

# Educação do campo e desenvolvimento econômico em Alagoas: problematizando a escassa pesquisa e mapeando a situação

Rural education in Alagoas: questioning the scarce research and mapping the situation

Georgia Sobreira dos Santos CÊA<sup>1</sup>

Camila Ferreira da SILVA<sup>2</sup>

Edilma José da SILVA<sup>3</sup>

## Resumo

O artigo objetiva discutir a realidade educacional do campo em Alagoas. Foram levantadas teses e dissertações na base da CAPES, que trataram da relação educação do campo e desenvolvimento econômico, e coletados dados relativos à existência de escolas nos assentamentos rurais de Alagoas e/ou nas proximidades dos mesmos. A revisão de literatura revelou que, apesar da importância atribuída à relação entre educação e desenvolvimento dos assentamentos, estudos sobre a realidade alagoana são escassos. Os dados coletados indicam que o acesso à educação formal ainda é um problema social para os assentamentos alagoanos, especialmente na região do sertão.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Desenvolvimento Econômico. Realidade Alagoana.

## Abstract

This article discusses the educational reality of the field in Alagoas. Theses and dissertations have been searched on the basis of CAPES that have dealt with the relationship between education and economic development of the field and collected data on the existence of schools in the rural settlements of Alagoas and / or in the vicinity of them. The literature review revealed that, despite the importance attached to the relationship between education and development of settlements, studies about the reality of the Alagoas are scarce. It is necessary to know this reality because access to formal education is still a problem for Alagoas settlements, especially in the backwoods region.

**Keywords:** Rural Education. Economic Development. Reality of Alagoas.

---

1 Doutora em Educação: História, Política e Sociedade (PUC-SP); professora do PPGE da Universidade Federal de Alagoas; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE). Endereço institucional: Av. Lourival Melo Mota, s/n, Cidade Universitária – Maceió – AL, CEP: 57072-900. E-mail: <gecea.uol.com.br>.

2 Mestre em Educação (UFAL); professora da Universidade Federal de Alagoas; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE). E-mail: <ferreira.camilasilva@gmail.com>.

3 Mestranda em Geografia (UFS). E-mail: <edilma.geoufal@gmail.com>.

## Introdução

Apesar do crescimento de iniciativas governamentais voltadas para a educação do campo<sup>4</sup> nas últimas décadas, a mesma ainda tem ocupado lugar marginal nas políticas públicas educacionais do Brasil<sup>5</sup>:

No que se refere ao contexto educacional, observamos a continuidade da política de fechamento/nucleação de escolas rurais, com o objetivo de racionalizar a estrutura e a organização de pequenas escolas, em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar, e diminuir o número de classes multisseriadas, orientando-se pelo Plano Nacional de Educação<sup>6</sup> [...]. (VENDRAMINI, 2007, p. 122-123).

Reiterando esse contexto, Munarim (2011, p. 53) assevera que:

De fato, por toda a década que passou e hoje ainda, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório

- 
- 4 Segundo Souza (2008, p. 1096), “O marco da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar”. No âmbito da educação escolar, merecem destaque as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, e as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, instituídos pela Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Em 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD – atualmente SECADI, incorporando o tema da inclusão), que possui uma Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-raciais. Além das práticas ligadas à educação escolar, inúmeros projetos tomam a educação do campo como objeto, podendo ser citados os seguintes: Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA), iniciado em 1998; Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra, criado em 2005; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), iniciado em 2007; destinação de edital específico para materiais didáticos voltados para a educação do campo no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2012. Essas e outras ações passaram a integrar o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado em 2012 e coordenado pela SECADI.
- 5 Sobre características de políticas públicas para a educação do campo em anos recentes consultar Nascimento (2009) e Souza (2008).
- 6 “De fato, a se tomar por referência esse PNE [2001-2011], por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 53).

ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado.

Tal situação conflita com o fato de que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Brasil é significativamente mais alta na zona rural do que na urbana, conforme indicam recentes indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre 2001 e 2011, verifica-se a seguinte variação na taxa de analfabetismo das populações rurais: enquanto nas cidades a taxa passa de 9,5% em 2001 para 6,5% em 2011, na zona rural, mesmo havendo decréscimo – de 28,7%, em 2001, para 21,2% em 2011 –, o percentual desta região ultrapassa em três vezes o índice da zona urbana (IBGE, 2012).

As experiências educativas que ocorrem em assentamentos rurais brasileiros, protagonizadas pelos movimentos sociais – com ou sem apoio governamental –, se configuram como tentativas de superar este quadro. É exatamente a partir de uma realidade rural totalmente adversa – ciclo da pobreza, má qualidade de vida, falta de escolas, etc. – que algumas práticas educacionais inovadoras vêm surgindo no seio da luta pela terra, orientadas pela:

[...] defesa de uma educação do campo [que] tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais. (VENDRAMINI, 2007, p. 129).

Em nível nacional, há uma considerável produção acadêmica relatando tais experiências<sup>7</sup>. Contudo, o desenvolvimento de estudos sobre a realidade da

---

7 Boa parte destas publicações diz respeito às experiências desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o que ocorre por uma questão histórica, pelo fato de este movimento se constituir – desde sua gênese – num movimento social contestador que ultrapassa a repercussão nacional, incidindo também no aumento do interesse acadêmico sobre educação do campo (DAMASCENO; BESERRA, 2004). Alguns estudos sobre educação do campo e/no MST podem ser destacados, como os trabalhos de Caldart (2001), Souza (2008), Vendramini (2002, 2007), entre outros. Ao analisar a produção de teses e dissertações sobre educação no MST, Souza (2007) indica que muitas delas destacam o papel indutor de políticas oficiais para a educação do campo exercido por este movimento.

educação do campo em Alagoas – ligada ou não aos movimentos sociais – não acompanha essa incidência. Este é um fato significativo, visto que o estado em questão, em termos educacionais, expressa uma “[...] situação caótica” (ALAGOAS, 2009b, p. 7), além de ser caracteristicamente marcado por uma história ligada ao neocoronelismo<sup>8</sup> dos latifundiários e ao subjugo econômico e político dos povos do campo.

