Diálogo

ISSN 2238-9024

Editora Unilasalle

Canoas, n. 59, 2026.

http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.vi59.12832

# O papel da narratividade na prática socioeducativa em contextos rurais do Agreste e Leste Alagoano

Manoel Valquer Oliveira Melo[1]

Oriowaldo Queda[2]

Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante[3]

**Resumo**: Este artigo analisa narrativas construídas por professores formados em Educação do Campo, atuantes no interior de Alagoas, Nordeste do Brasil, com o propósito de compreender como suas experiências formativas e práticas pedagógicas se articulam às especificidades socioculturais e territoriais do contexto rural nordestino. As experiências relatadas emergem de um processo formativo desenvolvido pela Universidade Estadual de Alagoas, que se constituiu como uma iniciativa educacional singular e transformadora para o Agreste e o Leste alagoano. A investigação pauta-se na escuta sensível de sujeitos do campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e registros em áudio, assumindo a narrativa como instrumento político-pedagógico de afirmação de memórias, saberes e modos de vida. Com base na perspectiva do conhecimento sistêmico e insurgente, o estudo denuncia a permanência das lógicas coloniais no campo educacional e reafirma a urgência de práticas contra-hegemônicas. Defende-se que a Escola do Campo, ao valorizar as epistemologias locais (Toledo; Barrera-Bassols, 2015), deve operar como espaço de resistência. Ela deve ser enraizada na pedagogia da alternância (Ribeiro, 2008), na agroecologia e no *ethos* rural (Rosset, 2017); isso abrirá caminhos para que os sujeitos do campo não apenas sejam ouvidos, mas também reconhecidos como produtores de conhecimento.

**Palavras-chave**: Educação do campo; Epistemologias decoloniais; Formação de professores; Pedagogia da alternância.

# The role of narrativity in socio-educational practices in rural contexts of the Agreste and Eastern Regions of Alagoas

**Abstract**: This article analyzes narratives constructed by teachers trained in Rural Education, working in the countryside of Alagoas, in the Northeast of Brazil, with the aim of understanding how their formative experiences and pedagogical practices are intertwined with the sociocultural and territorial specificities of the northeastern rural context. The experiences reported emerge from a formative process developed by the State University of Alagoas, which has become a unique and transformative educational initiative for the Agreste and Eastern regions of Alagoas. The research is grounded in attentive listening to rural subjects, through semi-structured interviews and audio

1 Doutor em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente pela Universidade de Araraquara (UNIARA/SP). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua como Professor da Unidade Educacional Santana do Ipanema – Campus do Sertão da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: manoel.melo@delmiro.ufal.br Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4487-5285

2 Doutor em Agronomia e livre docente pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP). Graduado Engenharia Agronômica pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ/USP). Atua como Professor da Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da Universidade de Araraquara (UNIARA/SP). E-mail: quedaoriowaldo@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4747-9958

3 Doutora em Sociologia e livre docente pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Atua como Professora da Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente da Universidade de Araraquara (UNIARA/SP). E-mail: vbottaferrante@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0002-0679-3852

recordings, adopting narrative as a political-pedagogical tool for affirming memories, knowledge, and ways of life. Based on the perspective of systemic and insurgent knowledge, the study denounces the persistence of colonial logics in the educational field and reaffirms the urgency of counter-hegemonic practices. It is argued that the Rural School, by valuing local epistemologies (Toledo; Barrera-Bassols, 2015), should operate as a space of resistance. It should be rooted in the pedagogy of alternation (Ribeiro, 2008), agroecology, and the rural ethos (Rosset, 2017); this will open paths for rural subjects to not only be heard, but also recognized as producers of knowledge.

**Keywords**: Decolonial Epistemologies; Pedagogy of Alternation; Rural Education; Teacher Education.

**1 Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel da narratividade como instrumento socioeducativo para a Escola do Campo no interior do estado de Alagoas. O propósito é compreender como suas experiências formativas e práticas pedagógicas se articulam às especificidades socioculturais e territoriais do contexto rural nordestino. O desenho investigativo foi estruturado a partir de uma experiência com um grupo de professores egressos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). A adesão da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) ao Procampo ocorreu mediante a concorrência do Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Após a aprovação no referido edital, três anos se passaram para se materializar a proposta do curso na Uneal. Em maio de 2011, iniciou-se o processo seletivo e foram disponibilizadas 60 vagas para professores que atuavam nas escolas do campo e não possuíam outro nível superior.

