



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE EDUCAÇÃO POPULAR
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Rosalinda Falcão Soares

**EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM TERRITÓRIOS DE LUTA: UMA
INTERCONEXÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

JOÃO PESSOA

2023

ROSALINDA FALCÃO SOARES

**EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM TERRITÓRIOS DE LUTA: UMA
INTERCONEXÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CE/UFPB), como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Popular

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

João Pessoa

2023

S676e Soares, Rosalinda Falcão.

Experiências e vivências em territórios de luta :
uma interconexão com a educação popular / Rosalinda
Falcão Soares. - João Pessoa, 2023.
203 f. : il.

Orientação: Severino Bezerra da Silva.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Educação - Assentamentos rurais. 2. Educação do
campo. 3. Educação popular. I. Silva, Severino Bezerra
da. II. Título.

UFPB/

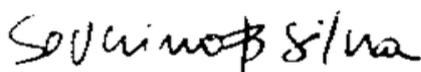
CDU 37:911.373(043)

ROSALINDA FALCÃO SOARES

**EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS EM TERRITÓRIOS DE LUTA: UMA
INTERCONEXÃO COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CE/UFPB), como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA



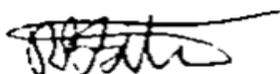
Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva
Orientador – PPGE-CEUFPB



Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista
Examinador interno – PPGE-CE-UFPB



Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas – UEPB-DH
Examinador Externo



Paulo Roberto Palhano Silva – DEDC-CCAE-UFPB
Examinador Externo

Profa. Dra. Aline Maria Batista Machado - PPGE-UFPB
Suplente Interna

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa – UFCG
Suplente Externo

Aos companheiros e companheiras de luta,
nas vivências e experiências em educação
popular do nascer ao pôr do sol.

Gratidão ao passarinho Beija-Flor pela inspiração nos voos deste estudo.

[...]“Não se admire se um dia um beija-flor invadir
A porta da tua casa, te der um beijo e partir
Fui eu que mandei o beijo
Que é pra matar meu desejo
Faz tempo que eu não te vejo
Ai que saudade d'ocê”[...]

Vital Farias (1982)

[...] Um dos traços constitutivos da educação popular, como concepção pedagógica e como prática social, é sua alta sensibilidade aos contextos políticos, sociais e culturais onde atua. Visto que sua razão se define por seu questionamento e resistência às realidades injustas e por sua articulação com as lutas e movimentos populares, a educação popular incorpora como prática permanente a realização de leituras críticas dos contextos locais, nacionais e continentais em que se desenvolve (Alfonso Torres Carrilho, 2013, p. 19-20).

RESUMO

Esta tese intitulada “Experiências e Vivências em Territórios de Luta: uma interconexão com a educação popular” apresentado a Linha de Pesquisa Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) aborda alguns movimentos instituídos na área de conhecimento da educação pública. O objetivo geral da pesquisa propõe analisar três experiências no campo de conhecimento da educação, em delimitação, a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na década de 1950-1960, o projeto de Gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação Municipal em São Paulo-capital (1989-1992) na interconexão com a experiência da Educação do Campo em Assentamentos Rurais no município de Sapé, estado da Paraíba. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa e o caminho teórico-metodológico recorreu-se aos fundamentos da Educação Popular na interface com a Pedagogia Freireana, dentre outros expoentes que dialogam com este arcabouço teórico, o que possibilitou aproximar-se dos diversos pesquisadores/as, a exemplo de Arroyo; Caldart; Molina (2009); Batista (2007); Beisiegel (1992); Brandão (1984, 2002, 2016, 2019); Carrilho (2013); Calado (2011); Favero (1992); Freire (1991, 1979, 1992, 1996, 1999, 2003, 2005); Méjia (2018); Le Goff (2013); Silva (2003); Stedile (2002). Na trama tecida é possível identificar a interconexão entre as experiências da educação popular na cidade de Sapé com as demais experiências em delimitação na pesquisa, considerando as particularidades de cada uma delas. Os indícios apontam que estas experiências estão interconectadas, sobretudo nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais, conduzidas por processos democráticos em seus respectivos tempos históricos.

Palavras-chave: Assentamentos Rurais. Educação do Campo. Educação Popular.

ABSTRACT

This thesis entitled “Experiences and Living in Territories of Struggle: an interconnection with popular education” presented to the Popular Education Research Line of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Paraíba (UFPB) addresses some established movements in the area of knowledge of public education. This is qualitative research. The general objective of the research proposes to analyze three experiences in the field of education knowledge, in delimitation, the Popular Education Campaign (CEPLAR) in the 1950s-1960s, Paulo Freire's Management project at the Municipal Education Secretariat in São Paulo-capital (1989-1992) in the interconnection with the experience of Countryside Education in Rural Settlements in the municipality of Sapé, state of Paraíba. This is a qualitative-based research and the theoretical-methodological path used the foundations of Popular Education, in the interface with Freirean Pedagogy, among other exponents who dialogue with this theoretical framework, which made it possible to get closer to different researchers, such as Arroyo; Caldart; Molina (2009); Beisiegel(1992); Brandão(1984;2002;2016;2019); Carrilho (2013); Quiet(2011); Favero (1992); Freire(1991; 1979; 1992; 1996; 1999; 2003; 2005); Méjia (2018); Le Goff (2013); Silva (2003); Stedile (2002). In the woven plot it is possible to identify the interconnection between the experiences of popular education in the city of Sapé with the other experiences being delimited in the research, considering the particularities of each of them. The evidence indicates that these experiences are interconnected, especially in the political, economic, social and cultural dimensions, driven by democratic processes in their respective historical times.

Keywords: Rural Settlements. Countryside Education. Popular Education.

RESUMEN

Esta tesis titulada “Experiencias y Experiencias en Territorios de Lucha: una interconexión con la educación popular” presentada en la Línea de Investigación en Educación Popular del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) aborda algunos movimientos establecidos en el área de conocimiento de la educación pública. El objetivo general de la investigación propone analizar tres experiencias en el campo del conocimiento educativo, en la delimitación, la Campaña de Educación Popular (CEPLAR) en las décadas de 1950-1960, el proyecto de Gestión de Paulo Freire en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo-capital (1989 -1992) en la interconexión con la experiencia de Educación Rural en Asentamientos Rurales del municipio de Sapé, estado de Paraíba, siendo esta una investigación de base cualitativa y el recorrido teórico-metodológico utilizado los fundamentos de la Educación Popular, en la interfaz con la educación freireana. La Pedagogía, entre otros exponentes que dialogan con este marco teórico, lo que permitió acercarse a diferentes investigadores, como Arroyo; Caldart; Molina (2009); Beisiegel (1992); Brandão (1984, 2002, 2016, 2019); Carrilho (2013); Tranquilo (2011); Favero (1992); Freire (1991, 1979, 1992, 1996, 1999, 2003, 2005); Méjía (2018); El Goff (2013); Silva (2003); Estílico (2002). En la trama tejida es posible identificar la interconexión entre las experiencias de educación popular en la ciudad de Sapé con las demás experiencias siendo delimitadas en la investigación, considerando las particularidades de cada una de ellas. La evidencia indica que estas experiencias están interconectadas, especialmente en las dimensiones política, económica, social y cultural, impulsadas por procesos democráticos en sus respectivos tiempos históricos.

Palabras clave: Asentamientos Rurales, Educación en el Campo. Educación Popular.

LISTA DE IMAGENS

Quadro 01 - Quadro descritivo dos(as) colaboradores(as) da pesquisa.....	39
Imagem 01 - Acervo da Biblioteca Paraibana.....	45
Imagem 02 - Secretaria Municipal de educação em São Paulo-SP.....	54
Imagem 03 - Seminários de Formação com Paulo Freire, 1990.....	55
Imagem 04 - Encontro com serventes e vigias com Luiza Erundina e Paulo Freire	55
Imagem 05 - Primeiro documento de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação da capital paulista, publicado no Diário Oficial no dia 1º de fevereiro de 1989.....	56
Imagem 06 - Mapa do estado da Paraíba.....	92
Imagem 07 - Mapa de Sapé-PB.....	93
Imagem 08 - Bandeira das Ligas Camponesas.....	94
Imagem 09 - Bandeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.....	95
Imagem 10 - Construção da Grupo Escolar Gentil Lins (1936).....	104
Imagem 11 - Grupo Escolar Gentil Lins.....	105
Imagem 12 - Mapa das Escolas do Campo e Assentamentos.....	111
Quadro 02 - Assentamentos e Escolas Campesinas.....	112
Imagem 13 - Bandeira da Comissão Pastoral da Terra	117
Imagem 14 - Escola de Nova Vivência.....	122
Imagem 15 - Padre Gino.....	127
Imagem 16 - Escola Municipal Padre Gino Antiga.....	136
Imagem 17 - Escola Municipal Padre Gino Atual.....	136
Imagem 18 - Escola 21 de Abril.....	140
Imagem 19 - Assentamento Santa Helena.....	141
Imagem 20 - Memorial Augusto dos Anjos.....	147
Imagem 21 - Escola do Assentamento Boa Vista.....	161
Imagem 22 - Escola do Assentamento Rainha dos Anjos.....	164
Imagem 23 - Memória das Lutas e Ligas Camponesas João Pedro Texeira.....	169
Imagem 24 - Escola de Barra de Antas.....	175

LISTA DE SIGLAS

ADENE – Agência para Energia
AUSPE – Associação Universitária de Sapé
BA – Brasil Alfabetizado
CDRM – Companhia de Desenvolvimento Recursos Minerais
CEHAP – Companhia Estadual de Habitação Popular da Paraíba
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EP – Educação Popular
GEPees – Grupo de Pesquisa em Educação, Etnias e Economia Solidária
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDAC – Instituto de Ação Cultural
IDEME – Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JUC – Juventude Universitária Católica
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MLLC- Memorial das Ligas e Lutas Camponeas João Pedro Teixeira
MMM – Memorial Augusto dos Anjos
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
PAS - Programa Alfabetização Solidária
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PME – Plano Municipal de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios(PNAD)
PNAE - Programa Nacional de Educação Escolar

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROJOVEM-CAMPO - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSB – Partido Comunista Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
SD - Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário
SEC – Serviço de Extensão Cultural
SECERN - Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte
SEDUP - Serviço de Educação Popular
SESI – Serviço Social da Indústria
SIPRA - Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária
SUDENE – Superintendencia do Desenvolvimento do Nordeste
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
ULTAB – União dos lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 ANUNCIADOS TEÓRICOS E PASSOS METODOLÓGICOS: SOCIABILIDADE E EDUCABILIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS SOB A ORIENTAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA.....	23
2.1 Memórias de um processo de escolarização: da inserção na alfabetização à escrita da tese.....	23
2.2 A relação da pesquisa com a Educação Popular e a Pedagogia Freireana.....	28
2.3 A pesquisa com a Educação Popular.....	31
2.4 O itinerário metodológico da pesquisa.....	37
3 TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: APROXIMAÇÕES GERAIS.....	44
3.1 Notas preliminares sobre a Educação Popular e Paulo Freire na travessia da Campanha de Educação Popular – CEPLAR.....	44
3.2 Aspectos da esfera política e cultural da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) em João Pessoa – Paraíba.....	47
3.3 A experiência na gestão de Paulo Freire e equipe na Secretaria de Educação em São Paulo: um tempo de construir e vivenciar algumas práticas democráticas na esfera pública.....	54
3.3.1 <i>Recortes introdutórios do contexto social e político.....</i>	<i>56</i>
3.3.2 <i>As Práticas Educativas do Projeto Interdisciplinar Freireano no trabalho de Gestão Democrática.....</i>	<i>61</i>
3.4 Dimensões do projeto interdisciplinar na gestão de Freire.....	67
4 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA LUTA E CONQUISTA DAS ESCOLAS DO CAMPO SITUADAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS NO MUNICÍPIO DE SAPÉ-PB.....	92
4.1 Alguns elementos da história de Sapé, assentamentos rurais e educação.....	92
4.2 Assentamentos Rurais: um processo de luta no município de Sapé-PB.....	96
4.3 A geopolítica no território dos assentamentos rurais em Sapé (1925-45)..	108
4.4 O cenário da educação do campo em assentamentos rurais no município de Sapé-PB.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	183
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A - Questionário de Pesquisa.....	203

1 INTRODUÇÃO

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2005, p. 90).

Iniciamos a travessia desta tese com o fragmento da concepção de Paulo Freire que define o tônica desse trabalho de pesquisa, voltado para o processo de humanização e transformação social com base em experiências e vivências em territórios de luta na interconexão com a educação popular. Acrescento que a minha aproximação com a educação popular se deu praticamente por três fatores decisivos. O primeiro advém da vivência no seio familiar com meus pais e quatro irmãos no contexto da vida no campo. Foram anos de convívio com trabalhadores e trabalhadoras inseridos no trabalho arduo do corte da cana de açúcar, na antiga Usina Santa Helena, no qual o meu genitor integrava-se a esse contexto de desigualdade e exclusão social.

A segunda via se deu na inserção no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) ao iniciar os estudos sobre a Pedagogia de Paulo Freire com perspectivas para as minhas inquietações sobre as práticas educativas na escola pública. E o terceiro fator como profissional da educação no contexto da rede municipal de ensino em Sapé-Pb, o que favoreceu um maior envolvimento com os movimentos sociais na luta por direitos com o coletivo dos professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas do campo e da cidade. A junção destas vivências e experiências instigaram a buscar os processos de formação na educação e, conseqüentemente, contemplar os fundamentos da educação popular como base no desenvolvimento dos projetos de sociabilidade e educabilidade no contexto de vida pessoal e profissional. Inclusive essas vivências e experiências influenciaram a escolha da construção do tema da tese.

Deste modo, as andanças no trabalho educativo das escolas públicas, sobretudo na Educação no campo mostra indícios de que o significado das práticas educativas na educação básica têm se tornado contraditórias com a realidade de vida dos sujeitos sociais. Essa problemática tem se ampliado nas últimas décadas e o que se propaga é o formato de uma educação para resultados, no formato imediatista, seja no ambiente em que ocorre a prática da educação formal ou informal. Esta realidade se contradiz com os princípios da educação popular e, ao longo da nossa

prática educativa na escola pública tem se tornado uma opção de luta por uma educação que promova sentido no ato de estudar na escola e fora dela.

Embora o exercício das práticas educativas na educação brasileira advém dos ritos da educação na Colônia e chega a contemporaneidade movida por diversos conflitos e permanentes descompassos entre o que se discute no âmbito da escola e a realidade sociocultural dos sujeitos sociais e as políticas públicas direcionadas para atender educação, direcionamos a nossa ação enquanto pedagoga e orientadora educacional da educação básica na perspectiva da educação popular que contempla um outro fazer educativo, sobretudo através do diálogo com as bases sociais.

A nossa opção pela educação popular corrobora no combate aos processos de escolarização sem a devida responsabilidade política e social. Trata-se de uma teoria da educação contra hegemônica que valoriza a diversidade cultural dos sujeitos sociais que chegam à escola com saberes e conhecimentos de mundo e se deparam com práticas educativas incoerentes e descontextualizadas, especialmente pelo silenciamento quanto a memória e a história e, conseqüentemente a desvalorização da cultura.

Ao que se vê, esse descompasso histórico na educação vem se perpetuando no tempo, e nos reporta à reflexão de Gadotti (2003) ao discutir a organização da escola e da cultura na obra *História das Ideias Pedagógicas*.

Todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que toda atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinam nestas escolas (Gadotti, 2003, p. 137).

Desse modo, são perceptíveis as tensões e contradições das práticas educativas em detrimento das peculiaridades e potencialidades das demandas escolares, sobretudo nos aspectos didático-pedagógicos, sociais e culturais. Apesar de alguns avanços no ordenamento jurídico, as questões que remetem ao fazer educativo, em alguns contextos, e por que não dizer, na maioria deles, ainda reproduzem as metodologias com fortes características da abordagem tradicional e tecnicista, tornando-se inadequadas e inconsistentes às necessidades específicas da comunidade escolar. As estratégias metodológicas são desvirtuadas dos saberes prévios e culturais dos sujeitos, assim como a ausência de investigações sobre o

“sentido em aprender“ (Charlot, 2013, p. 159).

Fatos dessa natureza exigem novos olhares e uma articulação com os interesses das demandas na continuidade de estudos, permitindo aos educandos analisar e transformar a realidade na qual estão inseridos. Esses caminhos históricos de contradições na educação levam às concepções de Cambi (1999) ao discutir o sentido das histórias educativas, na concepção de que:

a história da educação é, hoje, um repertório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo “educação”, embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia. Não só: também os métodos (as óticas, por assim dizer) têm características preliminarmente diferenciadas, de maneira a dar a cada âmbito de investigação a sua autonomia/especificidade, a reconhecê-lo como um “território” da investigação histórica (Cambi, 1999, p. 29).

Como se percebe, torna-se cada vez necessário analisar os sentidos das vivências e experiências das práticas educativas tomando por base as questões da memória e da história, sob a ótica da educação popular. Compreender a educação pelo viés da análise do contexto social. É oportuno dizer que, de modo particular, essas têm sido as minhas inquietações desde o percurso do processo de escolarização na escola do campo, lugar das minhas raízes como mulher camponesa, integrante da luta histórica dos sujeitos camponeses.

Embora essas dificuldades venham se ampliando, temos veredas animadoras de transformação desta realidade, como realça Brandão:

Temos proclamado também a existência alternativa de um modelo, que, em diferentes contextos limitados de realização de trabalho pedagógico, tem gerado inúmeras possibilidades reais de uma prática educativa com o povo; uma educação que quer ser autônoma e produtora de autonomia de classe, dialogal, comprometida, participante, crítica, conscientizadora, livre e libertadora. A ela temos dado o nome de educação popular e, não raro, o título de educação libertadora (Brandão, 1994, p. 24).

Por essa via de luta e esperança, característica da educação popular, redesenhemos o nosso fazer no campo das práticas educativas. Ressalto que essa temática se faz presente em nossa pesquisa de mestrado acerca da proposta curricular no campo da EJA na escola do campo, evidenciando-se que ocorre a (des)contextualização do currículo em detrimento da realidade sociocultural dos

estudantes no município de Sapé-PB (Soares, 2011). As constatações do estudo geraram desdobramentos na busca por novos olhares sobre as experiências e vivências no campo das práticas educativas na educação básica, ampliando-se com novas inspirações nesta tese.

Nesse sentido, o estudo da tese delimita-se no campo de investigação de três experiências e vivências no campo de conhecimento da educação. Refere-se a Campanha de Educação Popular na Paraíba (CEPLAR) na década de 1950 aos antecedentes do golpe militar de 1964; uma segunda experiência diz respeito ao projeto de trabalho de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação em São Paulo (1989-1991) na interconexão com uma terceira experiência sobre a Educação do campo e Assentamentos Rurais no município de Sapé, estado da Paraíba instituídos nos anos de 1990.

A nossa aposta de pesquisa com base nessas experiências, demarcadas nas décadas acima mencionadas, fundamenta-se no sentido de dar visibilidade a esses projetos enquanto memória histórica de um tempo memorável que poderá suscitar novos caminhos nas políticas públicas que levam ao exercício das práticas educativas, sobretudo nas ações estabelecidas com as comunidades de base, notadamente no Nordeste.

Em referência a esse tempo histórico, Brandão (1987, p. 12) elucida: “foram experiências que buscaram realizar a dimensão negada nas promessas dos programas oficiais de “educação e desenvolvimento”. O autor amplia a relevância da educação naquele período, ao afirmar que “a década de 1960, que nos envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso da educação no Brasil” (Brandão, 1987, p. 12).

Destaca-se que as experiências em exposição nesse estudo não são de caráter comparativo, derivam de vivências e experiências diversificadas, em contextos que possuem peculiaridades nos aspectos políticos, sociais e culturais. No entanto se aglutinam na luta por mudanças e transformações sociais diante das desigualdades que se dão em nosso país, desde o processo de colonização.

Deste modo, a estrutura da tese está configurada em cinco capítulos, seguidos das referências. No primeiro capítulo a Introdução, no segundo os “Anúncios teóricos e passos metodológicos: sociabilidade e educabilidade nas práticas educativas sob a orientação da pedagogia freireana”, em que descrevo um memorial sobre a inserção da nossa caminhada de estudos desde a educação básica a

formação acadêmica profissional acadêmica elucidando os laços da pesquisa com a Educação Popular e a Pedagogia Freireana. Nesta seção discorre-se sobre o caminho metodológico adotado para o alcance dos propósitos do estudo. Nos procedimentos metodológicos foram utilizados como fontes os documentos, fotografias, entrevista semi estruturada, depoimentos escritos, ciclos de diálogos com professores, gestores, pessoas residentes nas escolas e assentamentos rurais.

Um segundo capítulo “Textos e contextos da educação popular: fronteiras abertas na educação pública” apresento duas experiências realizadas no contexto da educação. Em delimitação neste estudo, a CEPLAR na Paraíba com foco no processo de alfabetização, diante do cenário de analfabetismo no país na década de 1950-1960. E uma segunda experiência sobre o projeto de Gestão Escolar mediado por Paulo Freire e equipe, na educação municipal em São Paulo, capital, com base na perspectiva da educação popular na interface com a Pedagogia Freireana.

E no terceiro capítulo, sob o título de Experiências e Vivências da Luta e Conquista das Escolas do Campo situadas em Assentamentos Rurais no município de Sapé-pB, em que se analisa a relação que se estabelece entre a educação do campo e os assentamentos rurais, considerando as dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais conduzidas por processos democráticos em seus respectivos tempos históricos. Nesta seção aborda-se alguns elementos sobre a história política do município de Sapé trazendo a caracterização das escolas do campo situadas nos sete assentamentos rurais enquanto processo histórico de luta no município.

No processo de investigação do objeto em estudo, apresentamos o seguinte objetivo geral: Analisar as experiências da CEPLAR na década de 1950-1960, o projeto de Gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação Municipal em São Paulo-capital (1989-1992) na interconexão com a experiência da Educação do Campo em Assentamentos Rurais no município de Sapé, estado da Paraíba.

Nesta sistematização, os seguintes objetivos específicos: Perceber dimensões sociais, políticas e culturais das experiências, CEPLAR, gestão de Paulo Freire na educação municipal em São Paulo e na educação do campo nos assentamentos rurais no município de Sapé-Paraíba; Verificar como se deu a articulação entre as três experiências tecidas pelos fundamentos da educação popular; Contribuir com novos movimentos em educação pública na perspectiva das experiências em estudo. Nessa direção, delimitamos como hipótese de tese a seguinte indagação: Como a educação popular articula três experiências em momentos históricos e territórios diferentes

considerando as especificidades das dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais nestes contextos?