A educação do campo, no Plano Estadual de Educação de Alagoas (2006-2015), figura como uma das prioridades: “É no meio rural [...] onde se encontram os maiores bolsões de pobreza e miséria colocando Alagoas entre as unidades da federação com um dos piores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)” (ALAGOAS, 2006, p. 63). Há, por conseguinte, uma contradição entre a importância da educação do campo, no âmbito da retórica, e sua negação no âmbito das práticas e das análises sobre a realidade alagoana, o que revela a predominância de um ideário de desenvolvimento relacionado às grandes metrópoles.

Que ideias e argumentos predominam em estudos sobre educação do campo e desenvolvimento econômico e que aspectos dessa relação podem ser destacados na realidade alagoana? Essa questão motiva as reflexões apontadas neste artigo<sup>9</sup>, o qual se orienta por uma perspectiva analítica qualitativa, tendo como fontes produções acadêmicas (estudo bibliográfico) e dados sobre assentamentos rurais alagoanos referentes à educação (análise de questionários)<sup>10</sup>.

O objetivo deste artigo é apresentar as principais ideias sobre educação do campo e desenvolvimento econômico – categorias centrais do estudo – presentes em produções acadêmicas desenvolvidas em programas de pós-graduação<sup>11</sup>, relacionando-as com

---

8 “[...] da mesma maneira que o coronelismo da ‘enxada e do voto’ tinha na sua forma de arreigamento de voto a manutenção do poder e o controle das massas nas áreas rurais e pobres do Nordeste, nas sociedades urbanas modernas, o coronelismo ocorre através da utilização de máquinas políticas estruturadas para a manutenção dos interesses instituídos” (CALDAS, 1995, p. 05 apud. LIMA, 2001, p. 05, grifo do autor).

9 Este artigo apresenta elementos resultantes da pesquisa “Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo em Alagoas – potencialidades econômicas e socioeducativas dos assentamentos da reforma agrária”, coordenada pelo professor Ciro de Oliveira Bezerra (UFAL), no período de 2010 a 2013, e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL).

10 A aplicação de questionários em 147 assentamentos rurais de Alagoas foi um dos procedimentos da pesquisa citada na nota anterior.

11 Damasceno e Beserra (2004) mapearam o estado da arte do conhecimento produzido na área da educação rural no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, tendo por base diferentes veículos de divulgação (dissertações e teses, artigos de periódicos, trabalhos em eventos e livros). Diferentemente dessa abordagem, as análises apresentadas no artigo em questão tratam de um recorte específico (desenvolvimento econômico e educação do campo em Alagoas), o qual, embora se aproprie das evidências do significativo estudo das autoras, com ele não se confunde.

aspectos dessa relação identificados a partir da análise da realidade do campo em Alagoas. São essas ideias e esses aspectos que constituirão o conteúdo deste artigo.

Dois momentos sintetizam, pois, o movimento deste texto: no primeiro buscou-se evidenciar os marcos conceituais e argumentativos de alguns trabalhos que se propõem enveredar pela discussão acerca da relação entre educação do campo e desenvolvimento econômico; no segundo momento, esta relação ganha materialidade no contexto alagoano, por meio de um mapeamento das instituições escolares presentes nos assentamentos do estado.

## Educação do campo e desenvolvimento econômico: ideias e argumentos

A partir de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a chave de pesquisa *educação do campo e desenvolvimento econômico*, realizado em 2011, foram identificadas 16 produções e selecionadas quatro dissertações para análise (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003), visto que estas atenderam ao requisito de abordarem mais estritamente as duas categorias centrais da pesquisa.

As dissertações selecionadas foram defendidas entre 2003 e 2008; todas trataram de assentamentos rurais, sendo que duas delas investigaram assentamentos localizados no estado do Paraná, uma retratou um assentamento baiano e a última um assentamento do Piauí; duas foram defendidas em programas de pós-graduação de universidades estaduais e duas em programas de universidades federais.

Os estudos analisados aliam, significativamente, as alternativas econômicas para o desenvolvimento dos assentamentos com as práticas educacionais.

A educação escolar<sup>12</sup>, a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação não formal são elencadas como significativas alternativas educacionais nos assentamentos rurais, sendo constantemente associadas às possibilidades de desenvolvimento econômico local. Araújo (2005, p. 33), destacando a educação escolar, afirma que esta é uma “[...] categoria fundante para o desenvolvimento e o aumento do nível do bem-estar tanto da população rural como urbana [...]”, especialmente quando os sujeitos envolvidos nos processos educativos são os jovens

---

12 A educação escolar sistematizada é, na maioria das vezes, disponibilizada para os assentados através de escolas da rede pública. Contudo, as discrepâncias entre a dinâmica e o currículo destas escolas e a realidade dos assentamentos, além da marginalização com a qual são tratados crianças, jovens e adultos assentados, constituem problemáticas na efetivação desta educação. Uma das expressões dessas discrepâncias é a tensão entre educação escolar e educação popular, conforme indicam os estudos de Damasceno e Beserra (2004) e Souza (2007).

e adultos. Alano (2008) enfatiza a importância dos conhecimentos construídos no cotidiano da vida dos assentados, decorrentes de práticas de educação não formal. Assim, as realidades investigadas nesses estudos indicam que:

A agregação de valores novos não substitui a cultura e o saber local que as pessoas mais enraizadas no processo de agricultura familiar dominam, contudo, para um desenvolvimento sustentável, faz-se necessária a inserção, principalmente dos jovens e adultos, no mundo do conhecimento e da educação, por isso quando se pensa na organização do trabalho pedagógico visando à educação de jovens e adultos, deve-se englobar conhecimentos da educação geral, formação inicial e continuada por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços pertinentes a realidade desta comunidade. (ALANO, 2008, p. 78).

Nessa direção é que entre os conhecimentos mais valorizados pelas populações dos assentamentos estão aqueles voltados para as especificidades técnicas da produção econômica no campo. Alano (2008) cita a importância da formação para o trabalho e do saber especializado e Ramos (2008) chama a atenção para uma formação que leve em consideração os conhecimentos técnicos.