De acordo com registros do Ministério da Educação, em 2010, dezessete instituições do Ensino Superior do Nordeste implantaram o programa. Dados referentes a 2010: eram 33 universidades credenciadas para ofertar o curso do Procampo; as vagas foram distribuídas de Norte a Sul do país. Destaca-se a maciça participação no programa das instituições nordestinas. Observou-se que, dentre os nove (9) Estados da Federação que compõem a região, apenas o Estado do Rio Grande do Norte havia ficado de fora. Por outro lado, a maioria dos cursos foi composta por instituições do Estado de Pernambuco.

Faz-se, aqui, uma reflexão acerca da política pública educacional para a formação de educadores do campo. Pontua-se que a modalidade educacional deve ser abordada, a priori, como fruto da bandeira de luta pelo direito à terra dos movimentos socioterritoriais. No tocante à dimensão pedagógica, é um modelo contra-hegemônico que se contrapõe ao pensamento científico urbano-centrado, imposto pela Educação Urbana.

Por outro lado, convém discutir o sistema educativo da Escola do Campo, que se reproduz dentro de uma base ideológica positivista, na qual o ensino é descolado do modo de vida dos sujeitos. Este é endossado dentro de uma lógica dicotômica do saber e que não tem atendido aos interesses dos filhos e filhas de famílias do campo. Aponta-se, com isso, que a tradição interposta pelo sistema de ensino da educação escolar do campo se reproduz a partir da colonialidade de um saber de cunho urbanocêntrico, que tem percorrido a tendência do apelo estético ao modo de vida citadino.

Para o enfrentamento a essa situação adversa, torna-se tarefa prioritária da política pública a aglutinação de outro paradigma educacional. Sobretudo, exigem-se pedagogias adequadas, que enalteçam a integração do jovem do campo em práticas educativo-sistêmicas, que clarifiquem e nutra a diversidade, a totalidade e a cosmovisão do território rural. É necessário fazer um contraponto ao modelo conceptivo da ciência atrelada ao conhecimento hegemônico, mesmo porque é fundamental compreender os traços contraproducentes que legitima e abarca o seu método.

Para alcançar esse objetivo, este artigo está estruturado da seguinte forma: a primeira seção desenvolvem-se o universo da pesquisa e descreve-se o percurso metodológico, enfocando-se no Relato de vida como procedimento

adequado; seção três tratam-se do eixos temáticos como categorias de análises, a saber: o protagonismo feminino e o ethos rural na Educação do Campo, implicações da educação urbano-centrada no campo e a alternativa da pedagogia da alternância na Escola do Campo. Para salientar, todas as entrevistas foram gravadas em forma de áudio, todavia, no momento da transcrição de todas as narrativas foi necessária a ajuda de uma consultoria especializada para esse tipo de serviço. Ao interpretar os depoimentos, fizemos uso da decupagem e a edição das entrevistas. Os focos principais das narrativas foram a etnografia do modo de vida rural e a participação e percepção em relação à formação do Procampo. Na seção quatro discutem-se os príncipios dos saberes bioculturais e agroecológicos como função pedagógica decolonial.

**2 Percurso metodológico**

O estudo é um excerto da tese de doutorado do primeiro autor, defendida em 2019, intitulada "*Cartografias Sociais da Educação do Campo: uma análise sobre a decolonialidade do saber no Agreste de Alagoas*", na qual teve como objetivo central discutir o sistema educativo da Escola do Campo, que se reproduz dentro de uma base ideológica positivista, na qual o ensino é descolado do modo de vida dos sujeitos.

Este manuscrito debruça-se sobre narrativas construídas por meio de entrevistas com 19 docentes egressos(as) do PROCAMPO/Uneal, constituindo-se por seis homens e treze mulheres. Adotaram-se nomes fictícios a fim de preservar o anonimato da identidade dos sujeitos dialogantes. De acordo com a Resolução 466/12 CNS, salienta-se que, do ponto de vista da ética na pesquisa, o relator do Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara - Uniara, mediante a emissão do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 85924318.1.0000.5383, o parecer consubstanciado foi aprovado sob o número: 2.648.553, em 10 de maio de 2018.

A pesquisa de campo transcorreu-se em sete municípios do interior de Alagoas durante o período de setembro de 2018 a fevereiro de 2019. Partindo da percepção dessa ação governamental, apontam-se razões de uma política de incentivo educacional extremamente significativa, a qual precisa ser ressignificada à luz da Escola do Campo. Observa-se que a educação hegemônica subalterniza academicamente a escola de realidade periférica, por isso, é preciso dar voz à alteridade do rural, como estratégia de reconhecimento na crônica de sujeitos que recorrentemente são invisibilizados pelo apagamento educacional.

