianças e adolescentes precisariam ter os mesmo privilégios culturais dados aos filhos das camadas médias e altas urbanas. Precisam que o ponto de partida da aprendizagem seja a valorização dos saberes derivadas dos seus modos de vida, para que a incorporação do conhecimento tenha a mesma rapidez e eficácia que se obtém nas escolas particulares, das quais se pensa que a maior eficiência do professor está só na qualidade da escola, quando de fato isso ocorre porque o conteúdo escolar se casa admiravelmente com o capital cultural do alunado (WHITAKER, 2008, pp.301-302).

A princípio, devido à ausência de oferta do Ensino Médio nas escolas do povoado, a juventude rural precisa se deslocar para dar prosseguimento e concluir os seus estudos na cidade. Submetidos a uma tendência sistemática, por acesso a outros serviços e equipamentos urbanos disponíveis na cidade, distinguimos que a maioria dos jovens, embora excluídos espacialmente dentro da divisão rural-urbano, não querem estar na condição de cidadão de segunda classe, ainda que a vulnerabilidade e as desigualdades circundantes não permitam uma emancipação efetiva, e o desenraizamento se caracteriza como uma decisão para buscar uma vida melhor fora do meio rural. A ausência da Educação do Campo na comunidade é o resultado do distanciamento da política no município, e isto aponta como o ponto nodal da questão central aqui apresentada.

5 CONCLUSÃO

Analisando os dados é possível concluir que o modelo educacional empregado pela matriz colonizadora da divisão do rural-urbano é excludente e desigual, e que conseqüentemente não tem favorecido satisfatoriamente no combate ao desenraizamento social da juventude rural. A desfortuna é ocasionada principalmente pelo acesso tardio à escola e pela falta de democratização do Ensino Básico no território rural.

Evidencia-se que existe um paradoxo educacional que subordina a política pública, centralizando-se na redistribuição de gastos na mobilidade dos estudantes que se justifica pelos custos trazidos pela distância do uso do transporte escolar. Sendo assim, como a juventude do campo pode assimilar às inovações tecnológicas do mundo do trabalho na emergente sociedade global?

Nessa pesquisa pudemos perceber que o modelo educacional urbano científico não é apropriado para a juventude rural. Porém, no discurso teórico-político, aponta-se a necessidade de incorporação do trabalho no processo educativo como um ponto convergente, a medida visa precipuamente melhorar as relações sociais que são reproduzidas dentro das condições objetivas no meio rural.

A investigação pôde, de acordo com o estudo, apontar problemas comuns relativos à tentativa de conceituar a modalidade da Educação do Campo, e ela não é linear e seus componentes históricos ainda não foram superados. Enganam-se sobre a materialidade da Educação do Campo, quando esta se aloja pelo viés do processo dicotômico da antinomia rural-urbano no processo educacional.

Sobre a nossa intervenção como pesquisadores, admitimos que os estudantes não precisem de missionários salvadores para ensiná-los o que eles e elas, empiricamente, já

sabem efetivamente pela via do conhecimento tradicional (como cultivo e plantio durante os períodos chuvosos, e o manejo com os animais domésticos, como exemplos).

A partir da análise dos dados é possível concluir que a porcentagem de alunos que trabalha é realmente grande, diríamos da relevância atribuída ao papel pedagógico da educação formal, justamente no fato de que escola insiste em rejeitar. 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.

A Educação do Campo como uma modalidade educacional descolonizadora para a escola do campo, não pode ser pensada desarticulada da Educação Urbana, pois a educação deve ser operacionalizada tendo vista o que é coincidente com a vida cultural dos indivíduos, aqui neste caso, as relações do rural-urbano é que permeiam a vida dos sujeitos. Pode-se dizer que o modelo deva ser adaptado para mudar as regras do jogo para promover o empoderamento da juventude rural com o seu cotidiano de trabalho, estudo e lazer, inclusive para enfrentar o poder ideológico de que o modo de vida rural é inferior ao modo de ser cidadão.

Desse modo, a Educação do Campo como estratégia contra ideológica, poderá superar a razão dualista da educação para além dos modelos incorrigíveis do capital. Sinalizando que através da memória biocultural, dos saberes: popular e tradicional, os indivíduos procuram se adaptar às novas exigências que surgem da causalidade do próprio processo contemporâneo do trabalho, e que é inerente para a manutenção da existência do *ethos* rural.

O reconhecimento da existência de um *ethos* rural na Educação do Campo não deve ser compreendido a partir de uma identidade isolada, nem como uma experiência exterior ao homem brasileiro, mesmo quando urbano, ele tem um substrato rural, como aponta Whitaker (2008). Os resultados aqui apresentados não têm a pretensão de esgotar outras possibilidades de investigações, discussões, contraposições e contrassensos sob o mesmo fenômeno estudado.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução Estadual de Educação do Campo em Alagoas - nº 040. Maceió, **Diário do Estado de Alagoas**, 11 dez. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, **Diário Oficial da União**, 4 nov. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília, **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.) **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

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

CHAGAS, Clerisvaldo Braga. **Santana do Ipanema (Alagoas) conhecimentos gerais do município**. 2011.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro I**; tradução de Reginaldo Sant'anna. -33ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl ; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. Ed. Fulgor: São Paulo, 1963.

QUEDA, Oriowaldo; SZMRECSÁNYI, Tamás. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In:_____ (Org.). **Vida Rural e Mudança Social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1973.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. A Educação no Campo e a sua realidade: a esquizofrenia teórica em xeque? **Revista Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n.11, 2008. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O Rural-Urbano e a Escola Brasileira. **Revista Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n.11, 2008. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Educação rural: da razão dualista, à razão dialética. **Revista Retratos de Assentamentos**, Araraquara, n.11, 2008. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. Nas franjas do rural urbano: Meninas entre a tradição e a modernidade. **Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 56, 2002. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/274>>. Acesso em: 15 abr. 2017.