Essa formação orientada pelo trabalho, entretanto, não se reduz a ele. Alano (2008) e Ramos (2008) ressaltam a preocupação dos assentados com a oferta de uma formação integral do assentado. Com base em Leff (2001 apud RAMOS, 2008), é destacada a ideia de que a formação nos assentamentos deve ir além da técnica pela técnica, sendo preciso:

[...] formar uma consciência ecológica para transformar o conhecimento, incorporando o saber ambiental no sistema educacional e qualificar a mão-de-obra com utilização de tecnologias inovadoras e recursos humanos capazes de orientar e executar eficientemente as políticas públicas. (RAMOS, 2008, p. 33).

O destaque para a formação integral dos assentados é reforçado pelo fato da formação politizar um componente da vida no campo dos sujeitos envolvidos na luta pela terra (ALANO, 2008; RAMOS, 2008; VIANA, 2003).

Nos estudos analisados, a formação política aparece associada a outras categorias, como: transformação social, educação libertadora, participação popular e políticas sociais. No conjunto, as articulações entre estas categorias são

condizentes com princípios defendidos pelos movimentos sociais ligados à luta pela terra, uma vez que a formação política dos mesmos faz parte do dia-a-dia dos assentados, desde a infância.<sup>13</sup>

Em função da íntima relação entre educação técnica e educação política – constitutivas da perspectiva de uma formação integral articulada à realidade histórica das populações camponesas –, os estudos destacam a importância dada pelos assentamentos a temas como desenvolvimento rural sustentável (ALANO, 2008; RAMOS, 2008), cooperação (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; VIANA, 2003), agricultura familiar (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005), empreendedorismo (ALANO, 2008) e agroecologia (ALANO, 2008; RAMOS, 2008). Apesar de os estudos atribuírem ênfases diferentes a estes aspectos, é possível identificar que as relações entre educação do campo e desenvolvimento econômico estão sempre mediadas por outras categorias, indicativas da busca pela criação e pelo desenvolvimento de formas autônomas de sobrevivência dos camponeses, na direção da legitimação de suas necessidades econômicas e de seus objetivos políticos.

Tais necessidades e ideias se coadunam com algumas práticas desenvolvidas em assentamentos que foram abordadas nos estudos analisados, merecendo destaque o tema do cooperativismo (ALANO, 2008; VIANA, 2003), articulado a ideias de coletividade, cidadania e solidariedade. São experiências desta natureza que conseguem explicitar, por um lado, as possibilidades de os assentamentos se fortalecerem econômica e politicamente e, por outro, os limites das articulações entre educação do campo e desenvolvimento econômico, em função das distintas realidades locais e regionais.

Em termos gerais, desenvolvimento econômico pode ser entendido como “Crescimento econômico (aumento do Produto Nacional Bruto per capita) acompanhado pela melhoria do padrão de vida da população e por alterações fundamentais na estrutura de sua economia” (SANDRONI, 1999, p. 169). Entretanto, pelo caráter político que cerca a ação dos movimentos sociais do campo (MSC), as perspectivas de melhoria das condições de vida camponesa orientam-se pela noção de desenvolvimento econômico sustentável<sup>14</sup>, cuja essência articula, de

---

13 No MST, por exemplo, essa formação política é compreendida como uma necessidade para a afirmação da identidade dos integrantes do movimento desde a infância. Assim, “Sem Terrinha” – designação das crianças que participam do MST – deve ser registrado como “[...] um nome próprio a ser herdado e honrado” (CALDART, 2001, p. 212).

14 Nos trabalhos analisados, a noção de desenvolvimento sustentável é assumida como consenso, sem indicação de sua problematização. Nos termos indicados por Caldart et al. (2012, p. 209-210, grifos dos autores), tal noção expressa um consenso tenso e transitório que busca “[...] a saída para os impasses atuais deste sistema de produção de mercadorias [...]. É o desenvolvimentismo modernizador dos ‘de fora’ (donos do capital ou, às vezes, o próprio Estado), guiados pela fórmula sagrada da modernidade (prehe da colonialidade do poder), que vai sacramentar o seu destino”.

forma indissociável, questões ligadas à produção da vida material, preservação da natureza e necessidades coletivas (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008).

Convém ressaltar que as perspectivas de superação das mazelas sociais são apresentadas, nos estudos analisados, distantes da crença em uma imediata e mecânica relação entre práticas econômicas e práticas educativas; sobretudo, a alteração das condições de vida dos assentamentos está ligada à ideia de que o desenvolvimento econômico não precisa, necessariamente, estar exclusivamente atrelado aos interesses mercadológicos. Nesse aspecto, pode-se destacar a compreensão de que a educação, para os assentamentos investigados nos estudos analisados, é componente de um processo amplo de contestação social e de luta pela terra (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003).

Estes estudos, além de lançarem luz sobre a complexa relação entre formação humana e economia (entendida como campo das expressões e formas assumidas pelo trabalho em diferentes tempos e lugares), permitiram compreender ainda mais o sentido da expressão educação *do* campo, em contraposição à ideia de educação rural: só a primeira expressão permite – e exige – abranger distintas dimensões da realidade desse espaço geopolítico, considerando interesses ideológicos, políticos, econômicos e sociais em jogo, envolvendo os sujeitos históricos que ali vivem. Dessa forma, as experiências educativas dos assentamentos investigadas por Alano (2008), Araújo (2005), Ramos (2008) e Viana (2003) corroboram a compreensão da expressão *educação do campo* como desiderato da dignidade da vida camponesa,

[...] como prática social ainda em processo de constituição histórica [...]. Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido. (CALDART et al., 2012, p. 263, grifos do autor).

Por fim, para o que interessa neste artigo, convém destacar que os estudos de Alano (2008), Araújo (2005), Ramos (2008) e Viana (2003), ao investigarem práticas de assentamentos localizados em diferentes estados do país, foram capazes de mostrar o caráter histórico da educação do campo: esta, longe de ser um monolítico teórico e empírico, assume diferentes feições e dimensões, dependendo do grau de organização das populações camponesas e do nível de luta e de enfrentamento político das forças locais. Como elemento inquestionável, entretanto, está a compreensão da educação como componente importante para a organização da luta e da vida dos povos do campo. É a partir desta compreensão que a educação do campo em Alagoas será abordada a seguir.