A seleção das narrativas que compõem este ensaio foi realizada de forma aleatória, considerando a impossibilidade de abarcar todas as entrevistas dos(as) participantes. Para garantir maior densidade teórica na abordagem qualitativa, adotou-se como critério a exclusão de conteúdos com padrões e códigos linguísticos repetitivos, de modo a preservar apenas aqueles que trouxessem elementos complementares ao objeto de estudo.

Do ponto de vista metodológico, não houve a pretensão de adequar os relatos orais à norma culta da língua. E, para não caricaturizar o modo de falar dos dialogantes, segue-se uma parte do tratamento retirado do texto intitulado: "*A transcrição da fala do homem rural: fidedigna ou caricatura*?". Os pesquisadores em questão atribuem-se uma mudança acerca da expressão contraída NÉ (NÃO É), essa deve aparecer da seguinte forma no texto: N/É, e, quando aparecer no final de uma frase, usa o ponto de interrogação. Quando a expressão ocupar o meio da frase, a interrogação deve vir seguida de reticências, apontamentos de Whitaker *et* al. (2002).

Por se tratar de uma abordagem de natureza qualitativa, os testemunhos transcritos foram reagrupados dentro de um recorte analítico, que demarca um desenho cartográfico da Educação do Campo no Agreste e Leste do Estado de Alagoas. Como estratégia da pesquisa de campo, tornou-se necessário estreitar as dimensões da História Oral, enfocando-se no relato de vida como procedimento adequado. Conforme aponta Lang (2000, p. 124): "O relato de vida é uma forma menos ampla e livre, quando é solicitado ao narrador que aborde de modo especial determinados aspectos de sua vida, embora dando a ele total liberdade de exposição; o entrevistado sabe do interesse do pesquisador e direciona o relato para determinados tópicos".

**3 O protagonismo feminino à luz do *Ethos* Rural**

Nesta seção, é preciso valorizar o reconhecimento dos etnosaberes das culturas tradicionais do campo, com ênfase na constatação do protagonismo feminino. A partir dessa perspectiva, buscam superar a subalternidade e o silenciamento histórico desses saberes diante da hegemonia do saber acadêmico.

A presença significativa de mulheres na Educação do Campo ressalta a importância de reconhecer e valorizar suas contribuições para a comunidade rural, não apenas no âmbito cultural, mas também em outros aspectos da vida comunitária. Isso inclui seu papel como líderes, educadoras, cuidadoras e agentes de transformação social. Preliminarmente, as mulheres, em sua maioria, se enunciam com suas narrativas, colorindo as cartografias sociais da Educação do Campo no território alagoano.

> **Aurora**: Porque assim, a gente tem nossa propriedade, muito pequena, de uma tarefa[4], mas na nossa propriedade nós temos alimentação praticamente toda de subsistência, de pequenos animais à alimentação de tubérculos e bulbos, e aí, além disso, eu dou assistência técnica, quando tem algum contato eu dou assistência técnica, pra organizações sociais também, mas remunerado (Entrevista concedida em setembro de 2018).

A autora relata que é filha de agricultores; ela discorre toda uma vivência na agricultura familiar. Além de atuar na assistência técnica com pequenos produtores rurais da região, e nos movimentos sociais do campo, também trabalha como educadora popular. Ela relata sobre o seu trabalho na agricultura, no qual tem o papel de sensibilizar os agricultores no que se refere à soberania alimentar, os meios de cultivo sustentável, a prática natural, nunca à agricultura convencional, sempre visando à questão agroecológica ou orgânica. Assim, destacou:

> **Lúcia**: Isso, eu cresci vendo isso, meus avós eram agricultores, trabalhavam na agricultura, aí meus pais também, filho de agricultor, logicamente, começou a fazer o trabalho do pai dele, aí o meu pai casou e teve nós, os filhos, os filhos deram continuidade ao trabalho dele, e aí é muito importante, a agricultura faz todo[...] Vamos colher o milho, hoje é o milho e amanhã é o feijão de corda, amanhã nós teríamos coisas pra quebrar, aí depois era o algodão, eu lembro que a gente plantava algodão. Não tem mais, mas antes era uma caixa de 20 [...] era o algodão, depois do algodão era o feijão de corda, feijão mesmo de arranca, carioca, bico de ouro, os meus pais plantavam. O meu pai batia 09 sacas de feijão, a gente não aguentava comer, mas era pequeno. Aí meu pai levava pra feira, fazia negócio e vendia, ou então trocava por outra mercadoria entendeu? (Entrevista concedida em setembro de 2018)