Com a finalidade de embasar os conceitos em análise, Assentamentos Rurais, Educação do Campo e Educação Popular, discutidos especificamente na tessitura da tese, recorreu-se aos fundamentos teóricos-metodológicos da Educação Popular na interface com a Pedagogia Freireana, agregando outros expoentes teóricos, o que possibilitou a aproximação dos diversos pesquisadores/as como Arroyo; Caldart; Molina (2009); Batista (2007); Beisiegel (1992); Brandão (1984, 2002, 2016, 2019); Carrilho (2013); Calado (2011); Favero (1992); Freire (1991, 1979, 1992, 1996, 1999, 2003, 2005); Gadotti; Torres (1994); Méjía (2018); Le Goff (2013); Paludo(2019); Silva (2003); Stedile (2002); Streck; Esteban (2013); Galeano (2021), dentre outros expoentes.

Essa proposta de estudos nos instiga na perspectiva de análise sobre as experiências e vivências na educação, especialmente em valorizar os espaços educativos assim como revisitar os processos históricos e culturais em décadas memoráveis na história do Brasil, sobretudo nos territórios onde aconteciam as experiências de educação em escolas rurais. Estas experiências acompanham a nossa trajetória de vida pessoal e profissional, inclusive caracteriza o nosso encontro com a educação popular de maneira formal e informal, descrita nas páginas da tese.

Pontuando a introdução, acrescento um aditamento sobre a memória da pandemia da Covid-19, tempo em que esta pesquisa enfrentou o desafio de ser sistematizada em meio a um período histórico, marcado por um tempo caótico no planeta. Optamos por registrar essa memória e história na produção acadêmica, por se tratar de um fenômeno inusitado, inclusive aos olhos da ciência. Trata-se de uma travessia devastadora em todos os espaços do planeta. A imprevisível doença infecto-contagiosa, devastadora, levantou uma estatística alarmante de óbitos no Brasil e em outros contextos mundiais.

Inclusive, sou parte do elenco de pessoas sobreviventes do vírus. Apesar do processo de superação da doença, algumas sequelas deixam marcas no corpo e na alma. Foram experiências de profunda tristeza pela dor da partida, sem o direito a despedida de familiares e amigos que não resistiram aos punhais do vírus estardecedor da Covid-19.

E diante dos obstáculos desse cenário, sobretudo na educação, é possível afirmar que:

Vivenciamos o caos, em que fomos obrigados a aderir às orientações referentes ao distanciamento social para conter o avanço da pandemia e proteger nossas vidas. As instituições de ensino suspenderam suas atividades. Contudo, de modo excepcional, em virtude da incerteza da duração da pandemia, o desafio enfrentado pela rede de ensino público e particular sofreu grande impacto com o fechamento das escolas (Morais; Carvalho; Lima, 2021, p. 40).

Apesar dos traumas humanos deixados pela pandemia, a natureza aponta caminhos alternativos, muitas vezes tão próximos de nós. Nesse sentido, peço permissão aos leitores para socializar o texto intitulado “O exílio na pandemia: aprendendo com os pássaros”, de minha autoria, escrito durante as atividades das aulas virtuais em um Grupo de Pesquisa em Educação Popular, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A escrita do texto “O exílio na pandemia: aprendendo com os pássaros”, registra uma experiência vivida durante um tempo de calamidade pública. No entanto, propiciou lições de vida, experiências e vivências oriundas da beleza inesgotável da natureza, aqui representada pelos passáros. Portanto, subscrevo o texto a seguir:

Março de 2020. Um tempo que parecia comum. De repente... mais que de repente... o mundo se fecha para o mais bonito da vida: a liberdade. Pasmem! O direito de ir e vir deixou de existir no Planeta. Tudo parou. Parece até que só as batidas dos corações pulsavam. Muitos deram adeus à vida terrestre. Outros, tiveram o privilégio de sobreviver, mesmo a duras penas. A atípica Covid-19 - o próprio nome já ressoa com o substantivo cova - não escolheu lugar, nem espaço e nem tempo. Um grande mistério ainda a ser desvelado. De onde veio o fantasma? Sei lá! Ou quem sabe, a gente pode até pensar numa importação do além envolta em carruagem de bruxas ou em um “cavalo que só fala inglês...”. O mundo mergulhou na roda de perguntas sem respostas. Quantas indagações? Quantos porquês?

E assim meses se passaram. Um emaranhado de espantos foi surgindo de canto a canto das galáxias. Um fenômeno sem respostas!... até mesmo a sabedoria da ciência ainda se encontra em estado de busca. Quanta amargura! Clamores e medos sem fim! Os rostos humanos foram escondidos com máscaras de todas as cores. Esse símbolo da alegria carnavalesca já não mais representava o pierrô e nem as colombinas no salão. O frevo e o maracatu deram lugar ao silêncio. Assim como o forró pé de serra. Oxente, meu Nordeste! Quanta saudade da formosa sanfona de Gonzagão: “olha pro céu, meu amor, vê como ele está lindo”. Pleno saudosismo em

um mundo que agoniza.

O povo brasileiro, matreiro, cheio de ginga, vagalumes, viajantes, amantes do calor do sol, das noites de luar, do chope no barzinho com a camaradagem, pescadores do mar azul, verde, de todas as cores, filhos e filhas do cacto sertanejo, ficou submisso ao toque de recolher. Um exílio para nunca esquecer. Nossa! Como sofremos. Amordaçaram nossas vozes e sorrisos. Ah! Como escapar de um pesadelo daqueles em que a gente acorda espantado... engasgado... lembrando daquele bicho-papão que ficou guardado na caixinha da infância?

Do nada um tal de coronavírus vestido de luto atravessou continentes. Chegou de forma veloz e pousou no território do Pau-Brasil de forma cruel e impiedosa. Assustava até o mais corajoso dos mortais. Inclusive, invadiu os grandes impérios sem pedir licença aos nobres. O exílio se instituiu em todos os lares e cada um viveu a angústia e o medo de seu jeito. Tantas situações adversas como não poder abraçar, beijar, dentre tantas outras atitudes gostosas de se fazer no mundo dos humanos. Tudo sufocado na solidão do exílio. Os ventos foram tão fortes que milhares de vidas partiram em meio à tempestade.

Escutei muitas vezes minha mãe dizer: minha filha, é o fim do mundo! Algumas cenas nos noticiários pareciam confirmar a tese: O mundo realmente chegou ao fim. Apesar de tudo isso, fui segurando o compasso na irreverência/resistência da infância vivida no meio do mato. A primeira parte deste exílio poderá ser lembrada com a sensação de que tudo estava perdendo o sentido. E a dor não era apenas pandêmica. Diante dos fatos é possível dizer que a Covid-19 na “Terra Brasilis” se deu em duas grandes guerras: a violência da pandemia que ceifou milhares de vidas e os conflitos de um cenário político sob a égide da espada de um “capitão” insano e seus “soldados”, que transformou o país em desamor político, social, econômico e cultural. A junção de tudo isso provocou desenganos.

Fiquei zangada até com o que mais amo fazer: Estudar. Ler. Escrever... dançar na ponta do lápis e “numa folha qualquer desenhar um sol amarelo”. Involuntariamente, optei por viver o exílio com minhas neuras. Permaneci um bom tempo só no murmúrio. Ruminando igual vaca quando presa no cercado.

Até que veio a segunda parte deste exílio. Uma cena real e esperançosa. Teve início numa manhã de setembro, quando o sol e o vento resolvem conversar com a primavera e tudo fica mais bonito e brilhante. Fui até o jardim da casa dos meus pais respirar o aroma das rosas, ainda movida por sentimentos melancólicos. Buscava

coragem para continuar a luta. Foi então que a mãe natureza me pregou mais uma peça. Aliás, já me fez várias no decorrer da vida em meio a outros caos. Continuando a contemplação das flores, vi que um passarinho posou perto de uma roseira e me olhou (imagino que era um bem-te-vi, porque cantarolava como tal: bem-te-vi pra lá, bem-te-vi pra cá). Mas, o olhar do bem-te-vi não foi um olhar qualquer. Era quase uma convocação. Um festival de alegria! Cantarolava. Saltitava. Bailava. Fazia acrobacias de voos de um canto pra outro. Chamou a minha atenção, de fato. E tudo isso, insistentemente, em minha direção. Quase uma intimação ou, quem sabe, um puxão de orelhas.

Aquela cena me deixou curiosa. Fui tocada. E de forma poética, como se caracteriza a natureza, o passarinho saiu pousando nos galhos das roseiras. Até que chegou mais perto de onde eu estava e ficamos frente a frente. Silenciou. Inclusive me deu a oportunidade de uma leitura labial. Era como se me dissesse euforicamente: Foge do exílio! Voa. Confesso que senti uma força interior indescritível. Uma sensação de ânimo e coragem. Aquele pássaro me sacudiu. Trouxe muitas lições. Até fiquei com vergonha de mim mesma. Tive várias sensações naquele momento, sobretudo prestar atenção aos motes da natureza, aqui desenhada pela beleza dos pássaros. O fato é que ainda continuamos ignorantes e insensíveis aos sinais da vida.

Aquele passarinho escancarou as portas do exílio que vivi na pandemia. Ele me fez enxergar que o exílio, muitas vezes, é o lugar de reencontros e de conhecer um pouco mais sobre nós mesmos. E de buscar novos voos. A história da humanidade traz indícios de que os exílios estão sempre presentes na existência humana e que, muitas vezes, as saídas estão nas astúcias mais simples e belas como o movimento dos pássaros, muitas vezes impõe.

Nesta perspectiva, apresento nas páginas a seguir o segundo capítulo “Textos e contextos da educação popular: aproximações gerais”, que discorre sobre o memorial da nossa inserção no contexto educacional, desde a educação infantil, ensino fundamental e médio até a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

2 ANUNCIADOS TEÓRICOS E PASSOS METODOLÓGICOS: SOCIABILIDADE E EDUCABILIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS SOB A ORIENTAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA

2.1 Memórias de um processo de escolarização: da inserção na alfabetização à escrita da tese

A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação (Freire, 2014, p.132).

Iniciamos o primeiro capítulo com o registro da memória da nossa trajetória educacional na escola pública, rememorando períodos marcantes do meu processo de alfabetização na educação básica até a escrita da tese no espaço acadêmico. Nas práticas educativas, temos como esteira os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Popular e as concepções da pedagogia freireana. Deixamos, momentaneamente, a primeira pessoa do plural, para escrever na primeira pessoa do singular, como retrata a concepção de Paulo Freire, posta na abertura desta narrativa, a consciência do inacabamento humano me move para outros horizontes, em constante estado de busca, seja na vida pessoal, profissional ou noutros mundos possíveis. Para tal façanha, acata-se a concepção de que o tempo presente não se desata em sua totalidade do passado, sobretudo nos rumos da educação.

Como destaca Le Goff (2013, p. 53) sobre o ponto de vista histórico, “o passado depende parcialmente do presente [...] o passado é apreendido no presente e responde, portanto, a seus interesses, o que não só é inevitável como legítimo”. Nesse diálogo, exponho os rios que correm em mim ao referendar alguns caminhos da minha inserção no campo da educação, desde os primórdios do processo de alfabetização e que chega ao processo de investigação da tese, considerando o contexto histórico nessa trajetória, ao referendar que:

Homens e mulheres como seres históricos responsáveis e capazes de intervir no mundo, onde construímos conhecimentos novos a cada dia, vindo estes a substituir ou superar diariamente os conhecimentos anteriores (Wentz, 2019, p. 247).

Faz-se oportuno ressaltar que o termo inserção, segundo o dicionário de Língua Portuguesa, define-se como “ação de inserir, ntercalar, introduzir” (Olinto, 2001, p.

293). De forma geral, o termo discorre sobre o ato de ligação entre determinadas coisas ou eventos. No entanto, refiro-me ao conceito de inserção, nesta tese, de maneira mais ampla, sob a ótica de Pereira (2019, p. 267) ao referendar Paulo Freire, na perspectiva da hermenêutica, como sendo a “capacidade interventiva do ser humano” de agir em sua realidade em busca da “compreensão de nossa condição existencial no mundo”.

Trata-se de uma inserção na perspectiva política de intervir no processo de transformação e mudança de realidade, considerando o princípio da inconclusão humana. Nessa direção, exponho alguns trajetos nas relações que se estabelecem no meu contexto estudantil e, em tempos mais recentes, como profissional da educação no trabalho educativo e pedagógico na escola pública, em contextos camponeses e urbanos. Destaco como aspecto relevante nesta caminhada o apoio e a gratidão aos meus pais como eternos incentivadores na continuidade dos estudos desde a infância aos dias atuais.

Esse processo tem como ponto de partida os primórdios da minha inserção na alfabetização, com vínculos institucionais na segunda metade da década de 1960, numa escola do campo localizada em uma região denominada de Açude do Mato, próxima à antiga usina Santa Helena, município de Sapé, estado da Paraíba. À época adotava-se o método de decorar letras e números, até mesmo sem entender o sentido da alfabetização, ou seja, era um processo de alfabetização nos moldes de práticas educativas movidas pela “educação bancária”, cuja “tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (Freire, 2005, p. 65), bem como, desprovidas do acesso aos aspectos culturais e da vinculação com a própria realidade dos educandos.

Apesar das contradições, as histórias contadas por minha genitora apontam as minhas posições contrárias a partir de rebeldias e curiosidades que já me conduziam a levantar questões em sala de aula, mesmo na condição da criança, já entrava em desacordo com a professora alfabetizadora. Eram indagações sobre o conteúdo copiado na lousa da sala de aula e, conseqüentemente, pondo em xeque a ordem escolar da época, diante de algumas inquietações acerca do modo de dizer escolar. E, a partir desse tempo, as práticas educativas se tornaram os principais pontos de interrogação nos meus estudos, uma vez que a proposta da escola não tinha articulação com a realidade da vida no campo, mesmo sendo uma escola inserida no espaço camponês. Essas tensões me tornaram interrogativa sobre o dizer escolar e

a minha vida lá fora, principalmente no contexto do campo.

Esse período, sobretudo no processo de alfabetização, que se estende aos anos iniciais e finais da educação básica, foram tempos conturbados diante das práticas educativas e pedagógicas em contradição com a realidade das demandas escolares. No entanto, um tempo também de provocações. Hoje faço aproximações com o diálogo de Paulo Freire com o jornalista Ricardo Kotscho (2001, p. 9) na obra *Paulo Freire Frei Beto essa escola chamada vida* sobre o encontro com a Educação Popular (EP) em que diz: “foi o pedaço de tempo da minha vida em que me abri para esse trabalho, mesmo que não chamasse na época “educação popular”. Mas foi ali que fui selando um compromisso”. A minha inserção na educação esteve pautada na concepção de escola como “um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência” (Charlot, 2013, p. 147).

No entanto, os desencontros também apontam um universo de possibilidades, entre os quais, o contato com a natureza no espaço campesino, onde pude incorporar os princípios coletivos de vida saudável, como por exemplo ter a oportunidade de observar várias práticas e sentir o sabor do vento, a cantata dos pássaros, a sombra das árvores, o alvoroço e a calma do nascer ao pôr do sol.

O quesito natureza, na trajetória inicial da educação básica, favoreceu um dos fundamentos primorosos nas relações que se estabelecem com o saber nas mais diversas dimensões, entre as quais, os aspectos antropológicos, como aponta Charlot ao citar a filosofia de Kant, Vygotsky, com realce no sentido do ser humano que “construiu o seu mundo, inclusive a natureza (que não tem mais nada de natural, trata-se de uma natureza humanizada) e, ao construir seu mundo, ele se construiu” (Charlot, 2013, p. 169).

Esse debate ainda tem sido negligenciado na inserção das práticas educativas em alguns contextos escolares, o que compromete o ato de aprender com significado para a vida e remete ao reconhecimento do legado da educação citado por Carlos Rodrigues Brandão sobre a “década de 60, que envolveu a todos com a educação popular, foi o tempo de uma verdadeira reinvenção da criatividade e do compromisso da educação no Brasil” (Brandão, 1987, p. 12), referendada nesse texto como imprescindível nos processos de mudanças e transformações que se almejam alcançar na ressignificação do processo atual na educação, com vistas à vivência de um projeto societário mais justo e humano nos tempos atuais.

Continuando a rota da inserção, ainda no final dos anos 60, migrei para a vida

na cidade de Sapé, devido a questões econômicas de ordem familiar, agregadas a vários fatores consequentes dos maus tempos da ditadura militar, traduzidos como um momento cruel na história do Brasil e, conseqüentemente, como tempo de dificuldades em todos os sentidos: “discursar sobre o que estava acontecendo corria o risco de ser o último discurso. Tanques no lugar do debate de ideias” (Brasil, 2008, p. 4). Concepção oposta ao pensamento de Haddad (2010, p. 9): “Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobrepõe, em importância, ao da educação”.

Esses fatos são fortes e deixam marcas da mudança da vida do campo para a cidade. Isso antecipou a minha precoce maturidade para a adolescência e, conseqüentemente, para uma vida adulta com muitas dificuldades e lutas para tocar a vida no contexto urbano, chegando a uma segunda inserção interventiva no final das décadas de 70 e 80, na sequência de estudos em instituições públicas, entre as quais, no saudoso grupo Escolar Gentil Lins (lugar onde se deu a primeira reunião das Ligas Camponesas em Sapé) e no Colégio Estadual de Sapé-Paraíba.

As minhas interrogações e curiosidades com relação ao sentido das práticas educativas só se ampliaram. Cito o exemplo do ingresso no ensino fundamental, a exigência de submissão ao chamado “exame de admissão”, considerado na época como um critério obrigatório, uma espécie de “livrão”, temido pelos estudantes submetidos a digerir os conteúdos de forma rigorosa, através de uma prática educativa excludente, tipo um “mandamento” a ser cumprido para o ingresso nos níveis de ensino mais elevados na educação básica.

Diante disso, os sentimentos de indignação e rebeldia na escola cresceram entre espaços de contradições no campo das práticas educativas, transpondo-me para novas inserções, com um pensamento de caráter mais comunicativo, na busca por novas descobertas na educação. Ainda sobre esse tempo, é possível observar que as práticas educativas sempre me incomodaram ao longo da trajetória de estudos, travadas pelo caráter de cunho tradicional em que se privilegiava o ensino conteudista, ampliando-se ainda mais os conflitos na relação entre o cotidiano escolar e a realidade de vida dos sujeitos sociais, principalmente para quem tem raízes no contexto rural. Esse movimento de contradições, entre o que se diz na escola e o que se faz na vida lá fora, é uma tônica que acompanha a rota de estudos e pesquisas desde a escola primária aos dias atuais.

E a terceira inserção na educação vem do fim da década de 1980 para a década de 90. Um divisor de águas no campo profissional e acadêmico. Tempo em que o

cotidiano ganhou contornos diferentes em pelo menos três aspectos de transformação. O primeiro, reporta-se ao ingresso na graduação de Licenciatura em Pedagogia na UFPB, momento de encontro com a literatura freireana, através da obra *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa* (Freire, 1996). Esse encontro representou uma grande fronteira para a mudança de uma nova mentalidade no campo das práticas educativas e na própria compreensão da educação libertadora em oposição à educação bancária, concebida por Paulo Freire.

No fim da década de 90, uma segunda mudança, desta vez no âmbito profissional, precisamente em 1999, com a minha aprovação em concurso público para a Prefeitura Municipal de Sapé-PB, no cargo de orientadora educacional, exercendo atividades pedagógicas e educativas com docentes e discentes no campo da EJA, na rede municipal de ensino de Sapé, em escolas noturnas. Essa inserção com vínculo de trabalho na educação marcou substancialmente a minha vida profissional, despertou ainda mais o desejo e a necessidade de buscar novos conhecimentos no contexto acadêmico para subsidiar as práticas educativas e pedagógica nas escolas.

Nos anos 2000, a continuidade de estudos se fortaleceu ainda mais com participação em cursos e eventos científicos, inclusive no curso de especialização em supervisão e orientação educacional, na UFPB, momento em que mantive um encontro mais próximo com os fundamentos da Educação Popular (EP) e, conseqüentemente, com uma nova perspectiva de criticidade na educação, através dos estudos das bases teórico-metodológicas da EP no trabalho de mediação das práticas educativas e pedagógicas com os docentes e discentes, nas instituições públicas, na minha cidade natal. Saliento que no percurso de estudos, no ano 2000, concomitantemente, transitei na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no curso de Licenciatura Plena em História, incorporando pensamentos mais críticos nos dois campos de conhecimentos na formação acadêmica.

E no terceiro aspecto, entre os anos de 2009-2012, deu-se minha inserção no mestrado em educação, na Linha de Educação Popular no Programa de Pós-Graduação (PPGE), na UFPB, no campo de investigação do currículo, na busca de compreender como esse artefato se dá no contexto da EJA, numa escola do campo, na região de Sapé-PB. A pesquisa trouxe oportunidades de intervir na realidade escolar e visibilizou a compreensão de que há um (des)contexto entre os conteúdos escolares e o cotidiano, onde residem as demandas sociais dos sujeitos, quando se

busca a continuidade de estudos na EJA.

No início de 2019, a partir dos estudos investigativos do mestrado, aconteceu mais uma conquista no processo da minha formação educacional no Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal da Paraíba, no curso de doutorado em educação na Linha de Educação Popular, tendo a oportunidade de dar continuidade à pesquisa no campo de conhecimento das práticas educativas em delimitação a partir das décadas de 1950-1960, anos virtuosos da educação no Brasil, inserida em alguns aspectos no trajeto da minha escolarização, na interface com levantamentos sobre o trabalho de Paulo Freire na educação na Prefeitura de São Paulo, no período de 1989-1993. O encontro, de fato, com o objeto de estudo decorre do desdobramento do mestrado na interface com as problemáticas das questões curriculares e as práticas educativas no chão da escola pública.

A opção pela linha de pesquisa em Educação Popular na Pós-Graduação tem como principal escolha a própria trajetória de vida pessoal e profissional, que fora me conduzindo na luta contra a opressão e as desigualdades, tanto no contexto de vivência campesina, como na cidade, na observação da falta de condições dignas de trabalho no espaço campesino e também na cidade. Outro fator decisivo para essa opção se deu na inserção em estudos e reflexões nos grupos de pesquisa em “Educação, Etnias e Economia Solidária” (GEPeeeS) e “Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: a pesquisa a serviço da prática educativa”, como também no Grupo de Pesquisa Educação Popular Memórias e Saberes (GPEP) todos vinculados à UFPB, favorecendo a continuidade de estudos no âmbito do PPGE/UFPB até o momento atual.

2.2 A relação da pesquisa com a Educação Popular e a Pedagogia Freireana

O recorte temporal da pesquisa se refere à década de 50 até março de 1964 e anos iniciais da década de 1990, nos quais o trabalho da Educação Popular no Brasil ocupa dimensões relevantes neste estudo, incluindo os espaços de gestão pública da educação e de novas experiências docentes. Faremos alguns percursos acerca dos fundamentos da Educação Popular, que “permite reconhecer-se como uma proposta educativa para ser implementada em múltiplos cenários formais, não formais e informais, para a partir daí propor leituras destas novas realidades” (Mejía, 2018, p. 69-70). Um outro aspecto contempla memórias dos anos iniciais da minha

escolarização, na trajetória do processo de aprendizagem na escola pública, na condição de militante e engajada com a educação diante dos tempos e contratempos que se apresentam nessa caminhada.