## Educação do campo e desenvolvimento econômico em Alagoas: mapeando a situação

No levantamento de teses e dissertações sobre educação do campo e desenvolvimento econômico, nenhuma produção tratava da realidade alagoana, mesmo depois de se tentar alargar a chave de busca (educação do campo, apenas). Este fato provoca a necessidade de se problematizar a escassa pesquisa sobre a realidade do estado de Alagoas, em função de algumas especificidades econômicas, sociais e políticas que marcam tal realidade.

Segundo dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Alagoas é o 25º (antepenúltimo) estado no *ranking* do PIB (Produto Interno Bruto) per capita dos estados brasileiros – à frente apenas de Maranhão e Piauí – e possui a pior taxa de extrema pobreza do país (21,3% da população)<sup>15</sup>. Urani (2005, p. 2) assim sintetiza a situação de Alagoas:

Boa parte deste fenômeno se deve à pífia performance econômica dos últimos anos. Mas não apenas: o Estado tem ficado para trás tanto em termos de capital humano quanto de infraestrutura – o que compromete seriamente as chances de reversão deste quadro no futuro. Os indicadores educacionais são desastrosos e têm melhorado num ritmo muito mais lento que no resto do Brasil, não apenas para jovens e adultos, mas também para crianças. Praticamente o mesmo pode ser dito no que diz respeito às telecomunicações e ao saneamento básico. Seu mercado de trabalho, por fim, resulta ser extremamente desestruturado e vulnerável a choques de todos os tipos.

Esse panorama está intimamente ligado ao fato de que, em Alagoas, a grande concentração de terra, riqueza e poder se combina com a prevalência de relações marcadas pelo *mandonismo* e pelo *coronelismo* (SOUZA, 2004). Este tipo de relação social enraizada em Alagoas tem como um dos pilares de sustentação traços de uma cultura política caracterizada pelos seguintes aspectos: frágil organização popular, uso demagógico das mazelas sociais por boa parte dos representantes políticos e baixo nível de conhecimento da

---

15 Dados disponíveis em: <<http://www.ipeadata.gov.br/>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

população. Em tal contexto, prevalece a pequena política<sup>16</sup>, em detrimento do enfrentamento de questões estruturais e da legitimidade dos embates entre as classes sociais em disputa.

Apesar da longa história de luta dos movimentos sociais do campo radicados em Alagoas, reeditam-se limites de diversas ordens: políticas agrícolas excludentes, negação de direitos e liberdades políticas, repressão, fome, desemprego, migração do campo para a cidade. A democracia nas relações sociais se mantém no limite da formalidade: se *oferece* ao povo o *direito* do voto, se *concede* a posse da terra (no caso das famílias assentadas), por exemplo, como oportunidades desses sujeitos serem denominados *cidadãos*. Mas os mesmos permanecem à margem das condições mínimas de existência, revelando os limites da democracia e cidadania anunciadas.

Dos 102 municípios alagoanos, em 41 deles há assentamentos rurais, num total de 153 assentamentos, registrados em 2011, segundo informações prestadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA-AL). Além disso, inúmeras terras permanecem ocupadas, em situações de extrema tensão social, que se refletem no fato de que em 2009, por exemplo,

[...] o governo de Alagoas ampliou a sua condição de campeão da violência, tendo despejado 700 famílias [...] quando em 2008 o estado já havia expulsado a elevada quantidade de 447 famílias camponesas. (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2010, p. 1).

Recentemente, Alagoas volta a ganhar destaque no balanço da Comissão Pastoral da Terra – desta vez intitulado *Balanço da anti-Reforma Agrária em 2012* – no âmbito da perpetuação dos conflitos entre os movimentos sociais da terra e o Estado:

Junto ao agronegócio, os grandes projetos de desenvolvimento têm sido um dos principais protagonistas dos conflitos agrários nos últimos anos na região. Em 2012 este cenário não só permaneceu, como avançou de forma ainda mais violenta e intensa. Os Governos Federal e Estaduais continuam com a obsessão pela implantação de grandes empreendimentos, sem qualquer salvaguarda social e ambiental, o que tem

---

16 “Gramsci dizia que existe a ‘grande política’, aquela que põe em questão as estruturas de uma sociedade, e a ‘pequena política’, que se limita a administrar o existente” (COUTINHO, 2005, p. 1, grifos do autor).

levado as populações tradicionais e camponeses a retomar os seus originais métodos de protesto e de resistência. São exemplos claros dessa continuidade ou da geração de novos conflitos: o Projeto de Irrigação da Chapada do Apodi, no Rio Grande do Norte; a Transposição do Rio São Francisco, a Transnordestina e o Porto de Suape, em Pernambuco; os grandes projetos de mineração em áreas de assentamento, na Paraíba; *o monocultivo da cana na zona da mata de PE e de Alagoas*. (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2013, p. 1, grifos nossos).

A identidade de interesses e as articulações entre o poder político alagoano e os grandes proprietários de terra, especialmente aqueles ligados à produção de cana-de-açúcar<sup>17</sup>, reproduzem uma marca histórica de formação de latifúndios em Alagoas que, infelizmente, ainda não é coisa do passado:

[...] as oligarquias municipais são representadas por meia dúzia de famílias enriquecidas na lavoura e que economicamente eram os produtores da riqueza; politicamente eram os grandes eleitores; socialmente era a aristocracia faustosa que a monarquia honrava em baronatos e viscondados. (CRAVEIRO COSTA, 1931, p. 28 apud SOUZA, 2001, p. 38).

Entre os indicativos sociais constitutivos desse contexto está o expressivo índice de analfabetismo de 24,6% (IBGE, 2010), sem considerar o analfabetismo funcional, o que coloca Alagoas na última colocação no país neste indicativo social.