A dialogante Lúcia recorda que, mesmo com a presença do cultivo do fumo, a produção de algodão era muito rica na região. Com a colheita do fumo e do algodão, seus pais compravam roupas e calçados novos para toda a família. Há mais de 24 anos, a dialogante é professora atuante nas escolas do campo, e percebe-se que o sentimento imbuído é de dever cumprido, pois um dia já frequentara os bancos escolares da escola do campo e hoje está fazendo a diferença na posição de ensinar para jovens e crianças do meio rural.

Acerca da percepção das narrativas descritas, percebem-se aspectos de uma memória coletiva que tem o território como um espaço majoritariamente rural. De outro modo, quando se tenta transcrever trechos da caracterização das falas das dialogantes, surge um discurso que reforça a diversidade agrícola do campo. Os testemunhos carregados de sentimentos indicam a diversificação dos produtos agrícolas cultivados na região. Normalmente, produzem para seu próprio consumo e acabam valorizando elementos significativos do trabalho na agricultura familiar. Por outro lado, nota-se uma resistência na proteção do território rural frente à concentração de terras, que gradualmente vem dominando a paisagem da região.

De modo geral, detecta-se que é preciso enxergar além do óbvio. Os(as) participantes, quando disponibilizados na relação com o *Ethos* Rural, se encontram num contexto representativo, mas limitador no tocante ao regime desigualitário no campo, quando é facilmente observado pelo sistema de políticas públicas descontínuas. Mesmo porque é necessário compreender que o alcance não pode ser mediado pela dicotomia entre o rural versus urbano.

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

Afirmam-se, desse modo, que os sujeitos encontram-se enredados por uma herança cotidiana dos costumes e da tradição da ordem local, numa troca de vínculos entre os iguais que se equivalem como práticas cotidianas, da cultura, do parentesco familiar, entre outros. A permanência no local vai sendo justificada pelo modo de vida dos(as) professores(as) partícipes. Nesse contexto, a abordagem discursiva não deve se furtar a problematizar o espaço educativo do campo e para o campo.

A finalidade da estrutura educacional na região circunda uma racionalização diacrônica do poder saber subordinado ao antagonismo das oligarquias locais. O qual sistematicamente fornece uma narrativa ideologicamente reguladora de assujeitamento das classes propensas à vulnerabilidade social. Acredita-se cada vez mais na necessidade de se fazer uma reflexão sobre o papel da ação educativa na transformação social dos indivíduos, principalmente daqueles que não se enquadram no compromisso social do Estado. Na realidade, a carência do sistema de alfabetização na escola tradicional é fator excludente, especificamente quando se preza pelo domínio da escrita e pela aplicabilidade de práticas educativas imediatistas voltadas para uma escolarização etnocêntrica e apostilada.

### 3.1 Educação Urbano-centrada na Escola do Campo

Os enunciados que tratam sobre a Escola do Campo apontam problemas que se repetem tal qual o antigo modelo de Escola Rural, no qual persiste uma dificuldade dos professores em lidar com a realidade desigual. Desse modo, há ainda remanejamentos para ministrar aulas na Escola do Campo; muitas vezes ocorrem como um "castigo" político, uma espécie de punição para o profissional preterido da Educação Formal. Paradoxalmente, aqui se confunde o educar com a política local, que tende a priorizar um ensino mecânico e subalternizado à Escola Urbana. Nesse sentido, na entrevista concedida em 18 de outubro de 2018, apontou:

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

De acordo com o dialogante Benício, se alguém quiser uma educação mais voltada para o rural, tem que procurar em algum local específico. Percebe-se em algumas narrativas que o deslocamento do estudante para a escola da cidade é uma tendência que pode levar ao esvaziamento da escola no meio rural, principalmente no Ensino Fundamental. A evasão escolar não é uma opção do aluno, mas pela falta de uma escola um pouco mais próxima à sua residência para estudar. Nesse caso, o desafio para remediar tal situação reverbera na ausência do processo de formação continuada dedicada à juventude rural. Nesse sentido, em entrevista realizada em setembro de 2018, apontou:

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

> celular e essas coisas, mas mesmo assim. [...] Mas quando se faz a escolha do livro, até teve uma e eu não pude ir por motivos superiores, eles fazem a escolha e procuram outras editoras com textos, assim, totalmente fora da realidade entendeu? Aí a gente não tem um coordenador de educação no campo pra vir nortear a gente, se você não [...]