É oportuno ressaltar que a educação nessas décadas aponta uma série de fatos de fundamental relevância na história do Brasil, permeada por contradições, transições governamentais, mudanças de concepções ideológicas, reestruturação de diretrizes, dentre outras questões que caracterizam um tempo distinto, tendo em vista as transformações surgidas na sociedade naquele período. A esse respeito, Souza (2001, p. 34) discorre: “Entender o período que se estendeu entre as décadas de 50-60, talvez o mais fascinante da história cultural e política brasileira, é vital para as lutas por transformações sociais hoje”.

A autora acrescenta que esse entendimento vai mais além dos desdobramentos da conjuntura social, estende-se no sentido de conhecer os limites e possibilidades do trabalho dos militantes de várias camadas sociais como “lutadores do povo, intelectuais, trabalhadores e Paulo Freire” como ícones na educação. Trata-se de um período histórico de resistência na busca por soluções dos problemas surgidos no contexto social e cultural do Brasil, ainda pouco difundido em suas pesquisas e propostas para o desenvolvimento e a democratização da sociedade brasileira.

Com relação a essas limitações sobre as bases estruturais na história política e cultural do país, principalmente na educação, as considerações de Paiva (1987, p. 18) advertem: os sistemas educacionais e os movimentos educativos, em geral, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem basicamente as condições sociais, econômicas e políticas dessa sociedade. Por isso mesmo, as características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanham seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político.

Essa perspectiva se apresenta como mais um pilar argumentativo da tese em foco, considerando que o trabalho na educação exige conhecimento do fio condutor da historicidade das práticas educativas. Revisitar as páginas da história da educação no Brasil, dos anos 50 até março de 64, oferece bases estruturantes para compreender os sentidos e os itinerários dos movimentos educacionais que se inter cruzam no decorrer do tempo, através de ações mobilizadoras gestadas com a participação popular de caráter social, considerando que:

a década de 60 não só foi significativa na entrada de novos atores sociais à nossa realidade, mas também significativa ao interior das ciências sociais uma crise dos paradigmas que até esse momento haviam sido dominantes no interior destas ciências e seu caráter eurocêntrico (Mejía, 2018, p. 49).

Essa mudança de paradigma no Brasil e em âmbito internacional, não apenas conceitual, mas na configuração das ações do trabalho coletivo, são traduzidas nos movimentos de sociabilidade e educabilidade com repercussões de ordem política e cultural.

Afinal, Weffort (1999, p. 12), na abertura da obra *Educação como prática da liberdade*, propõe as linhas mestras da visão política e pedagógica de Paulo Freire. O autor é enfático ao abordar que o engajamento de Freire no movimento brasileiro de educação popular é notório uma vez que “suas ideias nascem como uma das expressões da emergência das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigidas sobre o movimento popular”. Nesse sentido, o nosso estudo revisita as bases estruturantes da pedagogia freireana para o trabalho na política e na educação, diante dos fenômenos que se apresentam no contexto da educação no passado e na atualidade.

A relevância do trabalho de Paulo Freire na educação é recorrente para pesquisadores como Mejía (2018, p. 27): “Freire é um bom filho de seu tempo, um momento no qual a América Latina continuava denunciando as características coloniais, semicoloniais e de colonialidade” na América. Os postulados freireanos se inserem no campo de luta em diálogo com a educação popular, de forma crítica e interventiva, em conformidade com as “raízes de sua atitude pedagógica ‘antielitista’ e ‘antiidealista’, desde os primórdios de suas experiências no Serviço Social da Indústria – SESI” (Beisiegel, 1992, p. 19).

Ainda com relação a essa significativa ação cultural, Streck (2019, p. 358) atribui outras perspectivas teóricas e sentidos na cartografia intelectual de Freire. O autor aborda as várias pedagogias freireanas: “na obra de Paulo Freire o termo pedagogia aparece em várias obras, desde o clássico *Pedagogia do Oprimido* (1970) até a *Pedagogia da autonomia* (1996)”. Segundo as análises, os próprios títulos das obras escritas por Freire indicam “que para ele não existe uma única pedagogia” (Streck, 2019, p. 358). Também se inserem na discussão os aportes de Beisiegel (1992, p. 19), os postulados de Freire como um referencial “de uma ambição pedagógica bem mais abrangente”.

Notadamente, Freire pensa uma prática educativa diferenciada de muitas outras que se tem visto ao longo da história da educação, sobretudo no Brasil e em outros países da América Latina. Uma das principais características da educação como prática da liberdade está posta por Fiori (2005, p. 7):

Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. É também educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como “prática da liberdade.

Como se observa, a amplitude das pedagogia(s) de Paulo Freire é complexa. Direciona-se na perspectiva da mudança, através da visão crítica, acolhida por Costa (2019, p. 377): “Paulo Freire, por isso, é um pensador do nosso tempo, comprometido com uma eterna inquietação de conhecer as questões que constroem a lógica que reforça os determinismos da sociedade capitalista neoliberal”.

Nesse sentido, ressalta-se que estudar as pedagogia(s) freireanas na elaboração das práticas educativas não é uma tarefa fácil. No entanto, as páginas da história da educação brasileira demonstram essa exigência na educação e em muitos outros contextos sociais, uma vez que “encontra na produção de Freire seu caráter libertador, político-ideológico, pois homens e mulheres fazem parte de uma estrutura social que sofre, permanentemente, suas contradições” (Costa, 2019, p. 375).

Não se trata de imitar Freire, como ele mesmo deixou claro, sobretudo se engajar na luta do trabalho coletivo que se configura com um de seus maiores legados em diálogo com a educação popular vista como “um paradigma teórico que surge no calor das lutas populares (Gadotti; Torres, 1994, p. 8). Nesse rol de observações, concomitante ao que dizem autores renomados acerca da intelectualidade de Freire, seguimos na rota com outras análises nos eixos temáticos da pesquisa.

2.3 A pesquisa com a Educação Popular

A educação brasileira das décadas de 1950 ao pré-64 é diferente de outras décadas em vários sentidos, sobretudo no contexto das práticas educativas inseridas nos movimentos de educabilidade e sociabilidade com valorização da cultura. É o caminho que percorre a educação popular, que “possui uma acumulação própria de pensamento, que remonta a Simón Rodriguez, passando por José Martí e

Paulo Freire (Mejía, 2009), até chegar aos educadores atuais” (Carrilho, 2013, p. 16). Uma educação em diálogo permanente com o povo e com ele voltado para construir uma educação crítica e conscientizadora, interessada na vontade e da mobilização popular. Esse fazer se observa na Educação Popular em ações dos círculos de cultura, no trabalho com as comunidades, nas ações dos movimentos históricos de sociabilidade e educabilidade, abordado por Brandão (1984, p. 68):

O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber... Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculado a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador.

O estudo da tese aponta essas veredas trazendo ao palco o teor dos movimentos de sociabilidade e educabilidade na educação, configurados em ações mobilizadoras da educação popular como “movimento em busca de dignidade, justiça e integridade da vida” (Streck; Esteban, 2013, p. 8). Isso é visto como essencial na atual conjuntura sociopolítica da educação brasileira e na própria complexidade do momento atual. Vivemos um tempo de incertezas em vários campos da atividade humana.

Nesse sentido, Edgar Morin (2000, p. 84) adverte em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* que “é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento”.

Essas são questões substanciais a serem analisadas neste estudo, sobretudo pela veemente necessidade de recuperar os princípios epistemológicos da educação popular com o reconhecimento do trabalho dos movimentos sociais que se constituem como:

Múltiplas formas organizativas, demandas, reivindicações que questionam as mais variadas formas de exploração, submissão, “múltiplas formas organizativas, demandas, reivindicações que questionam as mais variadas formas de exploração, submissão, segregação, preconceito, discriminações”. Como “múltiplas formas organizativas, demandas, reivindicações que questionam as mais variadas formas de exploração, submissão, segregação, preconceito, discriminações” (Batista, 2007, p. 170).

Nesse sentido, as transformações na educação nas décadas já mencionadas nos tópicos anteriores, evidenciam a necessidade de se estabelecer contatos permanentes com as bases sociais, utilizando-se as orientações metodológicas da educação popular. Segundo Paludo (2019, p. 172) ao citar Freire (1977) “designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a Educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética”. Outra parte a ser referendada no estudo diz respeito aos aspectos culturais demarcados como elementos fundantes na composição da educação popular, como ilustra Beisiegel (2008, p. 29) ao se referir à educação de base como processo educativo:

Destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura – como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene – e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social.

Desse modo, a educação que tratamos nos movimentos de sociabilidade e educabilidade perpassam por práticas desafiadoras, inclusive, de quebra de paradigmas. Em praticamente todos os períodos da educação brasileira se vivencia a herança do ensino tradicional, com limitações nas práticas educativas, nos mais diversificados contextos escolares. Acerca dessa problematização, Paulo Freire (1995, p. 96) chama a atenção: “Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos e culturais”.

O autor admite também o fato de que um dos caminhos para o alcance de um bom desempenho da prática educativa, mesmo diante das limitações, é a perspectiva de que “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. É nesse campo de disputa que se dá nas relações de poder, que se propõe abordar esses movimentos no contexto da educação que privilegiava, sobretudo, os aspectos culturais, por sinal, tão negligenciados no atual contexto da educação brasileira. Segundo Fávero (1983, p. 41):

As mil modalidades que a cultura popular pode assumir todas as suas formas de aparição são sempre dirigidas ao cumprimento de uma mesma finalidade: só há cultura popular onde se produz o processo que transforma a consciência.

A pedagogia freirana segue os postulados da educação popular, sobretudo no realce dos aspectos culturais, se configura como fundamento dos mais relevantes no processo de humanização dos sujeitos sociais. Sendo assim, a educação como prática da liberdade em Freire coloca a cultura como um princípio fundante para qualquer projeto de transformação social que se pretenda realizar.

Ao valorizar a cultura presente na realidade das camadas populares, através do diálogo, Freire alerta que não se trata de qualquer forma de diálogo, sobretudo de uma relação dialogica que vai muito além de um contato com as pessoas para tratar de assuntos que, podem ser momentâneos ou sem um sentido mais substancial na realidade em que vivem, de forma esporádica, como ocorre nos convívios de determinados contextos escolares. Freire (2005, p. 156)

O diálogo, portanto, se caracteriza em “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”. Essa prática só pode se efetivar pelo diálogo crítico e criativo em relação à existência humana concreta” (Zitkoski, 2019, p. 140-14).

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 2005, p. 156).

Nessa direção se insere a categoria democracia, no exercício da prática educativa de Freire, como orientação em toda sua trajetória de militante e ativista social. Os atos democráticos representam um complexo movimento de luta vivido por Freire nas andarilhagens pelo Brasil e em outros contextos internacionais. Esse conceito tem registro no trabalho não apenas na educação, mas em vários outros caminhos de sua existência, sempre em busca da transformação social.

Por conhecer com tanta propriedade o princípios democráticos nas experiências e vivências na educação brasileira e em outros contextos sociais fora do país, tornou-se um militante contra as desigualdades sociais que o impulsionaram a reverter os quadros excludentes, através de ações democráticas. A concepção de democracia no exercício da prática educativa em Paulo Freire (dentre os vários significados) aponta o sentido da transformação de realidades opressoras, na visão de que:

a própria essência da democracia envolve uma nota fundamental que lhe é marcante - a mudança. Os regimes democráticos se nutrem, na verdade, de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade psicológica e mental (v. Barbu, op.cit. passim). Permeabilidade de consciência, que uma educação rotineira e acadêmica não pode oferecer” (Freire, 2003, p. 38).

O conceito de democracia é amplo e perpassa diferenciadas dimensões. Freire chama a atenção para a relação que se estabelece entre os elementos de flexibilidade e permeabilidade na compreensão do processo de mudança contidos no sentido de democracia. Dispõe que esses conceitos devem ser observados diante das possibilidades e ritmos humanos, sobretudo nas questões de ordem psicológica. Segundo o autor, ainda existe um descompasso não apenas no sentido da mudança, sobretudo no que se refere à “civilização técnica e uma certa rigidez mental do homem que, massificando-se, deixa de assumir postura conscientemente crítica diante da vida” (Freire, 2003, p. 38).

Nesse itinerário, Scocuglia (2006, p. 98) aborda que “um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da democracia: liberal, social, socialista..., mas, sempre, democracia. Esta é uma questão política central que embasa o pensamento freireano, em todos os momentos”.

Percebe-se que o compromisso democrático em Freire não se resume ao campo das ações do trabalho educativo. Segundo Giroux (2019, p. 132) os princípios democráticos em Paulo Freire se destacam: “diferentemente de tantos intelectuais que encontrei na academia, Paulo sempre muito generoso, ávido por publicar a obra de intelectuais mais jovens, escrever cartas de apoio e dar o máximo possível de si a serviço de outras pessoas”. Aspectos dessa natureza priorizam a democracia como orientação para a análise que permeará as argumentações da tese.

A vivência da democracia no Brasil é reporta-se ao período de Getúlio Vargas, na década de 1930 com outros períodos de retomada e interrompido pelo golpe militar de 64. A Constituição de 1988 apresenta-se como o documento mais representativo da democracia brasileira. Por sinal um documento praticamente sem discussão na educação básica. Essa lacuna de discussão sobre democracia no ensino leva ao desconhecimento e a negação de direitos, principalmente ao conformismo por parte da população sobre o próprio lugar que cada cidadão ocupa na sociedade.

Os estudos e pesquisas sobre democracia possuem um vasto campo de

diversificados sentidos. Exige prioritariamente uma análise sobre a contextualização histórica do regime sociopolítico em que está inserido. Trata-se de um conceito que possui antecedentes históricos com origem no cenário grego, chegando ao momento atual em plena arena de discussões entre os pesquisadores da temática.

A esse respeito, Costa (2009, p. 4-5) discute o conceito de democracia tomando por base os regimes democráticos de cada contexto social e aponta expoentes como Benevides (1976); Schwartzman (1988); Souza (1985); O'Donnell (1991); Miguel (2002); Cepik (2005); Abranches (1988) dentre outros que discutem as especificidades da democracia de forma contextual.

Esses autores abordam questões no âmbito da democracia em conexão com o tipo de regimes democráticos, na discussão de temas como “sistema partidário, sistema político, estabilidade na economia e na política, a tradição autoritária, presidencialismo” abordados por Costa (2022, p. 5) e outras abordagens que nos levam a dedução de que o conceito de democracia requer análises mais complexas sobre as estruturas políticas de cada contexto e suas características sociohistóricas.

É pertinente, portanto, a advertência:

A análise sociológica das democracias contemporâneas não pode prescindir da consideração, em maior ou menor profundidade, de uma questão central e específica: a correlação entre os indicadores fundamentais deste tipo de sociedade, ou seja, as instituições políticas democráticas, e o contexto, seja histórico, econômico, social ou cultural, com o qual elas se articulam (Costa, 2009, p. 1).

Deste modo, a reflexão sobre a concepção de democracia na interlocução com os regimes políticos e suas especificidades, torna-se relevante ao considerar a análise das contradições sociais que se entrelaçam nos diferentes contextos sociais.

Expomos na seção a seguir as fronteiras metodológicas de construção da pesquisa.

2.4 O itinerário metodológico da pesquisa

Esta pesquisa de natureza qualitativa se caracteriza como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (Richardson, 2017, p. 67). Ressalta-se que no percurso do trabalho se fez necessário algumas alterações no planejamento inicial do estudo,

em virtude do surgimento da pandemia Covid-19, em 2020, forçosamente, provocou o fechamento do trabalho presencial em praticamente todos os campos da atividade humana, sobretudo na dinâmica das instituições escolares. Por este motivo, interrupções aconteceram na sequência das atividades planejadas previamente no cronograma de trabalho.

Deste modo, novos planejamentos foram necessários para dar continuidade ao estudo. São as imprevisibilidades que o próprio conceito de metodologia, abordado por pesquisadores como Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 14) definem como um caminho a ser percorrido em sintonia com a realidade vivida nos contextos sociais. Enfocam que a metodologia “é o caminho e a prática exercida na abordagem da realidade”. Refere-se ao percurso que se realiza para atingir os objetivos sistematizados de acordo com a proposta de trabalho ou do entorno de concentração da pesquisa.

Em definição, a pesquisa deve priorizar o contexto da realidade dos sujeitos sociais. A propósito, o conceito de realidade é prioritário na literatura do educador Paulo Freire, citado por Leonardo Boff, no prefácio do livro *Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do Oprimido*, explicita que: “Toda a pedagogia de Paulo Freire é uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação” (Boff, 1992, p. 6). Constatamos esse fundamento ao refletir sobre as análises investigativas das três experiências e vivências pesquisadas no estudo da tese.

No percurso da busca das fontes enfrentamos alguns desafios tendo em vista a escassez de documentos disponíveis. Recorremos a alguns documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas; Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) de pesquisadores e professores; Atividades escolares escritas pelos estudantes; Fotografias cedidas dos arquivos pessoais dos próprios participantes e das instituições de ensino pesquisadas. Além de visitas aos monumentos e memoriais locais.

Nas análises das duas primeiras experiências que se referem à CEPLAR e à Gestão de Freire em São Paulo, utilizamos praticamente as fontes documentais devido aos impedimentos causados pela pandemia no sentido de deslocamento para visitas às cidades onde se deram as citadas experiências. Sobre a terceira experiência relacionada à educação do campo e os assentamentos rurais no município de Sapé, aglutinamos também as fontes orais e escritas; ciclos de conversas com os

participantes nas instituições escolares situadas nos assentamentos rurais, depoimentos escritos e questionário semiestruturado com fins de elucidar o objeto de pesquisa.

Com relação aos 15 (quinze) participantes da pesquisa, aqui chamados de companheiros e companheiras, por opção deles e delas, tendo em vista que os mesmos preferem ser chamados(as) desta forma, ao invés do termo sujeito. Atribuímos nomes fictícios aos(as) colaboradores(as), passando a nomeá-los(as) pelas letras iniciais dos seus respectivos nomes e sobrenomes, com a finalidade de preservar as identidades no trabalho de pesquisa.

Os critérios pela escuta dessas pessoas se deram por três principais motivos: O primeiro pelo pertencimento desses homens e mulheres ao território camponês. Conhecedores em profundidade sobre o processo de Reforma Agrária e suas especificidades na luta por direitos, tornando-se ao longo do tempo protagonistas da luta pelo trabalho, saúde e educação nesses territórios, tendo como matriz histórica o movimento das Ligas Camponesas.

Por esta razão, falam com propriedade sobre os passos e descompassos da trajetória de luta pela terra. A segunda opção, por se tratar de um território de vivência que ainda sofre discriminações, sem o devido reconhecimento da relevância social, em detrimento ao espaço urbano.

E um terceiro critério, pelo fato de estarmos inseridos neste território desde o período da infância, inclusive, considero o estudo como um reencontro com as raízes da terra natal no permanente processo de luta e resistência, na condição de mulher camponesa, galgar a condição de profissional da educação básica nas escolas do campo e pesquisadora acerca das problemáticas sociais e políticas nesse contexto.

Quanto à idade dos participantes no estudo, estabelecemos intervalos de faixa etária entre 30 a 40; 40 a 50; 50 a 60 e 60 a 70 anos; e que cada pessoa se encaixa no interstício das respectivas idades cronológicas. Na perspectiva de gênero, as pessoas se declararam como masculinos e femininos, assim caracterizados no quadro a seguir:

Quadro 01 - Quadro descritivo dos(as) colaboradores(as) da pesquisa

COLABORADORES (AS)	FAIXA ETÁRIA	GÊNERO	FORMAÇÃO	PROFISSÃO
AEN (2023)	30 a 40 anos	Feminino	Anos iniciais do Ensino Fundamental incompleto.	Agricultora
AMSL (2023)	29 a 40 anos	Feminino	Mestranda em Geografia Agrária/ UFPB	Educadora Popular
EAS(2023)	50 a 60 anos	Masculino	Mestre em Educação (UFPB)	Professor da Educação Básica
ECLS(2023)	50 a 60 anos	Feminino	Superior completo	Professora da Educação Básica
ESC(2023)	40 a 50 anos	Masculino	Ensino Médio	Agricultor/Técnico de Enfermagem
CGS(2023)	30 a 40 anos	Masculino	Superior Completo	Professor da Educação Básica(anos iniciais)
LPCF(2023)	50 a 60 anos	Masculino	Ensino Médio	Agricultor
JRS(2023)	30 a 40 anos	Masculino	Ensino Superior	Gestor escolar
JSO(2023)	40 a 50 anos	Feminina	Superior Pedagogia (UFPB)	Educadora Social
MAC(2023)	50 a 60 anos	Feminino	Ensino Médio	Agricultora
MGS(2023)	60 a 70 anos	Feminino	Superior (Pedagogia)	Artesã/Professora da Educação Básica
MJS(2023)	40 a 60 anos	Feminino	Superior (Pedagogia)	Agente de Saúde
MPLS(2023)	60 a 70 anos	Feminino	Alfabetizada	Agricultora
RAT(2023)	40 a 50 anos	Feminino	Superior (Pedagogia – UFPB)	Professora da Educação Básica(anos iniciais)
RBGS(2023)	30 a 40 anos	Masculino	Mestre em Filosofia(UFCG)	Gestor Escolar/ Professor da Educação Básica

Fonte: Quadro elaborado pela autora da Tese(2023).

Estes(as) colaboradores(as) fazem parte da luta pelo direito à terra, educação, saúde, moradia, dentre outros benefícios que, ao longo do tempo, foram negados, sobretudo no processo de batalha pela Reforma Agrária. São pessoas atuantes nos movimentos sociais do campo, ocupando cargos de professores(as), gestores(as), artesãos, gestores escolares, agente de saúde, agricultores, dentre outras funções de lideranças nas escolas dos assentamentos. Como se observa no quadro, alguns

insistem na permanência do processo de formação continuada em instituições públicas no contexto da educação e da saúde pública, mesmo diante das dificuldades de acesso e permanência no deslocamento do campo para continuidade dos estudos.

Para o alcance dos objetivos, sistematizamos o trabalho em três momentos distintos. No primeiro momento, por motivo já citado no que se refere ao caótico acontecimento da pandemia Covid-19, realizamos o estudo voltado com ênfase na leitura dos documentos, obras literárias, documentários, acerca das duas primeiras experiências em estudo, a CEPLAR e o projeto de Gestão Escolar realizado por Paulo Freire em São Paulo, capital.

Já na segunda fase, de maneira presencial, continuamos com a investigação da terceira experiência sobre escolas do campo situadas nos assentamentos rurais, no município de Sapé-Paraíba, ainda com as devidas precauções decorrentes das consequências da Covid-19, visitamos os sete assentamentos rurais instituídos no município, incluindo a Comunidade Tradicional Ribeirinha, na região conhecida por Barra de Antas, embora de difícil acesso pela falta de estrutura e manutenção nas estradas que dão acesso aos assentamentos, principalmente em épocas de inverno, as comunidades ficam prejudicadas no deslocamento da área rural para o centro urbano.