As características econômicas, políticas e sociais de Alagoas, brevemente apresentadas, guiaram o mapeamento das experiências educativas que ocorrem nos assentamentos alagoanos, a partir de levantamento de dados junto a instituições oficiais (especialmente, INCRA e IBGE) e aos movimentos sociais do campo, bem como de informações sobre a realidade econômica das

---

17 Em janeiro de 2013 estavam em atividade 23 unidades industriais do setor sucroalcooleiro em Alagoas (informação disponível em: <<http://www.sindicucar-al.com.br/>>). No Nordeste brasileiro, Alagoas é o estado que registra maior extensão de terras cultivadas no setor, além de ser o maior produtor de cana-de-açúcar. Considerando os maiores produtores de cana do país, Alagoas ocupa a sexta colocação, sendo responsável por 5,26% da produção nacional, ficando atrás de São Paulo (51,82%), Goiás (8,69%), Minas Gerais (8,46%), Paraná (7,13%) e Mato Grosso do Sul (6,50%) (PORTAL BRASIL, 2012).

microrregiões de Alagoas (levantadas em materiais da Secretaria do Estado do Planejamento e do Orçamento).

Uma pesquisa de campo, realizada nos anos de 2009 e 2010, (envolvendo 147 dos 153 assentamentos existentes no estado) complementa o levantamento de dados citado anteriormente. O instrumento utilizado na pesquisa – questionário semiestruturado – foi aplicado *in locu* junto a representantes de associações dos assentamentos, de modo a levantar características gerais desses espaços. Para tal, foram consideradas as seguintes informações: tempo de existência dos assentamentos; tamanho dos lotes; número de residências; existência de escolas no assentamento e nas proximidades; existência de transporte escolar, serviços de saúde e espaços de lazer e/ou culturais. Os elementos relacionados à existência de escolas nos assentamentos e/ou em suas proximidades ganham destaque neste artigo<sup>18</sup>.

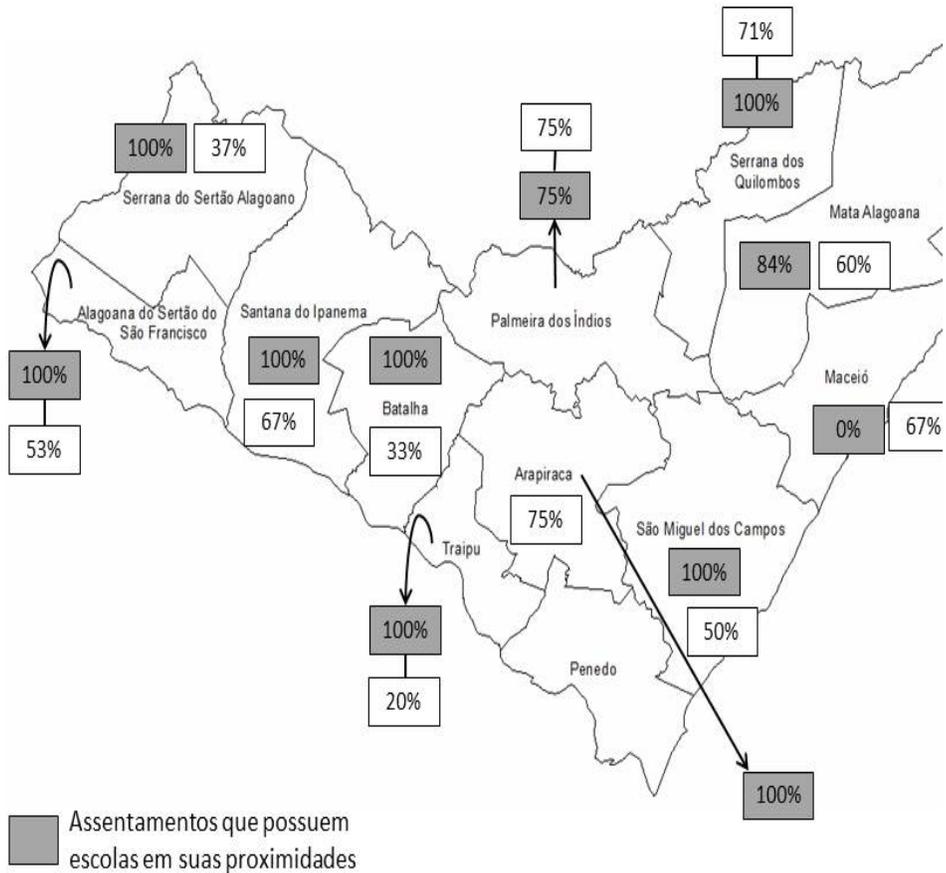
A figura 1, que apresenta os percentuais de assentamentos com escolas em suas proximidades e de assentamentos com escolas em seus territórios, permite identificar uma distribuição desigual de escolas nos assentamentos, considerando as microrregiões<sup>19</sup> de Alagoas.

---

18 Os dados referentes a essas variáveis receberam tratamento estatístico com subsídio do *software* SPSS: “O *Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS) é um software para análise estatística de dados, em um ambiente amigável, utilizando-se de menus e janelas de diálogo, que permite realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de forma simples e autoexplicativas” (GUIMARÃES, 200–?).

19 Microrregiões apresentadas na página eletrônica do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE-AL). Informação disponível em: <<http://extra.al.sebrae.com.br/mapadeatuacao/>>. Acesso em: abril de 2014.

**Figura 1 – Presença/Ausência de escolas nos assentamentos e/ou em suas proximidades:  
panorama das microrregiões alagoanas**



Fonte: Dados da pesquisa informados nos questionários semiestruturados respondidos por representantes de 147 assentamentos alagoanos no ano de 2009.

Nota 1: O cálculo de assentamentos com escolas em suas proximidades considerou os assentamentos que informaram não haver escolas em seus territórios. O cálculo destas, por sua vez, desconsiderou a informação sobre escolas nas proximidades.

Nas microrregiões Litoral Norte, Arapiraca, Palmeira dos Índios e Serrana dos Quilombos existem escolas entre 84% e 71% dos assentamentos ali localizados.

Nas microrregiões Santana do Ipanema, Mata Alagoana, Sertão do São Francisco e São Miguel dos Campos, existem escolas entre 67% e 50% dos assentamentos.

Até aqui, temos um conjunto de nove microrregiões com escolas em pelo menos metade dos assentamentos nelas existentes: Alagoana do Sertão do São Francisco, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, Arapiraca, São Miguel dos Campos, Serrana dos Quilombos, Mata Alagoana, Litoral Norte Alagoano e Maceió. Destaca-se o fato de que em nenhuma microrregião há escolas em todos os assentamentos rurais.