Os exemplos poderiam se multiplicar, mas a amplitude disso na Escola do Campo advém do fato de que muitos dos gestores escolares advêm da cidade para dirigir tais escolas. Percebemos, então, que a articulação do conhecimento é conveniente à Escola Urbana. Para corroborar com a citação do dialogante Pedro, recorremos ao atual patrono da educação brasileira, Freire (1979, p. 19, grifo do autor): "Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se)".

Em termos da desvalorização pedagógica para a Escola do Campo, Baptista (2003, p. 36) argumenta que "O currículo oculto passa ideia de que o mundo rural precisa ser deixado por quem quer vencer na vida, uma vez que ali não há chance de progredir, argumentam que os pais são pobres porque são agricultores". Notamos que essa ideologia produz uma dificuldade para pôr em prática o conhecimento da realidade em detrimento do conhecimento livresco.

Evidencia-se pela leitura das falas dos(as) dialogantes, que não existem justificativas plausíveis para o não cumprimento das determinações legais impostas pelas Resoluções: CNE/CEB. Resolução 01, de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e a CNE/CEB. Resolução nº 2, de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica nas escolas do campo.

### 3.2 Formação de professores à luz da Pedagogia da Alternância

Ao abordarem-se de forma sucinta os desafios da formação continuada para os professores participantes, caracteriza-se como uma experiência inovadora na vida dos sujeitos. Na proposta de análise, quando perscrutados acerca da experiência inovadora no meio rural, evidencia-se que a formação no Ensino Superior foi um divisor de águas para a maioria dos dialogantes, principalmente no que tange a parte metodológica do curso.

Partindo-se dessa diligência que se estabeleceu durante a formação dos professores, destaca-se o chamado Tempo-comunidade, momento obrigatório empregado pelo programa, especificamente, como uma singularidade de um novo modelo didático-pedagógico para os cursistas. Salienta-se que o processo formativo transcorreu numa experiência educativa que integrava o regime de alternância entre um período na universidade e outro na comunidade. Acerca dessa experiência, seguem as narrativas dos(as) dialogantes. Nesse sentido, em entrevista realizada em setembro de 2018, apontou:

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

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

da Pedagogia da Alternância é um incentivo à valorização da experiência teórica na sala de aula e à experiência prática no campo. Como enaltece a fala da dialogante na entrevista em 3 de outubro de 2018:

> **Rosa**: Tempo-comunidade, de experiência ser de assentamento, principalmente desse aqui, gostaram muito das experiências que viam, a gente teve um trabalho desenvolvido nessa escola não foi? Que foi justamente sobre horta, ornamentação, a escola sobre lixo, essas coisas, e eles gostaram da maneira com que a gente trabalhava aqui, uns, e outros ainda ficaram com o pezinho sem querer acreditar, e as experiências dos outros lá que eu pude conhecer um pouco, eles são realmente, trabalham realmente dentro da comunidade, eles trazem a universidade pra comunidade e a comunidade pra universidade.

Entre os dialogantes do Procampo, Rosa se mostrou como uma das pessoas que tinha certa experiência na área da Educação do Campo, pois participou do PROFORMAÇÃO[5] e do Projeto de Licenciatura em Educação do Campo – PROLEC[6], na Universidade Federal de Sergipe. Em meio à dialogicidade das entrevistas, havia um tom de protesto em seu relato, em função de o INCRA não disponibilizar mais projetos para os filhos dos moradores da região, e hoje eles não têm direito a praticamente nenhum projeto. A dialogante foi unânime em afirmar que o apoio do Estado na questão da educação da juventude rural nunca foi tão deficiente quanto nos últimos quatro anos.