Neste sentido, o estudo recorreu em grande parte aos pressupostos da pesquisa documental que “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p. 27).

Ressalta-se que a pesquisa documental tem uma forte proximidade com a pesquisa bibliográfica, que se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (Gil, 2011, p. 51). No entanto, Oliveira (2007, p. 69) faz distinções entre essas modalidades de pesquisas. Para a autora, a pesquisa bibliográfica faz análise de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica (Oliveira, 2007, p. 69).

Pesquisadores(as) como Ludke e André (1986, p. 36) abordam que essa modalidade de pesquisa é “pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas das ciências sociais”. Ressalta-se que esse tipo de pesquisa não se restringe apenas aos fatos, sujeitos e concepções em tempos já decorridos, também

propõe a articulação com fenômenos e sujeitos mais contemporâneos, que podem colaborar com a pesquisa documental, especialmente sobre aspectos que não foram suficientemente explorados.

Ressalta-se ainda que a pesquisa documental se torna fundamental na dimensão da memória e da história, por oportunizar uma reflexão mais aprofundada daquilo que está por trás das omissões, conflitos, contradições, dentre outras problematizações da temática a ser estudada. O que significa dizer: [...] “É preciso buscar o que há por detrás desses documentos, destas propostas, desses relatórios, como posturas políticas e como visões de mundo” (Favero, 1983, p. 11).

Trata-se de uma abordagem de pesquisa de cunho qualitativo pelo caráter interpretativo, descritivo e analítico, no enfoque de Richardson (2017, p. 67-68): “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa”, uma vez que inclui “pessoas, cenários, análise de dados, identificação de temas ou categorias e conclusões sobre o objeto de estudo” e utiliza “métodos múltiplos que são interativos e humanísticos”.

Agregada a essas características “a pesquisa qualitativa revela uma longa, notável e, por vezes, atribulada história nas disciplinas humanas” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 15). O estudo dialoga com a perspectiva da hermenêutica (Bakhtin, 1992) citado por Ghedin e Franco (2001, p. 164), na qual se “constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo”.

Nessa direção, Bombassaro (2019, p. 245), no *Dicionário Paulo Freire*, acrescenta que a perspectiva da hermenêutica, enquanto uma “teoria geral da compreensão”, apresenta “núcleos conceituais” que ecoam nos escritos e no pensamento da pedagogia freireana. Ainda segundo o autor, embora a hermenêutica não esteja voltada para o processo empírico, considera relevante a interpretação da realidade para a compreensão dos diversificados contextos sociais e culturais.

Ampliando a rota metodológica, acrescenta-se a concepção de “circularidade cultural”, como abordada por Ginzburg (2006, p. 9-10), na obra *O Queijo e os Vermes*, tendo como base os fundamentos teóricos de Mikhail Bakhtin, acerca do sentido da cultura, com realce para o movimento de trocas entre a “cultura das classes dominantes e a das classes subalternas”. Segundo o autor, há diferentes apropriações entre esses dois níveis culturais, no entanto, uma não necessariamente se sobrepõe à outra.

Essa temática se insere nas instâncias da “dialética-dialógica” presente na

literatura de Paulo Freire, citada por Zitkoski (2019, p. 138), como “uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento, de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, na visão política e ética no mundo”, através do exercício da “crítica e da autocrítica”.

Optamos pela concepção de interpretação de sentidos com base em Bruyne *et al.* (1991), por se tratar de uma “perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais, que analisa palavras, ações, conjunto de inter-relações, grupos, instituições, dentre outros corpos analíticos” (Gomes *et al.*, 2005, p. 202). Nessa direção, a pesquisa se caracteriza como exploratória, uma vez que tem como “finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (Gil, 2011, p. 27). Esses são os pilares da pesquisa.

Os instrumentos para coleta de dados serão por meio de análise de documentos de acordo com Cellard (2008, p. 296), “definir o documento representa em si um desafio”, que ao longo das mudanças na evolução da História vem sendo modificado. Conforme Appolinário (2009, p. 67), a compreensão de documento perpassa por “qualquersuporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

Nesse sentido, propõe-se a análise complementar de documentos, filmes, vídeos, relatos de experiências e vivências, além do diário de leituras para registrar todas as observações feitas nas análises documentais que, na visão de Bogdan e Biklen (1994, p. 167), “[...] comporta dois tipos de anotações, uma descritiva e outra reflexiva”. Em ambas as anotações, é preciso uma atitude de constante vigilância, por parte do pesquisador, para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos.

Outro aspecto perpassa pela observação sistemática – chamada também de “planejada”, “estruturada” ou “controlada” – é a que se realiza em condições controladas para responder a propósitos, que foram anteriormente definidos (Rudio, 2011, p. 41). E outra dimensão denominada de observação documental com “uso da biblioteca” que inclui enciclopédias, livros, catálogos, revistas especializadas ou não especializadas, jornais, monografias, comunicação pessoal de cientista”, dentre outras fontes.

A análise dos dados obtidos tratados na perspectiva da análise do discurso,

discutida por Ghedin e Franco (2011, p. 153), em referência a Bakhtin (1992), na perspectiva de que "(...) todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, que efetua-se em forma de enunciados, concretos e únicos". As fronteiras dessa discussão terão como eixos de análise os discursos primários, quase sempre, "situados no nível elementar de significação da vida que não exigem maiores elaborações, mas o sentido próprio do cotidiano". Sobre o discurso secundário da pesquisa que "é de outra ordem, pois estabelece, fundamentalmente, como um processo de pensamento sobre a fala".

Essa questão "implica duplo movimento de pensamento; ou seja, pensa-se e repensa-se o próprio objeto pensado" (Ghedin; Franco, 2011, p. 155). Esses aportes metodológicos da pesquisa serão levados em conta diante dos discursos voltados para evocar acontecimentos recuperados com o esforço da memória. Após as análises sobre os dados relatados pela colaboração dos participantes, como também dos documentos, indícios e pistas sobre o objeto de pesquisa, buscamos o desenvolvimento da articulação das experiências e vivências dos movimentos de educação nas décadas em delimitação no estudo, em conformidade com a base teórico-metodológica da Educação Popular na aproximação com a Pedagogia Freireana.

3 TEXTOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: APROXIMAÇÕES GERAIS

Daí que a educação popular, democrática, tal qual a vemos hoje e ontem a anunciamos, rejeitando as dicotomias distorcidas, persiga a compreensão dos fatos e da realidade na complexidade de suas relações (Freire, 2013, p. 180).

Em continuidade ao diálogo anterior, trazemos aportes teóricos e metodológicos da Educação Popular (EP), centrados na pedagogia de Paulo Freire, que deram sustentação às práticas educativas na década de 1950 até 1964, em interface com a educação pública na década de 1990, na gestão de Freire e equipes de trabalho na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Nesta pesquisa, delimitam-se, pelo menos, três projetos educativos desenvolvidos no Brasil à luz da Educação Popular, com repercussões até os dias atuais. Refiro-me às experiências da CEPLAR em João Pessoa, capital do estado da Paraíba (1962); ao trabalho de gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação na Prefeitura municipal de São Paulo (1989-1993) e uma terceira experiência sobre a educação do campo nos assentamentos rurais de Sapé-Paraíba.

3.1 Notas preliminares sobre a Educação Popular e Paulo Freire na travessia da Campanha de Educação Popular – CEPLAR

Abrimos a sessão desse tópico com a imagem desse monumento histórico da renomada memória da CEPLAR. Trata-se de um projeto de educação caracterizado como um movimento de resistência das classes populares no combate ao analfabetismo em altos níveis na Paraíba como em todo país. Os pressupostos teóricos metodológicos adotados pela Campanha sob a ótica da Educação Popular permanece como inspiração no campo de conhecimento da educação no território nacional e em outros países com vivências e experiências democráticas.

A CEPLAR como definem as autoras Porto e Costa Lage em texto convertido em obra memorável traduz de fato a “História de um sonho coletivo”. A esse respeito, Ronaldo Queiroz, em nota no referido livro, afirma que a CEPLAR “nasceu do planejamento participativo, cultivou parcerias típicas das relações atuais entre o Estado e as comunidades, criou e promoveu técnicas de educação de base, não suficientemente difundidas pelo sistema educacional do país (Porto; Lage, 1995, p. 2).

Apesar da interrupção da Campanha pelo golpe de estado em 1964, os

princípios e fundamentos da Educação Popular inseridos neste projeto permanecem vivos na memória histórica do contexto paraibano e em outros contextos sociais. A fotografia do monumento situado na capital paraibana faz memória a este fazer educativo da Educação Popular como um legado memorável na história da educação brasileira.

Imagem 01 – CEPLAR – João Pessoa – Paraíba



Fonte: Foto Dorinha Porto (1995).

Antes de explanar alguns aspectos introdutórios sobre as experiências educativas nas cidades acima mencionadas, frisamos alguns apontamentos preliminares sobre os atributos humanitários de Freire, que influenciaram a construção desses projetos educativos em conexão com os fundamentos da educação popular. Um dos aspectos marcantes nesses círculos de trabalho presentes na educação popular e, conseqüentemente, na pedagogia freireana diz respeito à humanização e ao princípio da liberdade, em contraponto às formas de desigualdade e opressão, de acordo com Calado (2011, p. 42):

Paulo Freire reúne um amplo leque de afirmações, em seus distintos livros. Preocupado com o drama da opressão como realidade presente, não perdia o horizonte fundamental do Ser Humano, o de incessante busca de Liberdade.

O autor acrescenta a importância dada por Freire para a existência humana, realçada na literatura, perceptível na obra clássica *Educação como Prática da*

Liberdade, em que se evidenciam os aspectos ontológicos no trabalho com os sujeitos sociais: “Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele” (Calado, 2011, p. 42). Nesse sentido, os princípios ontológicos são essenciais na educação em Freire, abordado por Trombeta, S. e Trombeta, C. (2019, p. 485):

Pensamos que a riqueza da obra de Freire se encontra no fato de nos ter mostrado o que somos, mas principalmente em apontar nossas possibilidades, no que podemos nos transformar. Para o autor, o ser humano é um universo inesgotável de possibilidades; um projeto sempre aberto ao aperfeiçoamento.

Essa característica ocorre “desde a experiência das comunidades de base que lendo o mundo têm a palavra e recriam a religiosidade popular, até aqueles que buscam criar uma nova economia popular a partir das experiências de solidariedade comunitária” (Gadotti; Torres, 1994, p. 9). Essa concepção está posta no próprio Método de Alfabetização que agrega a sociologia, a psicologia e os aspectos comunicacionais, na observação de Lima (1979, p. 176):

O que se propõe ao analfabeto não é, simplesmente, a aquisição de uma nova técnica que ele não deseja e cuja utilidade não percebe: propõe-se a solução de seus problemas vitais através do manejo de um instrumento que ele utilize de forma autônoma.

Isso significa que o processo de alfabetização não deve ser restrito apenas aos materiais didáticos prontos e determinados para serem lidos em sala de aula, de forma mecânica, sem reflexão crítica sobre a realidade sociocultural dos educandos. A tarefa de alfabetizar exige um conhecimento prévio desse universo, considerando as diversificadas dimensões deste contexto, sobretudo no que se refere ao aspecto psicológico das pessoas. Essa relação se estabelece no próprio ato de estudar, visto por Freire (1981, p. 10) nessa direção: “Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las”.

Prosseguindo nas reflexões acerca do trabalho de Freire na educação, apontamos um outro viés relevante nesse trabalho. A capacidade diplomática de gestar equipes de trabalho, observadas em sua trajetória no país e em outros contextos internacionais. Essa aptidão se evidencia nas concepções de Brandão (2019, p. 81) sobre o potencial freireano: “o trabalho em equipe, o diálogo como

criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular”. O autor acrescenta que essa característica se torna mais acentuada na década de 60 em virtude das fecundas experiências de Cultura Popular e os novos olhares no trabalho coletivo.

Outras observações têm sido registradas por vários pesquisadores em dimensões bem mais ampliadas com relação às possibilidades humanas diante da vida, a exemplo de Gonçalves (2019, p. 31) na aproximação com Freire em processos de estudos na cidade de Juazeiro, Bahia, em 1983:

Freire exercitava uma apropriação das conquistas teóricas do pensamento ocidental emancipador, mas incorporava também as artes astúcias das inteligências anônimas, as estratégias e sutilezas daqueles e daquelas que, desde tempos imemoráveis, aprenderam a apropriar-se ativamente do mundo, pelo refinamento de uma capacidade de observação, de investigação e de ação coletiva.

Essas, dentre outras particularidades, apontam a compreensão de que o processo dialógico em Freire perpassa pela visão de que “não existe uma única pedagogia. Existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumento metodológico diverso” (Streck, 2019, p. 358). Esse fazer pedagógico se utiliza de concepções distintas em diferentes lugares, da vida em sociedade. A partir dessa compreensão plural da educação, pretende-se entender com mais amplitude como ocorreram as experiências da Educação Popular sob a perspectiva do fazer freireano nas regiões do Brasil, acima referendadas, em discussão nos tópicos a seguir.

3.2 Aspectos da esfera política e cultural da Campanha de Educação Popular (CEPLAR) em João Pessoa- Paraíba

Alguns aspectos preliminares devem ser destacados sobre a opção de revisitar as dimensões políticas e educacionais da CEPLAR, em suas diversificadas trajetórias de criação, em 1961, na cidade de João Pessoa, estado da Paraíba. Um primeiro aspecto se reporta a considerações de Fávero e Junior (1992, p. 1), ao situar essa campanha na cronologia de antecedentes dos movimentos de cultura popular do Brasil, dentre os quais, o Movimento de Cultura Popular (MCP-1960); Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961); Movimento de Educação de Base (MEB-1961) e as primeiras experiências de alfabetização realizadas por Paulo Freire nos

movimentos de cultura popular (MCP-1962).

Nessa época, vivia-se um quadro social movido por dois movimentos antagônicos, mas com um jogo de intencionalidades que se fundiam na busca de soluções para o quadro de problematizações existentes no território paraibano, diante da crise econômica no país. Esses movimentos dos anos 60 são inspiradores, uma vez que surgiram no auge do populismo e simultaneamente no bojo de uma crise de hegemonia política e de aceleração do desenvolvimento econômico, de que todos sabemos as consequências, nasceram alguns dos movimentos mais expressivos de educação e cultura popular do Brasil (Fávero; Júnior, 1992, p. 1), provenientes da educação popular incorporada por Freire, no campo filosófico, sociológico e psicológico, que não se esgotam nas práticas educativas em sala de aula, vão muito além da questão das estratégias de ensino.

São nuances de uma concepção de “educação fundada no absoluto respeito ao outro, seja ele quem for, venha de onde vier, como vier” (Souza *et al.*, 2001, p. 8). A autora amplia essa concepção com realce para o diálogo na(s) pedagogias(s) freireanas: “Uma educação onde o diálogo não é apenas uma estratégia de ensino ou um método didático, mas o fundamento e a razão de ser do próprio trabalho de ensinar-e-aprender (Souza *et al.*, 2001, p. 8).

Com foco nessa perspectiva, a criação da CEPLAR na Paraíba faz parte desse movimento que nasce na gestão de Pedro Gondim, centrado no Plano de governo em consonância com a política nacional de desenvolvimento, estabelecendo prioridades com base no “desenvolvimento, inclusive industrial, dos municípios” e a “educação popular” (Scocuglia, 2018, p. 51). Concomitante, outro movimento vem à tona, oriundo do contexto acadêmico em que “estudantes universitários, mergulhados na ebulição política do nacional-desenvolvimento e do populismo, e motivados por alguns fatores locais específicos, buscavam aproximar seus estudos da interferência prática na “realidade social a ser transformada” (Scocuglia, 2018, p. 52).

Desse modo, abriam-se três frentes de lideranças nesse movimento. Uma por parte dos estudantes vinculados à Juventude Universitária Católica (JUC); outra por parte do governo estadual e o governo municipal. A equipe acadêmica esteve motivada por palavras de ordem que, de acordo com Porto e Lage (1995, p. 33), o momento não se restringia em apenas “sentir”, mas no ato de “agir”. As autoras traziam um chamativo provocativo e ao mesmo tempo de responsabilidade social atribuída ao contexto universitário no sentido de que a “mudança” é um conceito que

deve ser entendido como “transição, rompimento com o equilíbrio” (Weyh, 2019, p. 327).

As autoras acima citadas recortam alguns fragmentos de convocação aos universitários ditos naquela época por ocasião do surgimento da CEPLAR: “Apenas 1% da população escolar chega à Universidade. Vocês, universitários, são mantidos com o dinheiro dos impostos pagos pelo povo. Têm obrigação, portanto, para com este povo.” Esse discurso que chamava à transformação social é uma “mudança entendida como ‘transição, rompimento com o equilíbrio’; tratava-se de um processo constituinte da estrutura social dinâmica”. Essa perspectiva se fez presente nas pedagogias freireanas citadas por Weyh (2019, p. 327).

Nesse clima de euforia os representantes da universidade partiram para as ações interventivas através das concepções teórico-metodológicas de trabalho de base social que, em nossa aposta ainda em aprofundamento, aproxima-se da metodologia hoje nomeada de “pesquisa participante /investigação-ação-participativa” discutida por Brandão (2019, p. 369) citando Freire, como opção metodológica da educação popular que busca inserir educação-e-pesquisa em seus campos sociais de culturas; e busca pensar a relação cultural como uma pluri-ação política. Política no sentido de presença e partilha de pessoas em processos de criação insurgente e emancipadora dos seus mundos sociais.

Nesse sentido, a criação da CEPLAR através de estatuto publicado no Diário Oficial da Paraíba, em 13 de janeiro de 1962, apresenta-se como um legado da educação popular com fontes inesgotáveis de estudos e pesquisas, sobretudo a ênfase dada à questão política da educação com realce para os aspectos culturais como orientação substancial da educação popular. Princípios que se evidenciam na proposta de “unir valorização da identidade popular (sua linguagem, sua produção artística) com a luta pela melhoria das condições de vida a nível individual e coletivo” (Porto; Lage, 1995, p. 87).

Essa premissa está presente nas vários momentos da Campanha, desde as primeiras pesquisas dos estudantes com as bases sociais aos momentos de planejamentos coletivos no trabalho com os núcleos de alfabetização nas cidades do interior da Paraíba tendo como concepção o método de alfabetização de Paulo Freire. Os trabalhos, nesse período, eram considerados revolucionários, inclusive acolhidos por movimentos sociais históricos, a exemplo do núcleo da cidade de Sapé, localizada no interior paraibano, mediado pelas Ligas Camponesas, movimento social em pleno

fervor nesse território, promovendo na ocasião “uma ampla manifestação realizada na região, em vista da criação de sindicatos rurais, que contou com a participação maciça de camponeses” (Porto; Lage, 1995, p. 117).

Essas paisagens expressivas da CEPLAR ainda carecem de ser discutidas no contexto das escolas e até mesmo dialogadas com os estudantes e docentes da educação básica. Em nossas práticas pedagógicas, percebe-se ainda um vazio com relação à incorporação desse projeto no currículo escolar. A Campanha nos mostra a força da juventude, dentre outros sujeitos sociais, imbuídos pelo clima de entusiasmo em realizar transformações no contexto de dificuldades sociais, juntamente com a população. Apesar da complexidade social, política e econômica que se instaurou no país, a Campanha enfrentou os desequilíbrios sociais com base no diálogo com a proposta de uma “educação-libertadora em Freire tem no diálogo/dialogicidade uma das categorias centrais de um projeto crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro” (Zitkoski, 2019b, p. 139).

Notadamente, os movimentos de sociabilidade e educabilidade realizados na CEPLAR se apresentavam como ações democráticas vindas da comunicação com o povo na escuta de suas necessidades básicas. Tratava-se de um projeto ousado com pilares auspiciosos na educação marcante na Paraíba e no Brasil. Esse trabalho nos dá pistas em várias dimensões desenvolvidas na educação. Mostra inclusive o caráter democrático que prevaleceu em várias frentes de trabalho. A exemplo do depoimento descrito por Meire de Gadê Negócio, participante dos cursos de formação:

Aquele treinamento foi uma coisa muito séria. Tinha uma parte prática e uma parte teórica. Foi muito bom para quem quis aprofundar os conhecimentos com relação ao trabalho. Quando a gente foi para a base, foi sabendo o que estava querendo, o que era pra fazer e como fazer. Havia aquele ideal de se ir para os bairros pra mudar alguma coisa. Isso foi a ideia que passou através de todos os cursos dados (Porto; Lage, 1995, p. 109).

Percebe-se o nível de consciência coletiva e de responsabilidade social já pré-trabalhados no diálogo com as bases. Esse item é fundamental no processo formativo docente, dentre outros movimentos de alcance da Educação Popular. A propósito, os estudos nas formações instituídos na atualidade são feitos sem esse diálogo prévio sobre a realidade. Muitas vezes, os conteúdos são desconhecidos e incompatíveis com a realidade sociocultural da comunidade escolar. Nesse âmbito, a Campanha

de Educação Popular confere no processo metodológico a análise prévia do contexto social que leva à repercussão de um trabalho voltado para a memória histórica com a perspectiva de transformação social. Conforme Porto e Lage (1995, p. 17) a CEPLAR representava:

uma explosão criativa; uma construção coletiva; um investimento intelectual, psicológico, físico, afetivo de jovens e adultos de várias camadas sociais da cidade e do campo; uma concentração das forças mais diversas; um questionamento cotidiano; uma militância política; uma resposta a um ideal de justiça social.

Aproximamos essa concepção às análises de Charlot (2013, p. 180) ao inferir que “a educação não é somente humanização e subjetivação: é também socialização. Portanto, o ato de ensino-aprendizagem depende, igualmente das estruturas e relações sociais.” O autor nos chama atenção para a necessidade de análise em várias dimensões na educação, especialmente nas questões sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época (Charlot, 2013, p. 103).

Desse modo, pesquisar o sentido político e pedagógico da CEPLAR faz parte dos nossos objetivos neste estudo, por várias dimensões, entre as quais, o sentido “antropológico da cultura”, discutido por Paulo Freire nas fases de preparação pedagógica da CEPLAR, citado por Porto e Lage (1995, p. 65): situavam a cultura “como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez, como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador [...] como sendo a aquisição sistemática da experiência humana”.

As questões culturais foram dimensões propostas no trabalho da CEPLAR, que, por tal razão fez desse movimento de Educação Popular um dos feitos mais importantes da educação brasileira. Esse fato nos move para o estudo das décadas de 1950-1964, considerados tempos sombrios na política nacional, por outro lado, com possibilidades substanciais para entender as limitações e potencialidades do tempo presente, vislumbrando um futuro no sentido de que “não apenas ocupamos uma posição no mundo, temos uma atividade no mundo e sobre o mundo” (Charlot, 2013, p. 166). Por essas vias, pretende-se ampliar esse debate ao longo do estudo da tese.