A situação se torna ainda mais crítica nas microrregiões Serrana do Sertão Alagoano, Batalha e Traipu, nas quais há uma variação entre 37% e 20% de existência de escolas em assentamentos. Exclui-se deste quadro a microrregião de Penedo, por não existirem ali assentamentos rurais.

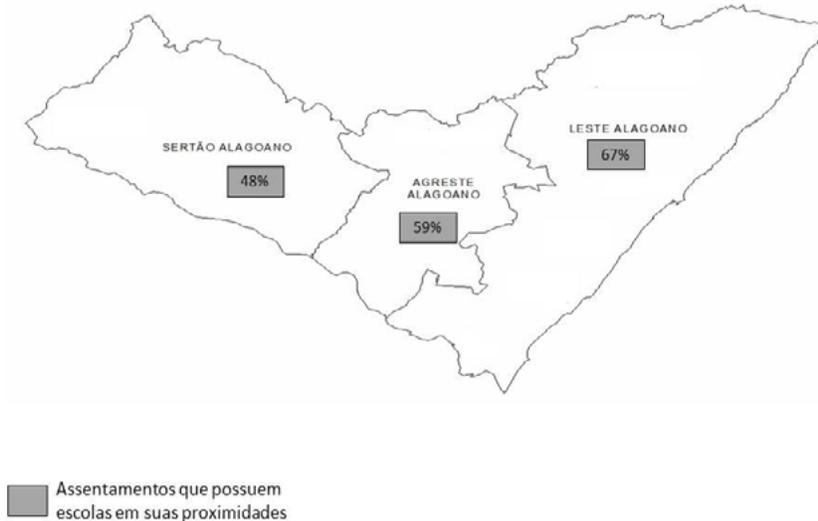
Verifica-se, ainda, que, em 11 microrregiões do estado de Alagoas – excetuando-se Penedo e Maceió – os assentamentos possuem escolas nas proximidades. Nas microrregiões de Palmeira dos Índios, Litoral Norte Alagoano, Maceió e Mata Alagoana existem assentamentos sem escolas e sem escolas nas proximidades. A constatação de que apenas sete assentamentos (de um total de 147) não têm escolas no seu território e nem nas suas proximidades, se tomada isoladamente, poderia amenizar o quadro em todo o estado. Entretanto, considerando-se os precários dados educacionais do estado de Alagoas e a dificuldade de locomoção das populações rurais para chegar às escolas existentes, pode-se vislumbrar a restrição que a população do campo sofre para ter acesso aos serviços educacionais e, desta forma, garantir a escolarização de crianças, jovens e adultos. Nas microrregiões de Palmeira dos Índios, Litoral Norte Alagoano, Maceió e Mata Alagoana encontram-se os casos mais graves de dificuldade de acesso, indicando a possibilidade de falta de oportunidades de escolarização formal para muitos moradores da região rural.

Considerando que a escolarização pode representar uma significativa contribuição para a atuação técnica e política dos povos do campo, na direção do fortalecimento do desenvolvimento econômico e das alternativas de sobrevivência de assentamentos (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003), os dados apresentados até aqui indicam a dimensão do desafio colocado para a educação dos alagoanos que vivem em áreas rurais.

Além dessas evidências, o estudo encontrou uma disparidade significativa entre a situação das microrregiões. Na microrregião de Maceió, não há escolas em nenhum dos três assentamentos ali localizados e em um deles não há escolas nem nas proximidades. Por outro lado, na microrregião do Litoral Norte, 84% dos assentamentos têm escolas em seus territórios; dos 16% que não possuem escolas, 92% deles dispõem de escolas nas proximidades. Embora possa ser explicada, conforme se destacará no item seguinte deste artigo, essa disparidade não indica que haja grandes áreas do estado de Alagoas expressivamente mais privilegiadas do que outras quanto ao acesso dos povos do campo a instituições escolares.

A questão ganha mais clareza quando agrupamos as microrregiões por mesorregiões<sup>20</sup> alagoanas, conforme se observa na Figura 2:

Figura 2 – Escolas nas proximidades dos assentamentos alagoanos por mesorregiões<sup>21</sup>



Fonte: Dados da pesquisa informados nos questionários semiestruturados respondidos por representantes de 147 assentamentos alagoanos no ano de 2009.

Os dados por mesorregião reiteram a grande fragilidade social do campo no que se refere às possibilidades de acesso à educação formal nos assentamentos. Fazendo uma comparação entre as mesorregiões do estado, considerando informações de assentamentos que não têm escolas em seus territórios, conforme a Figura 2, observa-se uma significativa disparidade na distribuição de instituições escolares, principalmente quando se trata dos assentamentos localizados na mesorregião do Sertão Alagoano, pois não há escolas na proximidade em 48% dos assentamentos ali localizados. Embora maiores, os índices do Agreste Alagoano (59%) e do Leste Alagoano (67%) são também preocupantes. Deduz-se, daí, a grande dificuldade de acesso das crianças à escolarização formal, visto a necessidade de transporte para deslocamento até o ambiente escolar. Pergher (2012) destaca o precário atendimento

20 Idem, nota 16.

21 *Sertão alagoano*: Sertão do São Francisco, Batalha, Santana do Ipanema e Serrana do Sertão Alagoano; *Agreste alagoano*: Arapiraca, Palmeira dos Índios e Traipu; *Leste alagoano*: Litoral Norte Alagoano, Maceió, Mata Alagoana, Penedo, São Miguel dos Campos e Serrana dos Quilombos.

à demanda de transporte escolar em Alagoas, especialmente nas regiões rurais. Nas visitas aos 147 assentamentos considerados na pesquisa, foi possível presenciar, especialmente no Sertão Alagoano, a dura realidade de locomoção na região.

Tal situação se relaciona aos motivos que podem levar o sertanejo a migrar para outros lugares do estado, e mesmo do país, em busca de melhores condições de vida, incluindo a possibilidade de escolarização de crianças e jovens, especialmente (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003). O abandonodestes últimos da vida no campo – situação tão alarmante nos assentamentos, conforme relatos de integrantes dos movimentos sociais do campo que prestaram informações para a pesquisa – pode também estar relacionado com a precariedade de oferta escolar naqueles espaços.