Ressalta-se que havia uma importância despendida pelos gestores do curso no que concerne à valorização da prática pedagógica realizada para a Escola do Campo em relação à prática pedagógica da Escola Urbana. Partindo-se dessa premissa, destacamos o chamado Tempo-comunidade, momento obrigatório empregado pelo programa, especificamente, como uma singularidade de um novo modelo didático-pedagógico. Mediante as incursões nas comunidades rurais, poderiam trocar experiências da cidade com as atividades no campo. Foi possível constatar os reflexos da atividade educativa em associar a teoria à prática. Para esse fato circunstanciado, de certo modo, existia uma preocupação com a configuração do programa na sua concepção original. Molina (2010, p. 148, grifo do autor) aduz que:

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

Faz-se necessário reconhecer que, a partir das falas dos(as) dialogantes, fundamentam-se, cartograficamente, as categorias de análise. Apoiando-se nos discursos, os indivíduos se expressam sobre uma determinada temática de modo desenvolto. No tocante à assimilação e ao encadeamento das informações contidas nas falas, permitiram-se as condições para concatenar as ideias-força, conforme observa-se na entrevista de janeiro de 2019:

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

5 A formação foi desenvolvida via Pronera a partir das parcerias entre MST/AL, (UFAL), (INCRA) e a (SEE/AL)..

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

No contexto da narrativa da autora, aponta-se que os desdobramentos educativos da pedagogia proposta pelos movimentos sociais do campo criaram novas demandas, e a concepção da modalidade educacional passou a ter uma conotação ampliada, tornando-se numa política educacional que deve ser universalizada para todas as escolas do campo brasileiro.

A Pedagogia da Alternância é convergente à modalidade da Educação do Campo e tem como característica fundamental a educação no território. Assim, de acordo com Pistrak (2018, p. 127, grifo do autor): "Nenhuma escola está em condições de substituir plenamente a 'escola da vida real'. Mas a tarefa da escola é fazer com que os adolescentes entrem nesta 'escola da vida' com o menor custo possível". Um outro aspecto relevante da questão da alternância trata-se da participação dos atores nas atividades pedagógicas coletivas, um contraponto ao modelo dominante. De acordo com entrevista concedida em setembro de 2018:

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

De acordo com as narrativas apresentadas, verificam-se tentativas de replicar em sala de aula as práticas pedagógicas da alternância, inclusive para remediar problemas de letramento e os impactos da evasão escolar. Conforme apresenta Gramsci (2001, p. 62, grifo do autor): "Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem 'atual' à sua época".

O parâmetro metodológico da Pedagogia da Alternância é um incentivo à valorização da experiência teórica na sala de aula e à experiência prática no campo. Foi durante uma experiência do Tempo-comunidade que um grupo de formandos identificou o uso indiscriminado de agrotóxicos nas lavouras da região.

Para não negligenciar a discussão desse problema socioambiental grave, durante as entrevistas buscaram-se informações acerca da natureza do fato. Em primeiro lugar, se existe uma imposição para a popularização do uso indiscriminado de veneno, sem considerar a dimensão do risco, tendo em vista que esse tipo de intoxicação tem efeitos cumulativos para as futuras gerações, desse modo, compreende-se que a saída para remediar os efeitos nefastos dessa questão perpassa pelo viés da ação educativa, principalmente no meio rural. Onde se constata um problema de saúde pública e a ausência de uma educação sanitária.

## 4 A transição agroecológica como alternativa Pedagógica Decolonial

As relações que se estabeleceram entre colonizadores e colonizados vão muito além das imposições políticas e econômicas. Desse modo, entende-se que existam diferenças semânticas dos padrões linguísticos que denotam, por exemplo, o conceito de decolonialidade e descolonização. O importante a se destacar é que, quando o conceito for utilizado neste trabalho, é passível de significar a mesma expressão, pois concordamos que ambos estão imbricados e não dissociados. Trata-se, portanto, de romper com o saber monopolista, tal como proposto por Santos (2010), a conexão entre os saberes, a valorização do diálogo entre o saber oficial e outros saberes. No plano epistemológico, conhecer é fazer a intervenção no real, como aponta Santos (2010, p. 58):

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

A cultura do conhecimento urbano científico coincide com os fundamentos da produção da ciência moderna. De modo concreto e factual, não se concebem neste retrospecto os fenômenos sociais trazidos pelos saberes tradicionais. Ao passo que estes têm sido subjugados pela relação do saber expresso na colonialidade do conhecimento. Até certo ponto de vista, nos parece como algo altamente benéfico, pois as culturas tradicionais não podem ser enquadradas de modo imediatista. Mas, por outro lado, acentua a necessidade de instrumentalizar a diversificação do patrimônio biocultural, precipuamente, presente cotidianamente nas comunidades rurais, conforme aponta Garcia (1987, p. 110):