Nessa direção, prosseguimos o diálogo com mais breve recorte sobre o memorável acontecimento no Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, em que

tivemos uma experiência de educação popular nos anos 1960. Observamos que esse acontecimento não será objeto de análise deste estudo. Todavia, achamos relevante destacar um pouco da sua história, considerando que ocorreu também na década de 1960 e deixou um grande legado para memória da educação popular e Freire.

Nessa direção, é possível compreender que as experiências da CEPLAR bem como o projeto de gestão de Freire em São Paulo, dentre outros acontecimentos, deram-se no propósito de empreender um projeto de educação de forma crítica e consciente da nossa capacidade de intervenção no mundo para transformá-lo. Para tal ação se faz necessário tomar como base o conceito de conscientização, concepção que Freire atribui aos estudos e trabalhos com a “equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) com a colaboração de D. Helder Câmara ao fazer a difusão e a tradução do conceito em outros idiomas.

Conforme Freitas (2019, p. 105), a conscientização atribuída à pedagogia freireana perpassa por vários estágios de elaboração em discussão em suas obras, sobretudo em *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire “ reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa”.

Esse postulado esteve corrente nos círculos de cultura e demais momentos do processo de alfabetização em que os aspectos trabalhados à luz do conceito de conscientização como um processo decorrem de diferentes fases, levam à compreensão da perspectiva do “inédito viável”, que remete ao processo ontológico de “Ser Mais” inerente aos seres humanos.

Vive-se até os dias atuais na busca desse encontro de alfabetizar através do “diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (Freire, P. 21, 2005). Esse processo na alfabetização faz um diferencial no sentido de pensar “a educação como uma situação gnosiológica”, que exige um aprender com co-participação, na interação pedagógica, na inserção de criticidade com a realidade. Essa concepção de educação possui uma complexidade ainda com distanciamento nas práticas educativas e no próprio projeto político-pedagógico de alguns contextos escolares. Paulo Freire (1980, p. 78) discute essa relação:

a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato

cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Nesse sentido, há indícios de que a experiência da CEPLAR, dentre outros projetos sociais vividos por Freire, contempla a inserção da antropologia, da sociologia e do próprio viés psicológico. Apresenta uma prática educativa que insere fundamentos complexos acerca da compreensão do comportamento humano no ato de aprender, além de aglutinar concepções de outras áreas do conhecimento, assim como a incorporação de pensadores de diversos tempos da história. Aposta-se nessa premissa como um dos pilares da Pedagogia Freireana na esteira da Educação Popular, sobretudo no processo de alfabetização, como adverte o próprio Paulo Freire (2003, p.10) ao referendar Siches (1956):

Ao se estudar o comportamento do homem, a sua capacidade de aprender, a licitude do processo de sua educação, não é possível o esquecimento de suas relações com sua ambiência. A sua inserção no mundo da natureza, pelas suas características biológicas. A sua colocação cultural, de que é criador, sem a sua redução a um objeto de cultura.

São reflexões desafiadoras trazidas por Freire que sugerem a outros desdobramentos no fazer educativo, sobretudo na EJA. A respeito dessa questão, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA, representa fontes fecundas nesse trânsito, em termos de limites no trabalho educativo e pedagógico nas escolas, como também de possibilidades a serem construídas no ensino da modalidade.

Nesse horizonte, passamos a entender um outro espaço de trabalho realizado por Paulo Freire na educação institucional, no contexto da educação municipal em São Paulo, capital, dando visibilidade a alguns eixos temáticos do Plano de Gestão nas páginas a seguir.

3.3 A experiência na gestão de Paulo Freire e equipe na Secretaria de Educação em São Paulo: um tempo de construir e vivenciar algumas práticas democráticas na esfera pública

Imagem 02 - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo-SP



Fonte: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/> (1947).

O antigo monumento que se vê acima representa a Secretaria municipal de educação em São Paulo, capital. Traz a memória e a história de um tempo de transformação social através de um projeto de gestão com base nos princípios da educação popular na escola pública, na década de 1990. Esse modelo de gestão representa um trabalho de gestão relevante na educação pública por se tratar de uma experiência e vivência que exprime, sobretudo o sentido da democracia ao enfatizar:

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência (Freire, 1999, p. 98).

Nessa direção o projeto de gestão de Freire na educação municipal em São Paulo apresenta-se plenamente atual, podendo servir de base, considerando cada as características de cada contexto histórico, para iluminar as políticas públicas de gestão e até mesmo no processo de formação sociopolítica com os atores da escola pública. Ainda dando visibilidade a dinâmica do trabalho de Paulo Freire, as fotos a seguir, rememoram as reuniões de viés coletivo, realizadas por Paulo Freire e equipes. Esses encontros e seminários aglutinavam diferentes representações da comunidade escolar, envolvidos no projeto de gestão. Isso faz toda a diferença nos programas e projetos em educação. ou em qualquer outra dimensão da atividade humana.

Demonstra que o trabalho de gestão em Freire aposta que:

O educador popular (ou o intelectual de classe média comprometido com lutas populares) faz menos discursos puramente orais; o que esse (a) fulano(a) faz é “inteirar-se” em expressões coletivas da prática educativa que vai transformando a vida. Os conteúdos que esse educador vai manuseando são significativos, então. Vai-se compondo aí um programa de estórias e conteúdos da luta popular (Freire, p. 59, 2014).

Deste modo, passamos a refletir alguns fundamentos à luz da educação popular, propostos no projeto de gestão de Freire que inspira novos olhares nas experiências e vivências na escola pública na atualidade.

Imagem 03 - Seminários de Formação com Paulo Freire



Fonte: Marcio Novais/Memorial da Educação Municipal de São Paulo, 1990.

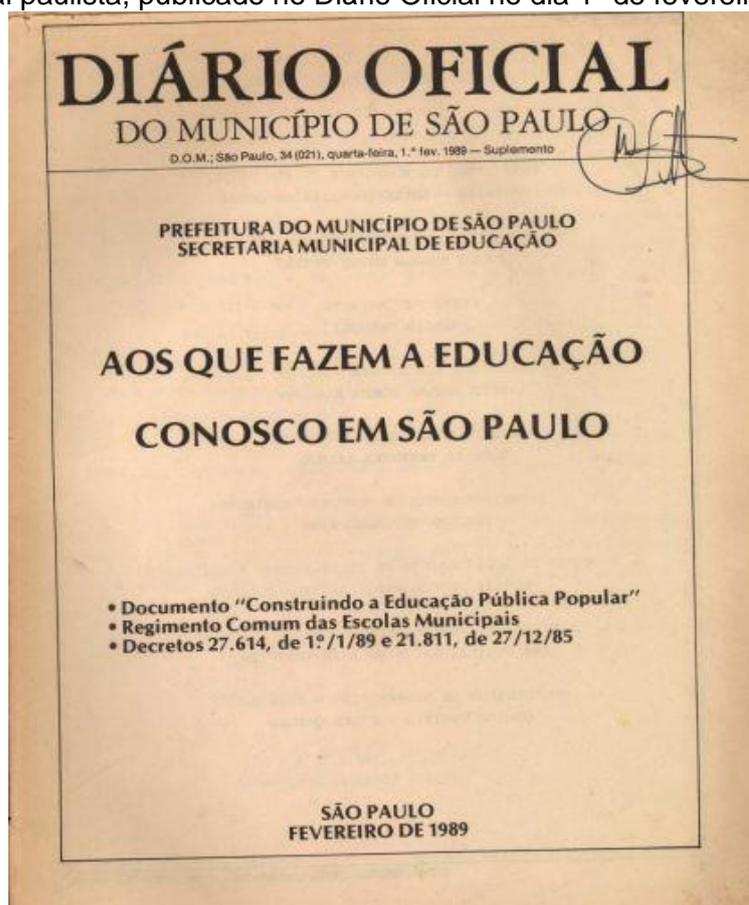
Imagem 04 - Encontro de serventes e vigias com Luiza Erundina e Paulo Freire (Escola Estadual Caetano de Campos)



Fonte: Marcio Novais/Memorial da Educação Municipal de São Paulo, 1989.

Este diário oficial do município de São Paulo, datado de 1º de fevereiro de 1989, designa o cargo de gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação em São Paulo, capital. Trata-se do primeiro documento em que referenda esse acontecimento relevante na educação brasileira, instituído na maior cidade da América Latina. A dedicatória destinada aos educadores já diz o tom do trabalho coletivo enquanto característica marcante de Freire em suas andanças pelo mundo afora.

Imagem 05 - Primeiro documento de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação da capital paulista, publicado no Diário Oficial no dia 1º de fevereiro de 1989



Fonte: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/a-gestao-de-paulo-freire>

Nessa perspectiva, abrimos espaços para a sistematização de alguns eixos temáticos do projeto de gestão de Freire em exposição neste estudo.

3.3.1 Recortes introdutórios do contexto social e político

Em continuidade às reflexões do capítulo anterior, abordamos nesta seção

alguns aspectos do trabalho desenvolvido por Paulo Freire na gestão da secretaria de educação municipal em São Paulo, capital, em diálogo com outros protagonistas, no período de 1989-1991, após sua volta do exílio, no governo da prefeita Luiza Erundina de Souza, eleita pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Vários motivos foram postos sobre a escolha de Freire para o exercício de secretário da educação em São Paulo. Segundo Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 44), “Freire em São Paulo, encontrou as condições de trabalho e a liberdade de ação que não encontraria no Recife”.

A autora justifica que em virtude da Lei da Anistia e pelo espírito democrático que pairava no país, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (PUC) abriram caminhos para Freire deixar nas páginas da história acadêmica no Brasil um legado diferenciado na educação. Outra justificativa trazida por Gadotti e Carlos Alberto Torres (1995, p. 11-17) afirma ter sido “a opção mais lógica”. Segundos os autores, esse fato não se restringiu apenas pela repercussão do trabalho de Freire em outros contextos sociais, como também pelo pertencimento político como fundador e integrante do Partido dos Trabalhadores (PT).

Lembrar que desde os anos 50 mantinha expectativas na criação do referido partido, passando, inclusive, por alguns desapontamentos no período da redemocratização em 1945, bem como na década de 60, o que o fez optar pelo não envolvimento com as políticas partidárias (Rosas, 2003, p. 39).

Esse posicionamento de Freire se encontra traduzido no epílogo da obra *Educação na Cidade*: “Esperei por mais de 40 anos que o PT fosse criado”. E assim, ainda residindo fora do Brasil, no contexto europeu, aderiu ao partido. E na década de 90, viveu uma experiência de gestão em São Paulo, sob a conjuntura petista. “Era grande a expectativa do paulistano em relação à gestão de um partido de esquerda, com a liderança de uma mulher nordestina que se autoproclamava socialista”. Inclusive, “Erundina anunciou Paulo Freire como secretário de Educação” em retorno de viagem ao estado da Paraíba, no Espaço Cultural de João Pessoa, como “uma homenagem ao povo paraibano” (Haddad, 2019, p. 189-191).

A chegada de Freire ao cargo esteve movida por um clima de entusiasmo, suscitado em grandes apostas pela política no momento, no entanto, o trabalho ao chegar no chão das escolas não se deu em fáceis etapas. Até mesmo por parte de alguns meios de comunicação com críticas sobre a concepção freireana de educação. Sérgio Haddad (2019, p. 195) acrescenta alguns aspectos desse panorama da gestão

de Freire na capital paulista:

As primeiras matérias sobre os planos para a sua gestão já mostravam que a vida de Paulo como secretário municipal de Educação não seria fácil. Acostumado a elogios e a receber prêmios pelo mundo, seu novo desafio indicava que agora enfrentaria oposição não apenas de seus adversários políticos, mas também de grande parte da imprensa, que não via com bons olhos nem a ele nem ao Partido dos Trabalhadores.

Essa discussão faz parte de quem se interessa pelo debate da Educação Popular e a Pedagogia Freireana, no sentido de entender as entrelinhas e os desdobramentos da educação na conjuntura das relações de poder, implicadas nas políticas que se sucedem. Inclusive, não apenas acerca dos embates da classe política, como também de outros interlocutores de áreas diversificadas que vivem a exprimir conceitos, normas e explicações no processo da educabilidade humana.

Fazendo um parêntese sobre essa reflexão há de se indagar como nós, educadores (as) estamos a conduzir a prática educativa nesse percurso tão diverso percorrido por tantas vias políticas no decorrer das décadas. E acrescentar: o que temos em comum com os políticos e outros mandatários? Geralmente as gestões nas escolas públicas, em muitos contextos de nossas experiências educativas, caminham sob a direção da política local. Obedecem a regras que visam processos eleitorais. Isso é tão influenciável no campo das práticas educativas na escola a ponto de, muitas vezes, formarem-se grupos de representações políticas para obter votos a favor ou contra determinados candidatos em períodos de eleição no âmbito das escolas.

E assim, ficamos à mercê das normas políticas. Parece-nos que essa questão ainda é pouco estudada no contexto das práticas educativas; no entanto, em nossas vivências escolares, é um fato que tem se tornado corriqueiro na educação.

Não por acaso, Hannoun (1998, p. 9), nas linhas introdutórias da obra *Educação: certezas e apostas* faz um diálogo curioso que pode se aproximar com o que estamos a tratar:

Os educadores têm em comum com economistas, políticos, urbanistas, geneticistas e outros transformadores possíveis da humanidade a responsabilidade pelo futuro desta. Cada um em seu campo tenta responder a nossas expectativas desenhando o rosto futuro do mundo.

Em linhas gerais, o autor adverte sobre as práticas que vivem a decidir o futuro

humano, em que cada campo de conhecimento, com encaixe em cada redoma das diversas áreas. E assim, vai se desenhando na sequência dos séculos os destinos humanos. No reduto da educação, por exemplo, as nossas tarefas quase sempre estão entrelaçadas cotidianamente pelas relações de poder da política, sobretudo a partidária, que “constroi as condições de nossa coexistência com os outros”.

Este debate é fundamental na perspectiva de compreender as armadilhas que as políticas provocam no campo da educação. E como ainda se faz educação numa perspectiva utilitarista. É uma tarefa complexa que se ocupa nas dimensões da Educação Popular e exige reflexões desafiadoras que “diante da perplexidade, o abandono das certezas talvez seja o primeiro e certo passo. Isso nos permitirá, pelo menos, não nos agarramos a velhos esquemas para pensarmos fenômenos novos” (Garcia, 1994, p. 1).

Feitas as considerações introdutórias, é oportuno frisar que a experiência de gestão de Freire em São Paulo não foi pioneira em sua trajetória profissional, embora com outros contornos no território da escola pública. A atividade de coordenação e articulação de equipes em trabalhos dessa natureza educativa já havia acontecido em décadas anteriores, como no Serviço Social da Indústria (SESI), em Pernambuco; no Departamento de Documentação e Cultura (DDC), da Prefeitura de Recife e no Movimento de Cultura Popular (MCP), no cargo de Diretor da Divisão de Pesquisa; de igual maneira no Serviço de Extensão Cultural (SEC) e na coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, na gestão do ministro Paulo de Tarso Santos, dentre outros trabalhos no âmbito gestacional no Brasil e em outros países (Rosas, 2003, p. 41).

No entanto, os primeiros acordos da década de 1990, momento em que Paulo Freire já havia iniciado o trabalho de gestão em São Paulo, é um momento em que a conjuntura mundial se ateve a discutir a educação em termos mundiais. Segundo Alarcão (2011, p. 18), “no início dos anos 1990, reuniram-se na Europa conceituados industriais europeus e reitores de universidades europeias com o objetivo de pensarem o papel da educação no mundo atual”.

A autora aborda as discussões desse período, em que foram salientadas várias dimensões no âmbito dos níveis de educação, entre as quais, “a noção de competência”. Por sinal, a temática da competência se encontra em plena efervescência na atualidade, capitaneada pelos princípios do individualismo no processo de ensino, aos olhos da política neoliberal, ilustrados em alguns

ordenamentos jurídicos como o Decreto 9.765, de 11 de abril de 2019, que preconiza a Política Nacional de Alfabetização (PNA) na educação brasileira.

Esse documento traduz uma política de alfabetização, que gera desigualdades sociais em vários sentidos, na lógica conteudista nos dias atuais. Segundo Frigotto (2001, p. 14), “no interior da pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades, opera-se uma mudança profunda no papel econômico atribuído à escola e aos processos de formação técnico-profissional”.

A teoria crítica defendida por Freire, tanto na gestão em São Paulo, como em outros trabalhos na educação, em interlocução com outros autores, mostra indícios de que esse habitual fazer de observação da sociedade brasileira nos remete à relevância de dar visibilidade à memória histórica. Trata-se de analisar o tempo presente sem perder de vista as intercorrências das décadas anteriores, considerando que essas décadas estão entrelaçadas por fenômenos diversos, específicos e aglutina os desdobramentos do desenho político, social, econômico e cultural, sobretudo no Brasil como território complexo diante das estruturas que vêm se constituindo ao longo das décadas.

O cenário da década de 1990 aponta para um momento de transformação e desafios na sociedade permeada pela chamada globalização. Sobre esse fenômeno, Charlot (2013, p. 47) anuncia algumas interpretações, dentre as quais, denomina de “globalização neoliberal” que “pode também ser definida pela circulação de fluxos e pelo desenvolvimento correlativo de empresas multinacionais”. Ainda acrescenta o autor que essas correlações causam “efeitos atuais e virtuais sobre a escola”. Ou seja, a escola sofre os impactos trazidos pelo cenário político provocando implicações também no campo das práticas educativas.

É neste cenário, muitas vezes silenciado nas discussões escolares, que Paulo Freire constrói, juntamente com a equipe, o Plano de Gestão, considerando que, sob o ponto de vista sócio-histórico, o contexto social de São Paulo, na década de 90, incorpora ecos de outras décadas que se refletem nas políticas instituídas na educação e se estendem na atualidade, embora com outro viés estrutural.

O tempo da gestão de Freire em São Paulo aglutinou condições de trabalho adversas em vários sentidos na escola pública. Um momento de abertura com base na Constituição Federal de 1988, delegando um amplo campo de direitos, negados em décadas anteriores. E por outro lado o enfrentamento das tensões inerentes a política de competitividade econômica na década de 1990, com impactos marcantes na

educação. Essas abordagens estão delineadas na obra *A educação na cidade* como “Uma nova etapa de Freire como tomador de decisões no Brasil, do mesmo modo que havia sido há vinte e seis anos antes como coordenador da Comissão de Cultura Popular” (Freire, 1991, p. 13).

Com base nessa trajetória, passamos a discutir alguns aspectos da proposta de trabalho educativo e pedagógico durante o período da gestão na capital paulistana.

3.3.2 As Práticas Educativas do Projeto Interdisciplinar Freireano no trabalho de Gestão Democrática

As práticas educativas decorrentes do Projeto Interdisciplinar caracterizado por Paulo Freire não tem início apenas no trabalho na Secretaria Municipal de Educação em São Paulo. Acompanha as experiências vividas em anos anteriores como nas atividades na capital pernambucana, Recife e outros contextos por onde debruçou a educação como prática da liberdade.

Trata-se de uma metodologia que perpassa por várias dimensões. Uma delas inicia pelo viés do próprio trabalho coletivo de organização de equipes interdisciplinares engajados em discutir cada etapa do processo investigativo. Essa perspectiva epistemológica está posta em obras clássicas como *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como prática da Liberdade*, dentre outras que utilizam a investigação, a exemplo dos temas geradores em que descreve cada passo da proposta de alfabetização e demais etapas da pós-alfabetização.

Refere-se ao processo formativo em educação que privilegia o diálogo com as bases mediado pelas equipes multidisciplinares, utilizada em vários trabalhos de Freire espalhados pelo Brasil e outros contextos mundiais. A interdisciplinaridade na pedagogia freireana possui uma composição teórico metodológica que ainda requer um maior aprofundamento no próprio contexto da escola pública.

A esse respeito a pesquisadora Nídia Nacib Pontuschka na organização da obra “Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública”, juntamente com a equipe interdisciplinar, abordam esse projeto interdisciplinar na visão de Freire, discutido no Seminário Interdisciplinar coordenado por Adriano Nogueira, definido pelo próprio Paulo Freire como sendo:

Uma concepção teórica da interdisciplinaridade, relacionando-a com a disciplinaridade, com a multidisciplinaridade e com a

transdisciplinaridade. Segundo ele, o Real, enquanto Real, é uma totalidade transdisciplinar. Ao processo analítico de cindir o Real através das parcialidades disciplinares, deve seguir-se a retotalização transdisciplinar, mediante um processo epistemológico interdisciplinar (Andreola, 2019, p. 274).

Tal proposta interdisciplinar reveste-se de um movimento dialético no qual dissipa o que Freire nomeia de “Educação bancária” para a inserção da “Educação libertadora”. Recomenda que os projetos interdisciplinares sejam movidos por avanços de novos conhecimentos. Para essa finalidade é oportuno “colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais, oferecer enfim à razão razões para evoluir” (Bachelard, 1996, p. 24). Freire aborda o viés interdisciplinar em “Educação na Cidade” e delinea o processo de trabalho das equipes interdisciplinares. Refere-se a esse trabalho educativo como um tratado de humanização. E alerta: “a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2005, p. 77).

Evidencia-se a amplitude desse projeto que requer estudos, pesquisas em várias dimensões. Ainda segundo Andreoli (2010, p. 274) Freire teceu críticas sobre as lacunas deixadas pelos estudiosos de sua obra acerca da perspectiva teórico metodológica da interdisciplinaridade. A autora enfatiza que Freire ao tratar do projeto interdisciplinar refere-se:

A um projeto de longo alcance, ao qual os estudiosos de sua obra deram pouca ou nenhuma atenção, cujas metas e etapas iriam muito além da alfabetização. Tratava-se da investigação da temática da realidade brasileira [...] Tal investigação seria realizada com uma metodologia interdisciplinar, semelhante à utilizada para o universo vocabular, reelaborada, mais tarde, para a investigação dos temas geradores.

Essa proposta interdisciplinar passou pela análise do coletivo de educadores (as) no trabalho de gestão na educação em São Paulo. Embora não tenha acontecido em todas as escolas, por diversas razões, uma delas o elevado quantitativo de unidades escolares existentes na cidade. Apenas algumas instituições optaram por esse projeto. Essa escolha exigiu análises e pesquisas em diálogo com a equipe

gestora e membros da comunidade escolar, após estudos sobre a realidade social e cultural dos sujeitos sociais envolvidos no processo escolar e suas respectivas famílias.

As reflexões sobre essa experiência educativa, apesar de ter acontecido em um curto espaço de tempo na gestão de Paulo Freire da educação em São Paulo deixou contornos históricos no contexto educacional e fora dele, sobretudo pelo ato de coragem na busca de mudanças e transformações com repercussões até os dias atuais. Trata-se de um estudo ousado ainda com lacunas de estudos nas instituições escolares. Sugere uma maior amplitude de conhecimento acerca do potencial da pedagogia freireana na interface com a educação popular, no ano final da década de 80, e nos dois primeiros anos da década de 90, vislumbrando outros fazeres no campo das práticas educativas na atualidade.