Dados referentes ao Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios alagoanos do ano de 2009, levantados junto à Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento (ALAGOAS, 2009a), possibilitaram uma análise relevante para a pesquisa, especialmente quando a ocorrência de escolas nos assentamentos por microrregiões foi relacionada com o desenvolvimento econômico dessas microrregiões, tendo o PIB como referência. Para facilitar a visualização dessa relação apresentamos a Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1 – Distribuição e classificação de escolas nos assentamentos e do PIB, por microrregião**

Microrregiões	Classificação do PIB 2009*	Classificação por nº de escolas	% de assentamentos com escolas
Litoral Norte Alagoano	11º	1º	84
Arapiraca	3º	2º	75
Palmeira dos Índios	7º	3º	75
Serrana dos Quilombos	6º	4º	71
Santana do Ipanema	9º	5º	67
Mata Alagoana	4º	6º	60
Sertão São Francisco	5º	7º	53
São Miguel dos Campos	2º	8º	50
Serrana Sertão Alagoano	12º	9º	37
Batalha	10º	10º	33
Traipu	13º	11º	20
Maceió	1º	12º	0

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados disponíveis em Alagoas (2009).

\* Penedo ocupa a 8ª colocação na classificação dos municípios alagoanos por PIB, mas esta microrregião não foi aqui considerada pelo fato de nela não existirem assentamentos rurais.

Essas informações possibilitam analisar mais profundamente os dados da pesquisa. Elas mostram que a microrregião de Maceió se encontra em 1º lugar no PIB dos municípios em 2009; em contrapartida, encontra-se em 12ª posição na ocorrência de escolas nos assentamentos, ou seja, última posição. Já a microrregião do Litoral Norte está classificada em 11º lugar no PIB dos municípios – ficando acima apenas de Serrana do Sertão Alagoano e Traipu – e, por outro lado, encontra-se na 1ª posição na ocorrência de escolas nos assentamentos. Diante desse quadro, algumas indagações podem ser formuladas: por que há uma relação inversa entre desenvolvimento econômico – tendo o PIB como referência – e existência de escolas nos assentamentos? Por que a microrregião de Maceió, que ocupa a liderança do desenvolvimento econômico de Alagoas, é aquela em que inexistem escolas nos assentamentos? Por que a microrregião do Litoral Norte, que ocupa a liderança na oferta educacional nos assentamentos, ocupa as últimas colocações no desenvolvimento econômico das microrregiões do estado?

Inicialmente, observou-se que as duas microrregiões fazem parte da mesma mesorregião (Leste Alagoano), evidenciando uma disparidade intrarregional no que tange ao nível de desenvolvimento tanto econômico quanto educacional. Caberia a suposição de que os assentamentos da microrregião de Maceió, por estarem localizados próximos à capital, teriam a facilidade de ter acesso a escolas, visto o elevado grau de urbanização, o que ocasiona uma maior e melhor distribuição de serviços educativos à população, sendo desnecessário, portanto, investir em escolas para esses sujeitos. Entretanto, um dos três assentamentos da microrregião não tem escola nem nas suas proximidades. Na microrregião do Litoral Norte a situação é um tanto diferente, pois, por ser uma região dependente da produção da cana-de-açúcar e da pesca artesanal, com desenvolvimento econômico mais tímido do que o das outras regiões, considerando-se o PIB, pode estar ocorrendo um maior investimento em educação para condicionar, assim, outra forma de desenvolvimento para a microrregião. Mas, também nesse caso, constata-se a existência de um assentamento desprovido de escola no seu território e nas suas redondezas. Em síntese, a questão educacional no campo em Alagoas é grave, independente do desenvolvimento econômico das regiões.

## Considerações finais

As pesquisas que tratam da educação do campo, entendendo sua íntima relação com o desenvolvimento econômico, acentuam o debate sobre as experiências significativas que vêm ocorrendo no Brasil. Dentro deste contexto, a realidade alagoana acaba suscitando problematizações acerca do lugar marginal que os povos do campo ocupam, no que diz respeito às políticas públicas – isto em âmbito federal e estadual – e também no quesito pesquisa.

As ideias e argumentos sobre a relação entre desenvolvimento econômico e educação do campo consideradas (ALANO, 2008; ARAÚJO, 2005; RAMOS, 2008; VIANA, 2003), forneceram elementos para a compreensão desta relação na realidade alagoana, com destaque para dois aspectos: a) existência de escolas localizadas em assentamentos e/ou próximas deles; b) PIB como indicativo do desenvolvimento econômico das microrregiões de Alagoas. Nesse movimento, buscou-se enfrentar a problemática orientadora do estudo aqui apresentado.

A escassez de pesquisas nesta área no estado de Alagoas denota a falta de conhecimento sobre os assentamentos e assentados, além de todos os elementos que os cercam. Este desconhecimento e a credulidade geral das representações sociais negativas sobre os movimentos sociais do campo corroboram a perpetuação do ciclo de pobreza que marca a vida no campo, especialmente em Alagoas. Neste artigo, o destaque para a distribuição espacial da oferta de instituições escolares nos assentamentos e/ou nas proximidades indica a problemática do acesso da população camponesa à educação formal e revela, em parte, uma realidade até então desconhecida. A consideração da realidade econômica de Alagoas, em relação com a configuração da oferta escolar em assentamentos de todas as microrregiões do estado – com exceção de Penedo, por motivos já expostos –, indica a existência de disparidades entre municípios, considerando-se essas variáveis. Entretanto, nenhum dos 147 assentamentos alagoanos visitados vive perto de uma situação escolar digna, independente do nível de desenvolvimento das microrregiões onde estão localizados.

Decerto que o acesso à escolarização formal, por si só, não garante nem determina a melhoria das condições de vida, seja dos povos das áreas urbanas ou rurais. Além disso, no caso de escolas localizadas no campo, o risco da transposição do modelo de educação urbana é constante, contribuindo com o processo de negação da identidade camponesa, pela imposição de referenciais e objetivos estranhos à realidade do campo. Entretanto, não ter acesso à escolarização formal, para essas populações, é diminuir ainda mais as possibilidades de tomar o conhecimento socialmente construído como objeto de crítica e/ou como ferramenta de luta.