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

Como se emancipar imerso nessa visão mecanicista? A perspectiva da globalização hegemônica e seu caráter positivista caracterizam-se pelo fornecimento de esquemas e padrões de conhecimento, de igual semelhança para todos e todas, ainda que o modo de produção seja igualmente desigual. Deduz-se, assim, que, mediada pela pedagogia hegemônica, a colonialidade na área rural é compatibilizada por um método de ensino descontextualizado. As bases metodológicas do processo educativo, a partir do território, não são de domínio da ciência, a qual tem ignorado o conhecimento popular em seu contexto. A dicotomia do saber se habilita para administrar. Vamos ao encontro do dizer de Santos (2007, p. 17-18):

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

A transformação do território rural a partir da educação para uma transição da cultura agrícola, de modo que a agroecologia, tangencialmente, terá que se contrastar com a ideologia do agronegócio e da agricultura convencional, e sua ideia subjacente vinculada ao escamoteamento do desenvolvimento do meio rural. Por seu turno, sabe-se que tais atividades impactam negativamente o espaço ambiental, trazendo consequências irreversíveis para a sustentabilidade do território rural. Contrapondo-se a essa realidade social, equivale dizer, a partir de Machado & Machado Filho (2014, p. 157, grifo dos autores):

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

Dessa forma, o projeto de formação sob o vértice da flexibilidade do saber agroecológico deve fazer parte da intervenção da Educação Escolar do Campo e, de modo precípuo, pode auxiliar no manejo e na conservação dos recursos naturais do território rural. Nesse sentido, deve ser vista como uma proposta de superação do dualismo socioespacial e da hierarquia do conhecimento empregado na educação formal. Dessa feita, conforme apontam Petersen, Soglio e Caporal (2009, p. 93):

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

Baseando-se numa perspectiva endógena e qualitativa, com base nas representatividades simbólicas da transição de uma agricultura de matizes agroecológicas, devemos partir da memória biocutural acumulada pelos saberes tradicionais, como afirmam Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 33):

> De todas as expressões que emanam de uma cultura, os conhecimentos sobre a natureza configuram uma dimensão especialmente notável, uma vez que refletem a sagacidade e a riqueza de observações sobre o entorno realizadas, guardadas, transmitidas e aperfeiçoadas no decorrer de longos períodos de tempo, sem as quais a sobrevivência dos grupos humanos não teria sido possível. Trata-se dos saberes, transmitidos oralmente de geração para geração, e especialmente dos conhecimentos imprescindíveis, e cruciais, por meio dos quais a espécie humana moldando suas relações com a natureza.

Assim, permitem-nos a afirmação da importância da inserção do cotidiano como ferramenta para uma ruptura na letargia e condições apassivadas dos estudantes do campo. No caso da Agroecologia como um modelo educativo colaborativo para a educação da juventude rural, torna-se premente a efetiva acolhida desse mecanismo na modalidade da Educação do Campo.

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

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

As estimativas dos impactos ambientais, decorrente do uso indiscriminado de pesticidas na cultura agrícola, têm sido mensuradas em algumas localidades. Mas as pesquisas têm demonstrado a complexidade do tema, bem como da ausência de equipamentos para detectar precisamente a contaminação em algumas áreas. Enquanto isso, os desastres ambientais vêm se tornando frequentes e intensos. Por outro lado, tem despertando cada vez mais o debate contra-hegemônico, mesmo existindo um grande distanciamento entre teorias e práticas, por isso, a humanidade nunca sentiu tanto os efeitos dessa realidade de forma tão contundente, de acordo com Santos (2007, p. 29):

> A primeira é a *monocultura do saber e do rigor*: a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora da realidade das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos, E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam

> segundo esse tipo de conhecimentos não são críveis, não existem, não são visíveis. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, em uma realidade: a da ciência ocidental.

Por meio das experiências do cotidiano, hoje já se dispõe de uma racionalidade histórica capaz de entender determinados fenômenos naturais. Com a ciência, muitos destes fenômenos foram explicados e evitados por meio de estudos de suas características e das propriedades que as emanam. Com os avanços no campo da biotecnologia, já temos instrumentos capazes de analisar e monitorar os riscos na agricultura. Mas, por outro lado, existe um conhecimento relacional. Diante disso, vamos ao encontro da ideia de Toledo; Barrera-Bassols (2015, p. 123) "O repertório intelectual tradicional também possui conhecimento que se refere a relações entre os objetos ou eventos de seu cenário produtivo. Através desse conhecimento, os produtores relacionam objetos ou fenômenos que ocorrem em espaços e tempos distintos."