Apesar do panorama que se instituiu na perspectiva da democratização do ensino, com possibilidades no processo de transformação, oriundos da Constituição de 1988, dentre outros ordenamentos, o desenvolvimento do processo de gestão proposto por Freire e equipe, ao chegar no chão da escola não se deu de forma tão serena. Exigiu uma mudança de mentalidade por parte do coletivo escolar, sobretudo na desconstrução de práticas educativas e pedagógicas vindas de governos autoritários, de práticas tradicionais que insistem em se perpetuar nas escolas.

Diante dessa realidade, fez-se necessário um trabalho de tomada de consciência diante do quadro em que se encontrava a educação municipal. Esse momento de tomada de consciência é fundamental na pedagogia freireana, tendo em vista que Freire, citado por Guareschi (2019, p. 52) no que se refere a apreensão da realidade, sublinha: “o foco central de toda ação educativa freiriana é uma pergunta libertadora que recoloca a pessoa em sintonia com a realidade, integrada no mundo”.

Essa conduta de Paulo Freire esteve presente em toda sua trajetória, na educação. Em São Paulo não foi diferente. Tratava-se de uma tarefa desafiadora, contou com a colaboração de uma força tarefa das equipes de coordenação comprometidas com a relevância do momento em transformar realidades. Essa proposta exigiu amplos momentos de diálogo com os educadores e demais integrantes das instituições.

Sobre o desenho dessa experiência educativa na gestão de Freire em São Paulo, acrescentamos alguns detalhes a que tivemos acesso sobre esse trabalho nomeado de “Projeto Interdisciplinar”, em que são destacadas dimensões relativas às

práticas educativas com os docentes, envolvendo outros atores da escola. Um dos destaques se refere à dimensão do trabalho coletivo através de ações distribuídas em equipes, formada por coordenadores, subdivididos por núcleo regionais na cidade.

A princípio parecia haver aceitação por parte da comunidade escolar em colaborar com o andamento das ações do projeto, considerando a repercussão do trabalho de Freire, não apenas no Brasil como em outros contextos sociais; e também por ser uma proposta inovadora no campo das práticas educativas, além da credibilidade conferida pela gestão municipal ao trabalho de Freire, em diálogo com a parceria da Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Após análises e debates dos dois projetos, a gestão municipal optou pelo projeto da USP, sob a orientação da pesquisadora Marta Pernambuco e equipe, por apresentar princípios de caráter Interdisciplinar, o que significa fazer articulação com outras áreas de conhecimento, com base no tema gerador. Até o ponto de chegar no campo das práticas educativas, o projeto não sofreu maiores tensões em sua sistematização. No entanto, ao ser levado à escola para o desenvolvimento do trabalho, algumas questões vieram à tona.

Um das dificuldades por parte de alguns docentes, gestores e até por alguns membros do Partido dos Trabalhadores, diante dos desdobramentos do projeto nas escolas selecionadas, foram os discursos propagados sobre o conteúdo do projeto como uma proposta inconsistente. Alguns professores tinham receio de que o trabalho proposto não tivesse continuidade do trabalho educativo nas futuras gestões.

Por esse e outros motivos, a proposta do trabalho de viés interdisciplinar passou por muitas fases de discussões, embates e especulações, só vindo a ser implantado nas escolas no terceiro ano do mandato, praticamente no final da gestão de Freire. Isso significa que os dois primeiros anos de gestão foram praticamente de discussões nos ciclos de diálogo, preparação e planejamento com as equipes, formação para os professores, além de reformas nas instituições, visando um melhor ambiente para a construção do projeto. Apesar dos contratemplos, Freire e as suas equipes pretendiam reafirmar a sua teoria da educação.

Havia propostas de mudança no âmbito pedagógico e até mesmo de algumas questões como a própria concepção de escola. Paulo Freire e equipes promoveram mudanças no nome das regiões escolares, intituladas, até então, de “Delegacias Regionais”, passando a ser nomeadas de “Núcleo de Ação Educativa (NAE)”. Essa

mudança de enunciado já denota a perspectiva do trabalho de Freire e equipe com base nos princípios da educação como prática da liberdade.

Essa postura busca uma ruptura com a educação centralizada nos processos burocráticos inseridos nas relações de poder na escola; denota as fronteiras do trabalho com a Educação Popular:

Implica na permanente desestabilização criativa, na releitura contínua da realidade a partir dos interesses dos pobres e excluídos, numa atitude de comprovada busca, com uma grande dose de audácia e de inconformidade, de autocrítica sincera e constante para superar as incoerências e adequar as práticas às exigências e desafios que coloca a realidade em constante mudança: o empobrecimento e a exclusão crescente das majorias (Mejía, 2006, p. 205).

Pistas levam ao entendimento de que a titulação anterior dada às regiões escolares, como “delegacias”, caracteriza o modelo de educação herdeira do processo de colonização, através do discurso da “domesticação”, conceito discutido por Freire, citado por Rossato (2019, p. 154) como um “processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto as pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional”. Essa questão, muitas vezes, imperceptível nas relações que se estabelecem no trabalho de gestão nas escolas, dizem muito do tipo de educação que deságua nas práticas educativas.

Inclusive, em alguns contextos da nossa prática educativa, esse perfil de educação ainda tem se tornado recorrente. De forma até cotidiana, o nome dado às escolas homenageia representantes das classes políticas. Esses personagens, cultuados, muitas vezes, pelos próprios estudantes como heróis da educação, são considerados como responsáveis pela existência da escola que se submete aos mandos e desmandos da política desumanizante, sobretudo em períodos eleitorais.

Essa questão abre leques de outras dimensões com mais amplas discussões que corroboram para a perspectiva de quebrar as amarras de práticas educativas implicadas na “educação bancária” em que “os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento” (Freire, 2005, p. 68).

Outras “situações-limites” foram encontradas em São Paulo como o desafio de lidar com o trabalho de gestão em várias dificuldades, como “escolas desestruturadas, ausência de Conselhos de Classe, gestores autoritários, vindos de contextos políticos não progressistas, falta de espaços para desenvolver o projeto,

embates na organização da carga horária tendo em vista a necessidade de ampliação do tempo de trabalho para alcançar um nível de formação, as questões de recursos orçamentários”, dificuldades no trabalho de cunho coletivo, dentre outras arestas a aparar, de âmbito administrativo e pedagógico.

O projeto passou em torno de seis meses em fase de reuniões, encontros, indagações por parte de alguns professores que não viam com bons olhos essa perspectiva de prática educativa, pautada em temas geradores. Essa insatisfação perceptível, em discursos docentes: “eu não fui formado para trabalhar dessa forma”; “não havia conteúdo, era só conversa”. Havia “desconfiança na implantação de projetos, o que comprometia a continuidade do trabalho nas futuras administrações . Havia receio de que “outras administrações poderiam acabar com tudo”.

Esses discursos foram postos numa demonstração contrária ao Projeto, por parte de alguns docentes. Mesmo diante do peso político de Freire, os ecos de resistência ao trabalho foram visíveis, inclusive a concepção freireana sobre a nossa “inexperiência democrática” veio à tona no trabalho de gestão, conseqüentemente, em permanecer na prática de “transferir problemas”, numa demonstração de resistência à mudança na escola.

Os desafios sobre o trabalho de gestão de Paulo Freire, em vários sentidos, inclusive, na temática da nossa “inexperiência democrática” ajudam a ver que:

continuamos a insistir numa educação vertical, autoritária, fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode “introjetar-se” no educando brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática (Freire, 2003, p. 60).

Com relação ao teor ideológico nas práticas educativas, pode-se adiantar que uma coisa é a chegada de Freire à secretária e a outra coisa é a inserção na prática. Tudo isso dá margem para a compreensão, ainda reinante no ensino público, sobre o distanciamento entre a teoria e a prática na educação básica, distância do que foi acumulado pela pedagogia freireana e que ainda não foi encarnado na educação pública.

Com relação a esses eventos de ordem pedagógica, outros se incorporam, no que tange a questões éticas no trabalho docente. “Existiam os camaleões. Os macacos velhos”. Ou seja, alguns professores, como também membros da gestão escolar, em momentos, fingiam que estavam fazendo as tarefas, na “presença da

equipe” o discurso se modificava. Afirmava-se, portanto, o contrário da premissa freireana: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 1996, p. 61).

Desse modo, mesmo contando com mudanças relevantes na trajetória da gestão, como a criação dos Conselhos Escolares, eleições para gestores, concursos públicos para professores, antes também sob a indicação da política municipal, reformas em escolas, cursos de formação para os professores, assessorias permanentes nos Núcleos de Ação Educativa, ainda perdurou os ranços incorporados pelas relações de poder na escola. Diante dessas problematizações, pudemos apurar que o projeto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo exigiu tempo mais amplo, só veio a ser implantado nas escolas, praticamente no 3º ano da gestão.

Em linhas gerais, Paulo Freire exercia a prática do diálogo permanente no cotidiano com os coletivos de trabalho. Deslocava-se frequentemente do gabinete oficial, reservado aos ocupantes dos cargos de secretários municipais, para o contexto das escolas. Buscava a desconstrução dos atos burocráticos na instituição pública (recebeu críticas por essa atitude antiburocrática). Apreciava os encontros com as famílias. Participava de conversas com a comunidade escolar, através da arte de escutar no processo de humanização.

As reflexões sobre as três experiências concretas de Freire na educação no Brasil, delimitadas no estudo, convida a refletir sobre os quatro eixos temáticos contemplados no Plano de Gestão de Paulo Freire para a educação em São Paulo. Os eixos foram nomeados de “Redemocratização da educação; Acesso e Permanência na escola; Qualidade na Educação e Educação de Jovens e Adultos”, problematizados nos tópicos a seguir.

3.4 Dimensões do projeto interdisciplinar na gestão de Freire

A gestão de Paulo Freire a frente da Prefeitura Municipal de São Paulo enfrentou desafios e lutas, considerando as questões políticas do momento, atrelada a uma pedagogia que fora imposta nas escolas de forma conteudista e de caráter autoritário. O projeto interdisciplinar apresentado a comunidade escolar não foi um trabalho de aceitação imediata, passou por vários momentos de tensões. No entanto, a forma como chegou as instituições escolares, de maneira dialógica e democrática conseguiu relevantes avanços no ensino público com repercussões para outras

experiências no ensino público.

Com o intuito de melhor situar a composição do projeto, com base em autores com experiência e estudos em Freire, descrevemos alguns tópicos relativos a sua abrangência social, estruturado por eixos de atividades, contemplando as problemáticas mais cotidianas no chão das escolas, apresentadas no diagnóstico realizado na fase de elaboração do trabalho na educação municipal em São Paulo.

No primeiro eixo que se refere a redemocratização da educação como primeira iniciativa no prognóstico da realidade, por sinal, uma ação recorrente em seus projetos de trabalho anteriores, seja na educação ou em outras instâncias da atividade humana. Essa base epistemológica tem como fronteira o ato de pesquisar, discutido em *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa*, em que Freire atribui: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 32).

Convida os educadores a fazer essa inserção criadora da pesquisa que permite conhecer, não apenas os aspectos da realidade, mas possibilita várias outras constatações e oportuniza “conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Esse aspecto é fundamental para a compreensão da Pedagogia Freireana no sentido de que “a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação” (Freire, 2005, p. 7).

Esse aspecto é fundamental para a compreensão da Pedagogia Freireana no sentido de que “a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação” (Freire, 2005, p. 7).

Garantir a redemocratização da educação, do ensino, ou pelo menos propor a efetivação do processo de redemocratização na educação em busca da igualdade e justiça social é uma das façanhas que pontua o trabalho de Paulo Freire no âmbito institucional na maior cidade da América Latina. Isso incorpora problemáticas de âmbito político, social e cultural, vistas como uma das suas mais fortes características como cidadão brasileiro – a luta pela democracia – princípio utilizado em toda sua trajetória pedagógica e educativa, seja no Brasil ou em outros países por onde exerceu cargos no âmbito da educação formal e não formal.

Como primeira observação é possível perceber que o conceito de democracia na literatura de Freire é recorrente e fundamental. E na gestão da educação em São Paulo não foi diferente. Os fundamentos sobre democracia estão presentes através

do diálogo e da participação da comunidade escolar representados por um “modelo político-pedagógico que inspira a administração popular em educação” [...] através da perspectiva de “escola pública popular”, conforme apontam Gadotti e Torres (1991, p. 15) na apresentação da obra *A educação na cidade*. Notadamente, os processos democráticos fazem parte da cartografia intelectual de Paulo Freire, tanto no âmbito de sua vida pessoal como no legado da pedagogia como prática da liberdade, que atravessa o tempo e se torna cada vez mais atual.

Apesar de o termo democracia ser corriqueiro na pedagogia freireana, é oportuno indagar: Qual o sentido do termo no pensamento de Freire? Quais fundamentos teórico-metodológicos foram utilizados no trabalho pedagógico e educativo acerca da democracia na educação em São Paulo?

Conforme Torres, O’Cadiz e Wong (2002, p. 69), a democracia como método diz respeito à representação política, tipo: processos eleitorais, sistemas parlamentares e judiciais, fiscalizações, liberdade de expressão, dentre outros princípios. Com relação à democracia como prática, está direcionada “à participação política das populações nos assuntos públicos”. São dimensões que incorporam ações democráticas “com o poder do povo”; “direitos iguais”; “mudanças de poder”, assim como outros aspectos de caráter igualitário.

Nessa direção, a democracia como prática também se faz presente no trabalho pedagógico e educativo de Freire em São Paulo. A preocupação de reunir os coletivos, ouvir docentes e discentes, pensar juntos o trabalho de redemocratização do ensino, já traduz a prioridade do ato democrático na pedagogia freireana.

Tomando o viés da democracia como prática, é possível entender a própria criação do sistema Paulo Freire de alfabetização como exemplo de educação libertadora, guiada pela conduta democrática em prol dos menos favorecidos da sociedade. Isto se evidencia em *Pedagogia do Oprimido*, na apresentação da qual Fiori ao citar Freire também explicita o caráter democrático em relação ao ser humano: “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Fiori, 2005, p. 8.). Esse modo de compreender o processo de alfabetização pensado por Freire pode ser uma vereda que anuncia o sentido de democracia no ato de educar e, conseqüentemente, de liberdade no processo pedagógico e educativo.

Uma segunda vereda tem como fonte as análises históricas de estudos e pesquisas feitas por Freire sobre a sociedade brasileira. Essa temática está

explicitada em *Educação como prática da liberdade*, no eixo “Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática”. Naquele estudo, Freire aborda o conceito de democracia atrelado ao processo de colonização do povo brasileiro e faz alusão à nossa “inexperiência” com os processos democráticos, tomando por base o fato de que:

As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas instituições políticas, insistem na demonstração desta inexperiência. Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais (Freire, 1999, p. 74).

Essa análise investigativa sobre a inexperiência democrática no Brasil confere a Freire o compromisso ético e político com as questões de ordem democrática e humanitária em prol das classes oprimidas. A decisão de tomar como primeiro objetivo no trabalho na educação em São Paulo a redemocratização leva a crer, de forma transparente, a importância dada ao sentido da democracia na pedagogia freireana. Ainda sobre essa dimensão Torres (2003, p. 254) aponta:

Um aspecto central do contributo de Freire reside na constituição de uma antropologia política da educação; uma antropologia que oferece boas abordagens à reflexão sobre a democratização das práticas educativas e das sociedades, tanto na América Latina como noutras regiões.

Em linhas gerais, o autor esclarece que a democracia nesse sentido implica uma “cidadania democrática” em que os sujeitos são capazes de participar, intervir e, sobretudo, acompanhar o seu desempenho nas ações que não são práticas apenas políticas, mas também pedagógicas.

Ainda conforme o autor, “a formação do cidadão democrático implica a formação de um sujeito pedagógico”. Essa relação pode ser visibilizada no trabalho democrático nos círculos de cultura conceituados por Brandão (2019b, p. 80) como atividades realizadas de forma diversificada através de “projetos sociopolíticos e culturais”, com experiências contrárias aos “modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder” (Brandão, 2019b, p. 80).

Os círculos representam uma ação democrática, ilustrados no processo de “formação permanente dos professores, nos Conselhos populares de educação, nas assembleias ou plenárias pedagógicas”, dentre outras dimensões de caráter coletivo

desenvolvidas com a participação de toda a comunidade escolar. A própria problemática do acesso e da permanência não ocorre de forma autoritária. Não é “um ato voluntarista do Secretário, decretado em seu gabinete” (Freire, 1991, p. 47).

Essa concepção mostra pistas da postura de Freire frente aos atos burocráticos na educação brasileira, em especial no contexto paulistano. É interessante ressaltar que apesar de a escola ser considerada burocrática em seus percursos históricos, contraditória em relação à visão de educação como prática da liberdade “Paulo Freire era um educador que sempre falava bem da escola, mesmo quando criticava a escola conservadora e burocrática” (Gadotti, 2019, p. 190). O autor sublinha que, na visão de Freire, escola “não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política” (Gadotti, 2019, p. 191).

Considerando esse pressuposto, o trabalho de Freire na educação em São Paulo, assim como em outras experiências no campo das práticas educativas, mostra pistas de como o espaço escolar exige um dinamismo no olhar do trabalho de gestão e de seus desdobramentos. Aborda uma amplitude de visões de mundo com aproximações em Pinto (1979, p.520)

O mundo não forma um cenário estático, nem um campo onde se produzam fenômenos sempre iguais e uniformes, e muito menos o espaço onde se desenvolvem ciclos de eterno retorno. Ao contrário, é um processo de evolução contínua, cujo traço distintivo e permanente se encontra no aparecimento do novo, evolução que pode aparecer desordenada quando tomada em setores limitados no espaço ou na duração, mas se revela sempre ordenada quando se considera a totalidade.

Nesse sentido, são desafios a percorrer, principalmente a tarefa de romper com a histórica burocracia no ensino, que nasce nos anos iniciais da alfabetização e se arasta em espaços acadêmicos, cada vez mais intensos na atualidade. Nessa propositura a gestão de Freire pode ser traduzida como uma abertura de oportunidade e igualdade não apenas para o acesso escolar, sobretudo de continuidade de estudos, através de um ambiente de caráter ético e acolhedor com as demandas sociais.

A terceira vereda democrática tem continuidade na obra clássica da *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (Freire, P., 1996, p. 47), de forma contundente no eixo temático “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”. As várias abordagens sobre a formação docente nas tarefas

da prática educativo-crítica apontam para a “solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos” (Freire, 1996, p. 47). Concepção ainda com rasas discussões na educação nos dias atuais.

Nessa vereda, há um movimento entre os poderes pedagógicos e educativos, compreendidos como indissociáveis, porém com especificidades, conforme traduzem Gadotti e Torres (1991, p. 14):

Democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática.

Esse pressuposto é imprescindível na compreensão do sentido de democracia no trabalho de Freire, seja no Brasil ou em outros países, por onde vivenciou os acontecimentos transformadores no trabalho pedagógico e educativo com as massas populares e até mesmo na experiência da solidão no exílio. Os recortes sobre o sentido de democracia neste texto, especificamente no trabalho de Freire em São Paulo, embora de forma breve, instigam-nos para outras dimensões mais astutas, não apenas no campo do poder pedagógico e educativo, mas na própria trajetória histórica da existência humana.

Nessa direção, trazemos algumas considerações que poderão fazer uma interface com o pensamento democrático de Paulo Freire através de canais mais audaciosos em futuras produções. Essa perspectiva se insere nas concepções teóricas de Ginzburg (1989), na clássica obra *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, citado por Coelho (2006, p. 2) no texto *Raízes do Paradigma Indiciário*, referindo-se ao método indiciário como um “precioso *insight*: se “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. O autor acrescenta que essa concepção teórico-metodológica aponta para a perspectiva de análises investigativas nas quais:

A vigilância, a atenção, a astúcia tornaram-se vitais; é preciso poder interpretar em sinais os movimentos mais íntimos, em indícios os vestígios mais sutis, é preciso estar sempre alerta, individual e coletivamente, para a defesa e, se for preciso caçar, para o ataque (Coelho, 2006, p. 4).

Essa janela epistemológica poderá vislumbrar outra interpretação teórico-metodológica acerca do próprio sentido da democracia nos processos educativos e também nos modos de viver em sociedade. Possibilita outras linguagens na forma de pensar a inteligência humana que não deixa de ser um ato democrático no ato de aprender para a vida. A aposta in (conclusa) é de que Freire faz elo com essa concepção na discussão da categoria corpo(s) consciente(s), abordada por Ernani Maria Fiori, no prefácio do livro *Pedagogia do oprimido*, trata de “um mistério que nos invade e nos envolve, encobrendo-se e descobrindo-se na ambiguidade de nosso corpo consciente”.

De igual maneira esses indícios estão presentes na categoria “Inédito viável”, discutida por Ana Maria Araújo Freire (2019b, p. 263), como “uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga efetiva, cognitiva, política, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas”. O sentido dessa narrativa em Freire alcança aproximações com o Paradigma Indiciário na perspectiva de que se torna “impossível sair imune de um reconhecimento da capacidade humana de se mover num mundo aberto pelas habilidades cada vez mais refinadas de captar sinais orientadores, distinguindo-os dos ruídos sem importância” (Gonçalves, 2019, p. 39).

A redemocratização no ensino nas escolas públicas em São Paulo, por ocasião do trabalho de Freire, apresenta-se como eixo primordial e pode ser caracterizada como um desafio na educação, tendo em vista a própria questão que o autor coloca sobre a nossa “inexperiência democrática”, temática relevante a ser analisada em qualquer projeto na educação. Essa temática suscita maiores debates nos próximos eixos da nossa pesquisa.

Quanto ao segundo eixo do projeto, Acesso e Permanência, refere-se à questão do acesso e permanência das demandas dos que buscam a escola. Uma primeira observação é no sentido de que o processo de democratização não se deu apenas no âmbito da melhoria estrutural dos prédios escolares, reformas, construção de novos ambientes e outras organizações de infraestrutura. Priorizou uma política educativa que à época estava capitaneada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), da qual Freire tem uma histórica participação.

As tensões e polêmicas do processo de redemocratização atravessaram a gestão freireana, tendo em vista a necessidade de romper com o viés das políticas conservadoras, instituídas nas escolas, tendo sido consideradas como um dos

grandes desafios para a mudança da “cara da escola”, como propôs Paulo Freire. Por exemplo, a campanha para eleição dos Conselhos de escola, dentre outras ações, ocorreu sob clima de resistências, tanto por parte de alguns segmentos quanto por alguns pais, conforme aborda Lima (2013, p. 63), ao falar de Freire nesse contexto: “Não foram poucas [...] as resistências que enfrentamos por parte de Diretores, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professores, “hospedando” nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista”.

Romper com esse pensamento burocrático e conservador se configurou como uma façanha na administração de Freire na educação paulistana. Essas observações preliminares são oportunas no sentido de tratar do desenho que Freire encontrou na secretaria de educação. Diante desse quadro, o diálogo acerca do acesso e permanência sugere duas percepções, dentre tantas outras.