Nesse contexto, o papel da pesquisa, bem como da universidade brasileira frente a tal realidade, vem à tona. A articulação entre pesquisa *teórica* e pesquisa *militante* revela que estes tipos de pesquisa não são dois modelos distintos e se encontram entrelaçados no processo da pesquisa social (FLEURI, 2009).

Os dados revelados neste artigo expressam a grande problemática do contexto social do povo camponês e denunciam, ao mesmo tempo, o descaso e a falta de comprometimento do poder público para com os “[...] deserdados da terra e

forçados da fome”<sup>22</sup> que habitam a zona rural de Alagoas. Infelizmente, a questão educacional é apenas mais uma problemática daqueles que vivem da terra e que dedicam suas vidas à luta pelos direitos de morar e trabalhar dignamente.

## Referências

ALAGOAS. Secretaria Executiva de Educação. Comitê Gestor do Plano Estadual de Educação. **Lei nº 6.757**, de 3 de agosto de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015, e dá outras providências. Palácio da República dos Palmares, Maceió – AL. Disponível em: <[http://www.cedu.ufal.br/documentos/PEE\\_AL-2006-2015.pdf](http://www.cedu.ufal.br/documentos/PEE_AL-2006-2015.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEE/AL**. Eixo 1 – Política Educacional para o Estado de Alagoas. Ação 1 – Política de Educação Básica para Alagoas: bases legais, políticas e pedagógicas, Alagoas, 2009b. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/programas-e-projetos/programas/geracao-saber/eixo-1-politica-educacional-para-o-estado-de-alagoas>>. Acesso em: 2 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado do Planejamento e Orçamento. **Produto Interno Bruto Municipal**. Maceió: SEPLAN, ano 5, n. 5, 2009a.

ALANO, E. R. C.. **Espaço rural e suas possibilidades empreendedoras: o Assentamento Nhundiaquara no Litoral Paranaense**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Agronomia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2008.109 f.

ARAÚJO, S. R. M. **Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical - Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado da Bahia (UEBA), Salvador, 2005. 419 p.

CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016)>. Acesso em: 22 ago. 2011.

---

22 Uma das traduções possíveis de trechos do hino socialista *A Internacional*, escrito por Eugéne Pottier, em 1871, pouco tempo depois da derrota da Comuna de Paris (GIANNOTTI, 2001).

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. CPT NE 2 faz balanço da reforma agrária em 2009. **Notícias da CPT NE 2**. 12 jan. 2010. Disponível em: <<http://cpt.org.br/?system=news&action=read&id=540&eid=126>>. Acesso em: 10 maio. 2010.

\_\_\_\_\_. CPT NE II divulga balanço da anti-Reforma Agrária em 2012. **Publicações da Comissão Pastoral da Terra Nordeste II**. Publicado em 4 jan. 2013. Disponível em: <<http://www.cptne2.org.br/index.php/publicacoes/noticias/noticias/3637-balan%C3%A7o-da-anti-reforma-agr%C3%A1ria-em-2013.html>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

COUTINHO, C. N. Falar em golpe é mistificação. **Jornal da UFRJ**, [Entrevista], v. 2, n. 7, p. 10-11, ago. 2005. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/docs/jornal/2005-agosto-jornalUFRJ7.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2010.

DAMASCENO, M. N; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

FLEURI, R. M. Conversidade: extensão universitária e movimentos sociais. In: FIOREZE, Cristina; MARCON, Telmo (Org.). **O popular e a educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

GIANNOTTI, V. A origem do hino A internacional. **Home Page Piratininga**, publicado em abril de 2001. Disponível em: <http://www.piratininga.org.br/memoria/hino.html>. Acesso em: 24 mar. 2013.

GUIMARÃES, J. B. S. **Análise Estatística Utilizando o SPSS**: guia prático de comandos. Salvador, BA, 200-?. Disponível em: <<http://www.prograd.uff.br/estatistica/sites/default/files/Apostila-SPSS.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas 27. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Estudos e Pesquisas 29. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2012/pdf/educacao\\_pdf.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/pdf/educacao_pdf.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2013.

LIMA, M. É. O Nordeste: o desenvolvimento para além das oligarquias. CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., Campo Grande,

2001. **Anais...** Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001, p. 1-24. Disponível em: <<http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4852/1/NP10LIMA.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 3, p. 178-198, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450/2744>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

PERGHER, C. J. Programa Caminho da Escola: impactos da assistência financeira do MEC, através do PAR, em municípios de Alagoas. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped Sul, 2012, p. 01-16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/viewFile/584/119>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

PORTAL BRASIL. Próxima safra de cana-de-açúcar será de quase 600 milhões de toneladas. **Home page do Portal Brasil**, Brasília, DF, 9 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/08/09/proxima-safra-de-cana-de-acucar-sera-de-quase-600-milhoes-de-toneladas>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

RAMOS, P. B. **Reforma agrária:** condições socioeconômicas do Assentamento Poço dos Negros no município de Altos – Piauí. 2008. Dissertação (Mestrado em Economia)– Universidade Federal do Ceará, (UFCE), Fortaleza, 2008.

SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SOUZA, D. R. **A difícil travessia:** viabilidade dos assentamentos de reforma agrária em Alagoas. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia)- Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio-Ambiente da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.

\_\_\_\_\_. **Reforma agrária:** as experiências em Alagoas (1980 – 2000). Maceió: EDUFAL, 2001.

SOUZA, M. A. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. **Revista**

**Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 443-548, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a05v1236.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2011.

URANI, A. Um diagnóstico socioeconômico do Estado de Alagoas a partir de uma leitura dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (1992-2004). **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**. Maceió, p. 01-15, 2005. Disponível em: <[http://www.iets.org.br/biblioteca/Um\\_diagnostico\\_socioeconomico\\_do\\_Estado\\_de\\_Alagoas.pdf](http://www.iets.org.br/biblioteca/Um_diagnostico_socioeconomico_do_Estado_de_Alagoas.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2010.

VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2010.

VIANA, G. S. **O cooperativismo como alternativa para os assentamentos rurais coletivos dos municípios de Querência do Norte e Paranacity/PR**. Dissertação (Mestrado em Geografia)– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, UNESP, 2003. 205 f.

Recebimento em: 13/10/2013.

Aceite em: 10/02/2014.