Há tanta coisa dita como mais importante, que muitos desses conhecimentos não se encontram em nenhum livro, mas por que não podemos usar em benefício próprio? De forma multidisciplinar e com uma cosmovisão da ecologia dos saberes, é possível minimizar os impactos inerentes a determinadas atividades humanas. Não se pretende sugerir exercícios específicos para as circunstâncias citadas, pois a pluralidade dos saberes bioculturais é inesgotável e resiste a qualquer tentativa de padronização. Não existem fórmulas prontas. Assim, a Agroecologia é um dos desafios a ser debatido na Educação do Campo, principalmente, como cita Rosset (2017, p. 124).

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

A necessidade de ir além é reconhecer que se pode modificar a realidade do ensino e da aprendizagem no campo, pois se sabe que ninguém educa ninguém, educam-se mutuamente. A partir dessa propositura, é profícuo reafirmar a internalização de repensar para a Escola do Campo, uma educação agroecológica como um instrumento educativo, bem como um importante passo no controle do uso dos recursos e serviços ambientais para o território rural e, consequentemente, para as áreas urbanas.

**5 Considerações Finais**

A análise das narrativas de professores formados em Educação do Campo evidencia tensões profundas entre a vivência pedagógica dos sujeitos do campo e os modelos hegemônicos de ensino, ainda fortemente enraizados em uma lógica urbana, homogênea e descontextualizada. Em contraposição, emergem alternativas construídas a partir das realidades camponesas, como a Agroecologia, que se apresenta não apenas como prática agrícola, mas como proposta epistemológica e política capaz de reconfigurar as bases da escola rural.

Contudo, a concretização dessa transição exige mais do que o reconhecimento da diversidade epistemológica. É necessário enfrentar os entraves estruturais que limitam a efetividade das práticas educativas contra-hegemônicas. Entre os desafios observados, apontam-se a precarização da formação docente, a rigidez curricular e a carência de políticas públicas comprometidas com a autonomia dos territórios do campo.

A valorização dos saberes bioculturais e o protagonismo das mulheres rurais, embora citados, ainda requerem maior visibilidade e centralidade nas práticas pedagógicas e nas pesquisas da área. Além disso, a articulação entre escola e comunidade, especialmente no que diz respeito à construção de projetos agroecológicos sustentáveis, precisa ser pensada para além do plano ideal, contemplando os desafios concretos impostos por um modelo de desenvolvimento excludente e desigual.

Assim, este estudo reforça a importância de uma Educação do Campo comprometida com a decolonialidade do saber, com a justiça territorial e com a afirmação das identidades camponesas. Avançar nesse sentido implica reconhecer que o campo não é apenas um espaço de produção agrícola, mas também um lugar de produção do conhecimento, resistência e reinvenção pedagógica.

**Referências**

BAPTISA, F. M. C. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de estudos agrários e desenvolvimento Rural – NEAD, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Editorial Abaré, 2003.

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

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

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GARCIA, P. B. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. R. (Org.). **A Questão Política da Educação Popular**. São Paulo: brasiliense, 1987.

LANG, B. da S. G. Trabalhando com História oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. **Cadernos CERU**, Série 2, n. 11, 2000. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v11i0p121-134 Disponível em: https://revistas.usp.br/ceru/article/view/75077. Acesso em: 10 jul. 2018.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do Protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MACHADO, L. C. P.; MACHADO FILHO, L. C. P. **Dialética da Agroecologia** São Paulo: Expressão Popular, 2014.

PETERSEN, P.; SOGLIO, F. K. D.; CAPORAL, F. R. A construção de uma Ciência a serviço do campesinato. In: PETERSEN P. **Agricultura familiar camponesa na construção do futuro**. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Traduzido por Luiz Carlos Freitas, São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RIBEIRO, M.. Pedagogia da alternância rural/do campo: projetos em disputas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, jan/-abr. USP: São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811337010 Acesso em: 18 out. 2018.

ROSSET, P. A territorialização da Agroecologia na disputa de projetos, e os desafios para as escolas do campo. In: RIBEIRO, D. S. et al. (Org.). **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. **A memória Biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. 1. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2015.

WHITAKER, D. C. A., et al. A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? In: WHITAKER, D. C. A. (Org.). **Sociologia Rural Questões Metodológicas Emergentes**. Presidente Venceslau, São Paulo: Letras à Margem, 2002.

**Data da submissão**: 05/09/2025.

**Data da publicação**: 09/07/2026.

**Editoria deste artigo**: : Dra. Maria de Lourdes Borges.