A primeira discute de forma sucinta os ranços burocráticos na educação e a segunda trata da relação de caráter “quantitativo e qualitativo” no trabalho de gestão de Freire em São Paulo. A visão de Freire sobre os aspectos burocráticos na educação merece destaque por ter sido um fator determinante a serviço das mudanças que efetuou na gestão escolar; inclusive, atenuar os entraves burocráticos na gestão fez parte da elaboração das estratégias em ampliar o acesso e manter o estado de permanência das demandas dos pais e educandos pela escola pública. Mesmo com o avanço do ordenamento jurídico, vale salientar que até os dias atuais, temos avanços na questão do acesso; no entanto, a permanência, a continuidade dos estudos na escola ainda permanecem como uma desafiante problemática.

A questão da burocracia é uma muralha que há décadas contribui negativamente para o avanço das políticas públicas, assim como no êxito dos PPPs na escola. A esse respeito, Lima (2013, p. 45), ao discutir o que denominou de “governança democrática da escola pública” na gestão de Freire, em São Paulo, ressalta aspectos das dificuldades causadas pela burocracia:

A antiga política e a antiga administração se encontravam articuladas em áreas e aspectos decisivos, não sendo fácil mudar estruturas organizacionais, remover ou tentar reconverter altos funcionários de carreira, afastar o poder enquistado, e resistente, da burocracia.

A ruptura com essas estruturas, não trata de um processo imediato e traz inúmeros problemas à gestão. A burocracia interfere na vida da escola em vários

sentidos. Esse fato é visível em várias dimensões. No tempo das aulas, na organização da matrícula, nos processos licitatórios, na interlocução entre os órgãos institucionais, na compra da merenda escolar, em trâmites de documentos, dentre outras questões. Na gestão de Freire, as medidas para o combate burocrático foram efusivas para o alcance da “democratização do acesso, através da construção de novas escolas e renovação e expansão das estruturas existentes, bem como o estabelecimento das infraestruturas necessárias” para um melhor desempenho por parte dos educandos (Torres; O’cadiz; Wong, 2002, p. 55). Nesse sentido, a gestão do acesso e da permanência decorre de um processo em que:

Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda. De fato, a burocracia que está aí prejudica até mesmo as classes dominantes, mas, afinal, enquanto dominantes, terminam por ajustar a máquina burocrática a seus interesses. O difícil é pôr esta burocracia a serviço dos sonhos progressistas de um governo popular e não populista (Lima, 2013, p. 45).

Essa realidade remete a outra situação recorrente no âmbito escolar, seja nas questões pedagógicas e educativas, muitas vezes, pouco observadas no próprio projeto pedagógico da escola, que não se restringe apenas às atividades pedagógicas e educativas na escola. Veiga (1995, p. 12) alerta: “O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas”. Paulo Freire, na elaboração do projeto educacional em São Paulo não se prendeu a documentos engavetados. Estabeleceu uma rotina diária no sentido de conhecer a realidade das demandas em seus mais diversificados contextos políticos e sociais.

Essa conduta de gestão democrática possibilita análises complexas da situação sociocultural, que tem implicações na questão de busca da escola e nela permanecer. A realidade é definida por Gadotti (2019, p. 398-399), ao citar Freire, na perspectiva de que “não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também, a percepção que o homem tem dela” (Freire, 1976, p. 32). Esses e outros pressupostos teórico-metodológicos estão delineados nas obras da *Educação na Cidade*, em que Freire discute “os déficits da educação brasileira”, como também em *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. Esse aspecto tem diálogo em

Gadotti no artigo intitulado “Qualidade na educação: uma nova abordagem”, ao dizer

Paulo Freire ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1989, nos falava de uma “nova qualidade”, sustentando que uma “escola pública popular”, uma escola com uma “nova cara”, deveria ser avaliada por outros padrões: a qualidade não deveria ser medida apenas pelos palmos de saber sistematizado que for aprendido, mas também pelos laços de solidariedade que forem criados. Ele queria incluir na sua noção de qualidade da educação não só os saberes curriculares, mas também a formação para a cidadania.

O sentido de qualidade dada por Paulo Freire à educação não se restringe apenas aos conteúdos inseridos nas propostas curriculares, aos moldes do saber sistematizado no âmbito escolar. Discorrem, especialmente, das experiências de vida adquiridas no cotidiano.

Essa base epistemológica se amplia na gestão freireana em São Paulo, cuja finalidade é “a busca por condições dignas de vida e a possibilidade de afirmação de identidades” (Paludo, 2019, p. 171). Nessa interface “a escola deve ser igualmente um ambiente que acolhe a comunidade, não para a consumir mas para criar” (Torres; O’cadiz; Wong, 2002, p. 48).

Como se percebe, o aporte cultural na pedagogia freireana é fundamental em todos os trabalhos que desenvolveu no Brasil e em outros países e que pode ser concebido como um campo de possibilidades nas análises da relação quantitativo-qualitativo, tendo em vista que “vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais)” (Brandão, 2019, p. 121).

Nesse contexto, Freire ao escutar as demandas e inseri-las na participação da gestão colocou a cultura como prioridade e, sobretudo, deixa a visão humanística e relacional do ser humano. Paiva (2000, p. 100) se insere nessa discussão ao afirmar que o homem é um ser de relações e, portanto, não pode ser pensado num programa educacional apenas pela perspectiva numérica das estatísticas escolares, muitas vezes através de um viés de competitividade entre escolas.

Em razão dessa realidade o objetivo da redemocratização do acesso e da permanência na gestão paulistana não se apropriou apenas dos dados estatísticos, conforme assinalam Torres, O’Cadiz e Wong (2002, p. 101); diante das situações precárias na educação, calcula-se que em 1989 havia altos índices de demandas dos

fora da escola. Ao se apropriar desse cenário caótico na educação, Freire traçou objetivos pautados na visão de homem como sujeito histórico e como tal “homens e mulheres trazem em si a vocação ontológica de ser mais” (Henz, 2019, p. 47).

Nessa perspectiva, Paiva (2000, p. 100) acredita que o homem se torna “capaz de ir além, de projetar-se, discernir, conhecer. [...] é um ser histórico e criador de cultura que só vive autenticamente quando se acha comprometido com a sua ‘circunstância’”. Essa concepção está atrelada à própria visão da Educação Popular: “uma vocação da educação que, em seu todo e em suas múltiplas experiências do passado e do presente, resiste a tal colonização. E a sua simples e persistente resistência é o que constitui a força de sua presença entre nós... tantos anos depois” (Brandão, 2013, p. 12).

Com base nesse entendimento, Freire por acreditar na capacidade humana de criar e transformar realidades, desprende-se das gavetas burocráticas do poder e busca os ambientes escolares, indo ao encontro dos docentes, discentes e dos demais membros da comunidade escolar para juntos pensarem a elaboração de um projeto autenticamente qualitativo que se estabelece no cotidiano das escolas a partir da realidade em que se vive.

Essa perspectiva demonstra a importância dada à relação “quantitativo-qualitativo” no combate “ao desafio dos déficits que a educação brasileira experimenta” bem como de outras variáveis, citado pelo próprio Paulo Freire (1991, p. 21): “uma política educacional crítica não pode entender mecanicamente a relação entre estes déficits – o da quantidade e o da qualidade - mas “compreendê-los, dinamicamente, contraditoriamente”.

Ações dessa natureza são fundamentais no trabalho de gestão, principalmente na aproximação das pessoas nas questões de acesso e da permanência no âmbito das escolas. Demonstra inclusive a capacidade de buscar saídas para as “situações limites”, categoria contemplada em sua literatura como “contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo” (Osowski, 2019, p. 432).

Conforme esse autor, essas situações ocorrem de várias ordens, seja no âmbito pessoal, no chão da escola ou em outros contextos diversificados. O pesquisador recomenda, ao citar Freire, a necessidade de “romper com as situações de opressão e autoritarismo experienciadas, conscientizando-se de sua força

transformadora e tornando-se sujeitos capazes de gerar situações-libertadoras” (Osowski, 2019, p. 433).

A experiência de Freire no exílio, diante das várias circunstâncias de situações-limites, pode ser um indício de como aprender a lidar com esses estranhamentos tanto na vida pessoal como profissional. A relação “quantitativa e qualitativa” requer uma série de análises na pedagogia freireana e que não se deu apenas na gestão em São Paulo. Lá, esteve fortemente ampliada, porém, Freire tomou por base esse pressuposto de não sobrepor o aspecto quantitativo em detrimento ao qualitativo em toda a trajetória da pedagogia como prática da liberdade.

No trabalho da educação em São Paulo, Freire se apropriou dos dados estatísticos, tipo percentuais de analfabetismo, quantidade de educandos atendidos ou fora da escola e, a partir desses índices, investiu no aspecto qualitativo em várias dimensões na educação, sobretudo em oferecer permanências das demandas na escola.

Essa perspectiva implica na possibilidade de transformar a realidade e exige mudança na concepção de “transição, rompimento com o equilíbrio” (Weyh, 2019, p. 327). Estas formas de mudança no contexto escolar provocam em algumas circunstâncias esses desequilíbrios e tem fortes implicações a partir do rumo interpretativo na relação que se estabelece entre o sentido de “quantitativo-qualitativo” nos projetos escolares.

Essa reflexão é fundamental na educação, considerando que os indicadores quantitativos nem sempre estão coerentes com a realidade. E, portanto, o viés qualitativo no processo de inclusão das demandas deve ser visto como prioridade, a fim de obter a qualidade da educação sistematizada por Freire com o coletivo de trabalho no contexto paulista.

Observa-se que a gestão de Freire se caracteriza pelo viés “político-pedagógico que inspira essa administração popular em educação, é a noção de escola pública popular” (Gadotti; Torres, 1991, p. 15), inclusive essas propostas foram registradas em documentos, como: “Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo”, publicado em 1989, no Diário Oficial do Município. Trata-se de uma carta-convite de caráter qualitativo, na perspectiva de “mudar a cara da escola”. São ações que desaguam na relação quantitativo-qualitativo do acesso e da permanência na educação. Preconiza que:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura (Gadotti; Torres, 1991, p. 15-16).

Essa fronteira perpassa “perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria” (Freire, 1991, p. 25). Aliás, essa concepção burocrática na educação brasileira já mencionada anteriormente, tem trazido tensões e descontinuidades nas políticas públicas, assim como nas questões pedagógicas e educativas. Desagua quase sempre em situações dramáticas do acesso e na permanência das demandas nas escolas. Diante das fronteiras observadas e trazendo essa questão para os dias atuais, é possível encontrar sinais em Weyh (2019, p. 327) ao frisar que os fatores burocráticos corroboram para criar dificuldades no avanço das ações educativas.

As rupturas com a burocracia pelo olhar diferenciado nas análises da relação entre o viés qualitativo-quantitativo dão pistas sobre a ousadia e perspicácia de Paulo Freire na gestão na educação em São Paulo que, apesar dos múltiplos desafios, alcançou resultados exitosos fruto de uma política pedagógica e educativa de formato qualitativo, considerando as especificidades de cada contexto escolar. Esse fato se evidencia na observação de melhorias nas taxas na educação (Gadotti; Torres, 1991, p. 17). Assim, convém sublinhar que a relação quantitativo-qualitativa mostra uma série de outros caminhos investigativos, relevantes para o contexto educacional.

E, como tal, sugere análises minuciosas com teor de criticidade no trabalho de gestão. Ressalta-se que ainda se observa em alguns contextos educacionais a supremacia do quantitativo em detrimento do qualitativo, corroborando com a continuidade dos problemas de acesso e permanência da demanda escolar, incitando o fenômeno da evasão e da repetência no âmbito das escolas. A síntese provisória sobre essa relação “quantitativo-qualitativa” é de que deve haver um equilíbrio nas análises desses princípios, a fim de que o trabalho de gestão possa colaborar com a inserção e permanência dos sujeitos sociais no contexto escolar de forma justa e humanizada.

Ressalta-se que pensar o termo qualidade na educação na perspectiva freireana é um desafio. Pode ser uma aposta que, logo de cara, percebe-se o sentido dado por Freire no eixo “qualidade na educação” com sentido inversamente contrário

ao termo “educação de qualidade”, editada pelo projeto neoliberal que concebe “a educação para a economia e o mundo do trabalho” (Lima, 2012, p. 10), dentre outras conotações antidemocráticas.

Sob esse prisma, busca-se inicialmente a compreensão desses contrários com base no próprio sentido etimológico da palavra “qualidade”, de origem no latim “*qualitas, ātis*” e que quer dizer, dentre outros sentidos, a “natureza das coisas”. Pensando por esse ângulo, a característica de “qualidade na educação” se refere à educação enquanto uma teoria que possui uma “práxis” que “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão, levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2019, p. 380).

Nesse entendimento, a questão da “qualidade da educação”, de que estamos tratando, não tem sentido restrito apenas a resultados de números estatísticos, que podem servir de análises; no entanto, o foco da “qualidade” na educação em Freire aponta para as múltiplas veredas da liberdade que tem estreita ligação com a relação homem-natureza no ato de conhecer. Essa diferenciada maneira de concepção da educação está posta por Weffort (1999, p. 13) na apresentação do livro *Educação como prática da liberdade*. Apresenta o conceito de liberdade como princípio básico da educação defendida por Freire: “É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetivamente a eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”.

Um outro mote sobre “qualidade da educação” se refere aos investimentos na formação de professores como pilar essencial na gestão de Freire em São Paulo. Não se trata apenas de cursos formativos, mas de uma gestão comprometida com o processo de pesquisa na formação de professores em todos os níveis da educação básica e, sobretudo, “defendeu uma educação pública, no interesse dos sectores da classe trabalhadora, que constitui a maioria da clientela da escola pública”, premissa abordada por Torres, O’Cadiz e Wong (2002, p. 56).

Em síntese, como se vê em alguns ambientes educacionais na atualidade, sobretudo, “revestiria o carácter de um esforço de mobilização política, além de um projeto de transformação pedagógica” (Torres; O’cadiz; Wong, 2002, p. 103). Essa ação política que caracterizou o trabalho de formação docente faz uma interface com Charlot (2013, p. 18), ao abordar que na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a

realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como princípio formativo na docência.

Essa concepção é fundamental na formação docente e ainda pouco difundida em alguns contextos educacionais por exigir um rigor metodológico, sobretudo o conhecimento da realidade sociocultural dos docentes e discentes. Está referendada na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em que Paulo Freire (1996, p. 23) deixa claro que “não há docência sem discência”. Aponta que, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (Freire, 1996, p. 26).

No processo formativo dos docentes em São Paulo se percebe que esses fatores foram trabalhados logo nos primeiros momentos da administração pelo princípio da “participação democrática” e da “construção coletiva” entre os educadores, educandos e demais atores do processo pedagógico e educativo (Torres; O’cadiz; Wong, 2002, p. 103). Nesse sentido, tanto na formação de professores como em outros âmbitos formativos se priorizou a “qualidade da educação”, contrária ao termo “educação de qualidade”, concebida nas últimas décadas como um conceito:

Vago, técnico, baseado na eficiência e na efetividade, de padrões e burocratizante, de qualidade tão em moda nos últimos anos em aplicações e determinados modelos de qualidade provenientes do mundo empresarial (Imbernón, 2016, p. 16).

Desse modo, a “qualidade na educação” como um dos eixos da gestão democrática em Paulo Freire requer análises mais complexas. Ainda com aporte no pesquisador Francisco Imbernón, na obra *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária* traz concepções de várias ordens sobre essa temática. Colaboram na desconstrução entre os dois parâmetros da “qualidade na educação” e “educação de qualidade”, à luz de fundamentos teórico-metodológicos mais solidários em contraponto à “educação de qualidade”, que traduz uma visão voltada para a “excelência; perfeição ou mérito; adequação e propósitos; produto econômico” (Imbernón, 2016, p. 17-18), dentre outras artimanhas das políticas neoliberais na sociedade atual.

Deste modo, as questões sobre o Acesso e Permanência dos sujeitos sociais

na escola foram contemplados de maneira efusiva, no sentido de oportunizar a vivência de maneira efetiva no ambiente escolar, e conseqüentemente, oferecer qualidade na educação o qual passamos a refletir como terceiro eixo temático da gestão freireana. Essa temática discutida com ênfase no projeto de gestão já anuncia um caminho inverso de concepção de educação concebida por Paulo Freire. Parece ser um diálogo logo de cara com sentido inversamente contrário ao termo “educação de qualidade”. Diga-se de passagem, termo em destaque nas políticas educacionais contemporâneas.

Freire e suas equipes, ao contemplarem essa temática no trabalho da educação, têm como prioridade a pessoa humana, através da relação dialógica e democrática em busca da transformação social. Não ocorre com o intuito de obter resultados imediatos, concebidos pelo projeto neoliberal que concebe “a educação para a economia e o mundo do trabalho” (Lima, 2012, p. 10), dentre outras conotações antidemocráticas. Não obstante, recorrem aos fundamentos da educação com vistas ao inédito viável, como sendo

Em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins (Freire, 2011, p. 206).

Desse modo, faremos uma breve exposição de alguns pilares instituídos na proposta de trabalho em Freire e seus desdobramentos, em relação à qualidade na educação, apoiados em alguns pesquisadores nessa temática. Inicialmente, busca-se a compreensão desses contrários com base, como já vimos, no próprio sentido etimológico da palavra “qualidade”, que tem origem no latim “*qualitas, ātis*” e quer dizer dentre outros sentidos como a “natureza das coisas”.

Pensando por esse ângulo, a característica de “qualidade na educação” refere-se à educação enquanto uma teoria que possui uma “práxis” que “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão, levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2013, p. 380).

Nesse entendimento, a questão da “qualidade da educação” de que estamos tratando não tem sentido restrito apenas a resultados de números estatísticos, que podem servir de análises; no entanto, o foco da “qualidade” na educação em Freire

aponta para as múltiplas veredas da liberdade, que tem estreita ligação com a relação homem-natureza no ato de conhecer.

Sobre esse direcionamento Calloni (2019, p. 335) realça que Freire “como educador e filósofo consagra-se ao desvelo pelo estudo metódico dos fenômenos naturais e sociais uma importância crucial, naquilo mesmo que denominou de ‘curiosidade epistemológica’ [...] pela busca da ‘razão de ser’ dos fenômenos e dos seres em interação”. E acrescenta: “[...] A noção de natureza comparece em seus textos sugerindo uma tácita outridade de onde emerge a Cultura, quer dizer, como imediateidade”. Calloni (2019, p. 335) faz uma interface com Figueiredo (2007, p. 43) ao preconizar:

Paulo Freire considera basilar [...] a noção de que o saber epistêmico, científico, não resulta de uma ruptura com o saber do senso comum, mas de um avançar com esse saber na direção de uma curiosidade e de rigorosidade metódica intencionadas pela busca da “razão de ser” dos fenômenos e dos seres em interação.

Nessa concepção, um outro mote de “qualidade da educação” se refere aos investimentos na formação de professores como pilar essencial na gestão de Freire em São Paulo. Não se trata apenas de cursos formativos, mas de uma gestão comprometida com o processo de pesquisa na formação de professores em todos os níveis da educação básica e, sobretudo, “defendeu uma educação pública, no interesse dos sectores da classe trabalhadora que constitui a maioria da clientela da escola pública”, premissa abordada por Torres, O’Cadiz e Wong (2002, p. 56).

Em síntese, “os professores, não são tratados como objetos de formação, mas como elementos que produzem e recriam conhecimento” (Torres; O’cadiz; Wong, 2002, p. 56), como se vê em alguns ambientes educacionais na atualidade, sobretudo, “revestiria o carácter de um esforço de mobilização política, além de um projeto de transformação pedagógica” (Torres; O’cadiz; Wong, 2002, p. 103). Essa ação política que caracterizou o trabalho de formação docente faz uma interface com Charlot (2013, p. 18) ao abordar que

na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como princípio formativo na docência.

Essa concepção é fundamental na formação docente e ainda pouco difundida em alguns contextos educacionais por exigir um rigor metodológico, sobretudo o conhecimento da realidade sociocultural dos docentes e discentes. Essa concepção é referendada na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, em que Paulo Freire (1996, p. 23) deixa claro que “não há docência sem discência”. Essa concepção aponta que, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (Freire, 1996, p. 26).

Assim, o eixo “qualidade na educação” no trabalho de Freire em São Paulo aponta para a necessidade de estudos mais ampliados não somente no trabalho de gestão, mas em outras dimensões pedagógicas e educativas na escola pública. E pontuando os eixos temáticos, o quarto eixo diz respeito à EJA, uma de suas áreas de aprofundamento teórico-metodológico nas experiências com educação no Brasil e em outros países.

Acrescenta-se que o conceito de EJA tem sido discutido por pesquisadores como Haddad (2019, p. 179) que concebe a “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como tema fundante na educação brasileira, sobretudo no pensamento e na prática de Paulo Freire; pode-se dizer, um dos fios condutores da sua história como educador, envolvendo práticas pedagógicas e reflexão crítica sobre as mesmas”.

Nesse sentido, quando se trata de discutir a Educação de Adultos, inegavelmente, Freire tem um lugar de destaque, principalmente pela especificidade do “método” de alfabetização por ele criado, de forma específica para adultos, na década de 60 (Baquero, 2019, p. 162).

Convém salientar que o projeto da gestão de Paulo Freire em São Paulo não se destinou exclusivamente para a modalidade EJA, direcionou-se a todos os níveis de ensino. Todavia, dedicou um tópico específico para atender as características de Jovens e Adultos, sobretudo, considerando a questão do analfabetismo no Brasil. Além de pensar a educação como um processo de humanização, como esclarece Fiori: Paulo Freire “é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência” (Freire, 2005, p. 7). E, portanto, a pedagogia proposta nessa direção se permite dialogar com todos os níveis de ensino.

Antes de discutir diretamente alguns aspectos deste eixo, faz-se necessário uma relevante observação sobre o processo de alfabetização em Freire, em sua compreensão geral de educação. Essa análise tem sido despercebida em

determinadas ocasiões da prática pedagógica e educativa nas escolas e até mesmo “no interior da comunidade universitária, o professor amiúde é identificado somente como o criador de uma nova técnica de alfabetização”(Beisiegel, 1992, p. 18).

Essa análise é relevante ao refletir sobre a gestão de Freire não apenas em São Paulo, assim como em outros contextos em que se utilizou o próprio projeto de alfabetização por ele criado. Trata-se de um equívoco ao se atrelar o trabalho de Freire numa via única para o processo de alfabetização. Essa questão é um dos gargalos na EJA, que vem se perpetuando no tempo. Inclusive, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, de 2009, é uma fonte de discussão sobre essas questões, dentre outras, inerentes à modalidade; aponta no tópico “Estratégias político-didático-pedagógicas para a EJA” caminhos crítico-reflexivos no fazer das práticas educativas na modalidade:

As estratégias político-pedagógicas na EJA fundamentam-se em como viabilizar a superação de outros processos ainda marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada em um sistema verticalizado, em uma lógica disciplinar, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos” fragmentados e estáticos, distantes da realidade e acríticos, que dificultam a legitimação dos saberes historicamente construídos por homens e mulheres (Brasil, 2009, p. 33).

Nesse sentido, essas questões carecem de reflexões no coletivo da escola, sobretudo, no processo de alfabetização de jovens e adultos, que permeiam as dimensões da linguagem relacionadas aos códigos da leitura e da escrita e demais questões didático-pedagógicas que circulam na modalidade. Beisiegel (1992, p. 18) faz uma interlocução a respeito da alfabetização em Freire e mostra posições que descortinam essa visão equivocada sobre essa temática. Sublinha que “Paulo Freire contestava esta compreensão parcial de seus trabalhos”.

Ou seja, o legado de Freire não se restringiu à questão da alfabetização. Possui em sua essência outros movimentos mais amplos que vão além do próprio ato de alfabetizar. O autor acima citado acrescenta que o próprio Freire deixa explícito o processo de alfabetizar: “É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua” (Beisiegel, 1992, p. 19).

Essa concepção, segundo o pesquisador mencionado, pode ser identificada em diversas atuações de Freire em trabalhos no Brasil e também em outros contextos mundiais. Acerca disso, faz memória ao trabalho realizado por Freire no Serviço Social

da Indústria (SESI), onde exerceu atividades diversificadas indo muito além de experiências restritas ao campo de educação e da alfabetização. Nesse sentido, “tanto as investigações como as atividades pedagógicas de Paulo Freire nunca ficaram limitadas a esse particular aspecto do processo educativo” (Beisiegel, 1992, p. 19).

Outra via relevante do trabalho educativo de Freire para além do contexto da alfabetização de jovens e adultos pode ser visibilizada no Instituto de Desenvolvimento e Ação Cultural (IDAC), fundado por Freire e seus colaboradores em Genebra na Suíça, em 1971. As ações desse trabalho podem ser visibilizadas nas obras *A vida na escola e a escola da vida* (Ceccon; Oliveira; Oliveira, 1982) e *Cuidado, escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas* (Harper; Ceccon; Oliveira; Oliveira, 1987), produzidas na década de 80 com base nas concepções freireanas e que demonstram o sentido sociopolítico e cultural da educação com perspectivas muito além do processo da alfabetização.

Nesse trabalho de âmbito internacional, no contexto da gestão em São Paulo, em Angicos no Rio Grande do Norte e em outros contextos nacionais, não somente no âmbito da educação de adultos como em outras áreas do conhecimento, é perceptível o compromisso de Freire e membros de sua equipe de trabalho com a mudança e transformação social, através da concepção da educação como um processo político e de emancipação social.

Esse trabalho de caráter coletivo é uma característica na pedagogia freireana que se faz presente em vários contextos, especialmente em acreditar no homem como capaz de transformar realidades. O diálogo com Ceccon, Oliveira, M. e Oliveira, R. (1982, p. 90), nas atividades do IDAC, demonstra essa percepção e sensibilidade: “O caminho a ser seguido para a mudança da escola é o mesmo caminho que o povo já vem trilhando em busca da solução para tantos outros problemas de sua vida cotidiana”. Nesse trabalho de âmbito internacional, assim como no contexto paulistano, dentre tantos acontecimentos realizados na educação e em outras áreas de conhecimento, fazem-se presentes os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia freireana com relação ao viés político e democrático da educação.

Dos estudos sobre a alfabetização estão implicadas as “concepções sobre língua subjacentes à prática docente”, discutidas por Ferreiro (1985, p. 3), quando enfoca os métodos de alfabetização centrados em contextos mais tradicionais, ainda muito presentes na alfabetização na educação básica, sobretudo na EJA.

Em relação a esse fundamento, observa-se em nossas experiências e práticas pedagógicas na modalidade, em alguns contextos escolares, as diversas controvérsias e “polêmicas sobre os métodos utilizados: métodos analíticos *versus* métodos sintéticos; fonético *versus* global etc.” A pesquisadora, acima citada, expoente na questão da alfabetização, recoloca essa discussão por outras vias e acrescenta: “o método não pode criar conhecimento”. O diálogo é convidativo nas interfaces com o método de alfabetização em Paulo Freire.

Essa inferência é fundamental para os pesquisadores da pedagogia freireana, seja relacionado à alfabetização ou em outras instâncias pedagógicas e educativas, sem perder de vista a noção de que

o analfabetismo está estritamente associado ao conjunto da situação socioeconômica e ao nível de desenvolvimento de cada país, às diferenças entre o processo de urbanização e o atraso rural, às desigualdades socioeducativas e aos problemas etnoculturais não resolvidos (Rivero; Fávero, 2009, p. 11).

Essa análise é fundamental no entendimento deste eixo temático no trabalho de Freire em São Paulo, assim como em sua trajetória como educador, militante e ativista social, seja no contexto nacional ou em outros países por onde exerceu suas atividades voltadas para a “educação como prática da liberdade”. Nessa direção, a EJA, como todos os demais eixos aqui referendados, representa

a contribuição do próprio Freire para o desenvolvimento de métodos educativos alternativos e informais, de que é exemplo a sua abordagem à alfabetização de adultos através da conscientização, foi, por conseguinte, adotada na formulação de um programa de reforma curricular nas escolas básicas formais sob a jurisdição do governo municipal (Torres; O’cadiz; Wong, 2002, p. 57).

Desse modo, o estudo e as pesquisas sobre o trabalho de Freire na prefeitura de São Paulo se tornaram e se tornam um desafio em grandes proporções no contexto da época, considerando que a cidade de São Paulo era concebida como a “segunda maior da América Latina, depois da Cidade do México e uma das cinco maiores metrópoles do mundo, tem 11, 4 milhões de habitantes, dos quais 1,2 milhão são analfabetos” (Gadotti; Torres, 1991, p. 15), entre os quais as pessoas adultas. Gestar a educação com esse panorama do analfabetismo, entre outras problematizações, é uma tarefa complexa que requer versatilidade e ousadia por parte de quem

coordenava o trabalho de gestão no sentido de ter sabedoria na articulação do diálogo no trabalho coletivo.

Tarefa que se evidencia na gestão de Freire diante das transformações ocorridas na educação em São Paulo. Tais mudanças decorrem das concepções teórico-metodológicas na pedagogia freireana que, de acordo com Zitkoski (2019b, p. 140), a principal via é o diálogo concebido por Freire “como processo dialético-problematizador. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (Zitkoski, 2019b, p. 140).

Diante desse quadro, há sinais de que os princípios teórico-metodológicos da Educação Popular (EP), presentes na pedagogia freireana, fortalecem o campo das práticas educativas, uma vez que “recoloca a pedagogia na cultura, assim como repõe a política na cultura” (Brandão, 2013, p. 13). Esses fundamentos compõem a estrutura pedagógica e educativa no trabalho de Freire, fazem uma aliança promissora com esses fundamentos em todos os eixos estruturantes da gestão, sobretudo na EJA.

Dentre os múltiplos pilares epistemológicos estruturados por Freire e suas equipes de trabalho, nos eixos temáticos aqui referendados, há pistas de que a partir da pesquisa sobre a realidade, buscam-se caminhos alternativos, principalmente no contexto da EJA que tem sido negligenciada pelo Estado brasileiro. Apesar dos avanços em termos de Legislação, ainda se vê amplos problemas no contexto da alfabetização, muitas vezes, sem considerar o viés crítico da educação.

A esse respeito, Freire (1981, p.15) na obra *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* aborda:

A primeira exigência prática que a concepção crítica da alfabetização se impõe é que as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos começam sua alfabetização como sujeitos do processo, sejam buscadas em seu “universo vocabular mínimo”, que envolve sua temática significativa.

Essa concepção mostra-se substancial nas práticas educativas da EJA, uma vez que os sujeitos da EJA quase sempre abandonam a escola por falta de motivação no ensino. Ainda de cunho conteudista na escola. Em alguns contextos até espelhados nas aulas com o público da educação infantil.

Nesse sentido, contemplar um eixo no projeto de gestão em São Paulo traz

sinais de que Freire compreendia a educação de adultos com outros olhares mais profundos acerca das demandas, principalmente em um contexto de desigualdades e discriminações históricas na modalidade.

A sensibilidade na prática educativa de Jovens e Adultos não se configura como exclusividade, esteve voltada para a educação em todos os seus níveis. Índícios mostram não apenas nesse eixo sobre a EJA, como nos demais acima mencionados, que:

Freire incorporava em seu pensamento pedagógico as habilidades e astúcias dos oprimidos, desde quando eram capazes de transformar os sinais inscritos na natureza e na sociedade como referências para a indicação de etapas, de produção de oportunidades favoráveis para chegarem às conquistas almejadas (Gonçalves, 2019, p. 31).

Essa perspectiva já decorre de épocas anteriores visibilizadas na cartografia intelectual de Freire em interlocução com os fundamentos da Educação Popular. A esse respeito, Brandão (1987, p. 12), na apresentação do livro *A questão política da educação popular*, move-nos na perspectiva de não perder de vista a produção do conhecimento acumulado em tempos já decorridos na interface com o tempo presente. Esse pressuposto, aponta fronteiras com a concepção de “pensar por alternativas”, que nas considerações de Gonçalves (2013, p. 7): “Tomar decisões a partir da escolha de alternativas evoca, portanto, experiências muito antigas na trajetória humana”. Nesse sentido, deve-se reconhecer ainda, de acordo com o autor acima citado, que a “memória, portanto, do que se escreve aqui vem do tempo em que se começou a criar um espaço de prática política popular através da educação”.

Assim, as reflexões dos eixos temáticos em discussão demonstram que estudar Paulo Freire, segundo Schwendler (2001, p. 150) citado por Giroux (1997), “continua a representar uma alternativa teoricamente renovada e politicamente viável”. Nesse sentido, a relevância da produção intelectual de Paulo Freire é notável em várias produções nas academias no Brasil e em outros contextos mundiais, como um dos escritores mais lidos na atualidade. Essa constatação se faz presente na repercussão de obras clássicas que produziu no Brasil e até mesmo no exílio.

A propósito, a ampla produção científica explanada no *Dicionário Paulo Freire*, já em sua 4ª edição, composta por quatrocentos e oitenta e cinco concepções teórico-metodológicas e didáticas acerca da pedagogia freireana, aferidas por pesquisadores e intelectuais em alusão a Paulo Freire, consolidam a produção do autor, dentre

outras produções que começam a ser ampliadas no contexto da educação nacional. Assim como nos trabalhos, dissertações e teses, em pesquisas que contemplam e se estendem a outras áreas do conhecimento.

Ressalta-se que no ano em que se comemora o centenário de Paulo Freire, o estudo se congratula com essa data histórica no propósito de ampliar o campo de pesquisas que promova, sobretudo, a memória histórica da Pedagogia Freireana como um legado indispensável na luta contra a opressão e a desigualdade social. Em sintonia com essa perspectiva, Kohan (2019, p. 80) enfoca: “quem sabe, ler Paulo Freire, suas obras, mas também sua vida, nos ensine não apenas as possibilidades de outra escola e de outra educação, mas também de outra vida”.

Desse modo, as três experiências abordados no estudo, no campo da Educação Popular, sempre em fase de maturação do aprendizado, contextualizam as tessituras da educação em Paulo Freire. São caminhos a desvelar na própria vivência do cotidiano. São ensaios incessantes no exercício de uma prática de educabilidade sem receitas prontas, em permanente busca de horizontes por justiça social, pautada no amor e na solidariedade.

Nesse tom, pontuamos as bases introdutórias da tese na ousadia de ampliar os fundamentos da Pedagogia Freireana, com indícios de que a dimensão dos sentidos da referida Pedagogia articula um diálogo afinado com a Filosofia, visão tratada por Chauí (2000, p. 16) como um campo de conhecimento que:

se interessa por aquele instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a histórica (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, espantosas, incompreensíveis e enigmáticas, quando o senso comum já não sabe o que pensar e dizer e as ciências e as artes ainda não sabem o que pensar e dizer.

Nesse horizonte, apostam-se em novas fontes inspiradoras que poderão surgir na rota desta investigação, ao nosso olhar, quase sempre na perspectiva da inconclusão humana.

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas olhando para a direita e para a esquerda, e de vez em quando olhando para trás... E o que vejo a cada momento é aquilo que nunca antes eu tinha visto, e eu sei dar por isso muito bem... Sei ter o pasmo essencial que tem uma criança se, ao nascer, reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento para a eterna novidade do mundo. (Alberto Caeiro).

Os entusiasmos introdutórios deste estudo percorrem o poema “a Eterna Novidade”, de Alberto Caeiro, descrito por Marilena Chauí na obra *Convite à Filosofia*, onde as palavras “eterna” e “novidade” possuem significados antagônicos, mas, ao mesmo tempo, se unem na magnífica arte do fazer humano.

Privilegia os saberes culturais, considerando que “o ponto de partida usual do trabalho do antropólogo é a observação direta de indivíduos se comportando face a outros indivíduos e em relação à natureza” (Arantes, 2004, p. 25). Esta, dentre outras perspectivas, poderá dialogar com o construto educativo freireano.

São amplas fronteiras que nos reportam a pesquisadores como Kohan (2019, p. 79), em alusão à complexa esteira epistemológica de Paulo Freire: “ele nos ajuda a pensar possibilidades da filosofia, sendo que esta pode ser tanto uma teoria ou um sistema de pensamento quanto uma forma de afirmar a vida, em conexão muito próxima com a educação e a política”.

Diante desse debate, retomo as três experiências em discussão no texto, na amplitude da pedagogia freireana e, conseqüentemente, evidenciando a relevância da Educação Popular como base epistemológica fundante na composição do trabalho na CEPLAR nas cidades de João Pessoa, gestão de Freire em São Paulo e nas escolas do Campo e Assentamentos Rurais em Sapé-Paraíba. Trata-se de uma perspectiva de educação com memórias de décadas gloriosas que convergem para amplos fôlegos no trabalho da educação básica, na atualidade, em especial na EJA, campo mais específico da nossa prática pedagógica na escola pública.

Pontuamos este segundo capítulo, sem a pretensão de esgotá-lo nesses tópicos. Anunciamos o horizonte do terceiro capítulo acerca de alguns elementos sobre as experiências e vivências no contexto das escolas do campo e dos Assentamentos Rurais no município de Sapé-PB, campo de trabalho das nossas práticas educativas e pedagógicas, iniciadas em 1999 até o momento atual. Presumimos um estudo acerca das nuances desse território educativo, conectadas com as demais experiências em exposição nos capítulos anteriores, delimitadas neste estudo, sob a ótica da Educação Popular.

4 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DA LUTA E CONQUISTA DAS ESCOLAS DO CAMPO SITUADAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS NO MUNICÍPIO DE SAPÉ-PB

Este capítulo prossegue com as análises das experiências e vivências no contexto da educação, contemplando nessa sessão a relação que se estabelece entre as Escolas do Campo e os Assentamentos Rurais do município de Sapé-PB, em interlocução com as demais experiências e vivências já abordadas nos capítulos anteriores. Desta feita, foram sistematizadas 02 (duas) frentes de trabalho na composição do capítulo. A primeira contextualização sobre a localização do território sapeense, considerado um lugar de lutas e resistências nas páginas da história do município. E na segunda, discute aspectos sobre a vivência da Educação do Campo nos Assentamentos Rurais localizados no município, refletindo os desafios e possibilidades nos movimentos em educação popular.

4.1 Alguns elementos da história de Sapé, assentamentos rurais e educação

Objetivando uma melhor visibilidade sobre a localização de Sapé no mapa do estado da Paraíba, adicionamos uma imagem mais aproximada para melhor situar o município.

Imagem 06 - Mapa do estado da Paraíba



Fonte: Imagem do google, 2023.

Imagem 07 - Mapa de Sapé-PB



Fonte: Imagem do Google, 2023.

Conforme demonstrativo nos mapas, a cidade de Sapé se caracteriza como um município brasileiro, nordestino, localizado no estado da Paraíba, com uma área territorial de 316 km², estimada em 52.443 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2018. O acesso à capital paraibana, João Pessoa, pode ser realizado por duas vias. A primeira de menor distância, 42 km, em opção pela rodovia PB-004, seguindo o roteiro que dá acesso direto aos municípios de Cruz do Espírito Santo, Santa Rita e Bayeux. E por outro caminho, aproximadamente 60 Km, através da rodovia federal, BR-230, também conhecida como “Rodovia Transamazônica”, construída na gestão governamental de Emílio Garrastazu Médici, entre os anos de 1969 e 1974¹

Ainda sobre a identidade do território sapeense, o Portal da Prefeitura Municipal de Sapé registra alguns símbolos históricos com exaltação à geografia do lugar.

Situada em bela planície, elevada acima do nível do mar cerca de 126,37m, Sapé fora habitada em tempos pré-coloniais pelos índios

¹ Dados: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?>.

potiguaras. Naturalmente estava coberta de matas exuberantes, que floresceram até o tempo da devastação, quando se fundaram os engenhos primitivos.²

Alguns símbolos são representativos na história de luta do município com significados e sentidos os quais fazem parte dessa relação e são ainda pouco problematizados na educação do campo. Esses artefatos não são expostos, por exemplo, nos debates da escola pública, tampouco em acontecimentos alusivos às chamadas datas comemorativas no município. Ficam restritos apenas aos símbolos oficiais. A bandeira das Ligas Camponesas traz aspectos históricos da luta pela reforma agrária e serão discutidos posteriormente com maiores detalhamentos.

Imagem 08 - Imagem da Bandeira das Ligas Camponesas



Fonte: Arquivo pessoal da professora da rede municipal de ensino, Ana Maria Almeida (2021).

Um outro símbolo histórico diz respeito ao legado da bandeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reconhecido em todo o território nacional e em outros países. Também representativo em Sapé, no entanto, um símbolo ainda silencioso nos debates sociais em nosso território, sobretudo nas instituições de ensino. Um símbolo em exibição neste estudo com a finalidade de colocar em tela essa memória histórica, carregada de sentidos desde a escolha das cores branca, que eterniza os princípios da paz por justiça social, verde da esperança de conquistas e

² <https://sape.pb.gov.br/historia/>.

vitórias e o preto em homenagem aos trabalhadores que partiram no combate pelo direito à terra.

Imagem 09 - Bandeira do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra



Fonte: Google, 2023.

Na continuidade apresentamos um fragmento do cordel intitulado *Sapé, 96 anos!*, escrito pela professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, Maria Lúcia dos Santos Freitas, escrito em homenagem aos 96 anos do município, em 2021, como parte da cultura deste lugar histórico:

Quem lembra dos verdes campos que aqui já viu um dia lembrará que nestas terras a natureza exibiu sua beleza e elegância com esplendor e valia. [...] Sapé do capim eçapê o qual originou seu nome por haver em abundância chamando a atenção do homem serrado pelos dois lados capim que o animal não come. [...] Na linguagem dos tupis eçapê o que alumia e que sob a luz do sol, bem como o depoimento das pessoas que permanecem invisíveis por toda uma vida. Nesse sentido, apropriamo-nos da história oral enquanto uma intensa luz verde refletia brilhavam os campos virgens sempre em plena luz do dia. [...] Hoje a cidade que vemos de casa em casa crescendo grande patrimônio temos uma história registrada em muitas páginas que lemos (Freitas, 2021, p. 1-2-3-5).

Prosseguimos com os fatos sobre as memórias e histórias do território sapeense, realçando os documentos, muitas vezes arquivados e silenciosos acerca dos sujeitos sociais, sobretudo daqueles sujeitos que vivem ainda no anonimato. Nesse debate, o pesquisador Severino Silva (2003, p. 23) realça que a história oral se apresenta:

como um caminho, através do qual busca-se resgatar, por intermédio da fala, as experiências vividas por diversos segmentos sociais e individuais, escanteados nos labirintos silenciosos da produção científica, apesar de carregarem consigo o peso da construção de sua historicidade.

Nesse enlace adicionamos os pressupostos da Educação Popular como parceira no “movimento em busca de dignidade, justiça e integridade da vida” (Streck; Esteban, 2013, p. 8), vista como essencial na atual conjuntura sociopolítica da sociedade brasileira, dentre outros contextos da América Latina e em outros territórios, sobretudo na valorização das questões culturais, que adentram na preservação da memória e história nos territórios sociais, em especial no contexto camponês.

4.2 Assentamentos Rurais: um processo de luta no município de Sapé-PB

Os sete assentamentos rurais do município de Sapé-PB, como também a Comunidade Tradicional Ribeirinha, onde se localiza o Memorial das Ligas e Lutas Camponesas, representado pelo líder camponês João Pedro Teixeira, sua esposa Elizabeth Teixeira e demais companheiros de luta, estes territórios estão localizados em diferentes regiões do município, alguns com difícil acesso e precárias condições de vida em detrimento a outros com bem mais apoio pela gestão municipal.

Diante da quantidade de assentamentos e de escolas, estebelecemos três critérios de análise para o estudo deste contexto social. O primeiro critério propõe descrever a história de criação dos assentamentos com as respectivas escolas. No segundo, delimitamos dois assentamentos para um maior aprofundamento da nossa hipótese de tese nos territórios da Santa Helena e na Comunidade Tradicional Ribeirinha.

As razões dessa escolha ocorrem pela vivência pessoal e profissional nesses espaços de luta na década de 1960-1964, tempo que representa a trajetória da infância e início da adolescência em nossa história de vida familiar no contexto do campo, em diálogo com a década de 1990, época do nosso ingresso como profissional da educação, atuando em escolas municipais do campo e na cidade.

Outra observação é de que o itinerário histórico dos assentamentos rurais possui uma representatividade expressiva no município nas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. São territórios que possuem uma história de luta coletiva; no entanto, indícios apontam que há rupturas nas vivências e experiências

que vão se delineando ao longo do tempo.

Estes territórios se parecem iguais aos olhos da sociedade; no entanto, possuem características diferenciadas desde a questão geográfica, estilos de vida, cultura e perspectivas de futuro. Trata-se de ambientes com definições e características amplas. Não se definem por uma única via. Seguem na direção conceitual abordada por Moreira e Silva (1997, p. 19-20):

Os assentamentos rurais estão marcando a História do campo brasileiro, desde os anos 70. Podendo, segundo Bergamasco *et al.* (1996, p. 8-9), serem classificados da seguinte forma: “Projetos de colonização, formulados durante o regime militar, a partir dos anos 70, visando a ocupação de área devolutas e a expansão de fronteiras; reassentamento de populações atingidas por barragens de usinas hidrelétricas; planos estaduais de valorização de terras públicas e de regularização de posses; programas de reforma agrária, via desapropriação por interesse social, com base no Estatuto da Terra (de 1964), parcialmente implementado a partir de 1986 sob a égide do Plano Nacional de Reforma Agrária, iniciado no Governo Sarney e a criação de reservas extrativistas para seringueiros da região amazonas e outras atividades relacionadas ao aproveitamento de recursos naturais renováveis” (grifos nossos).

Estudar os assentamentos rurais significa corroborar e se fazer sujeito de um processo histórico com repercussões na América Latina e em outros contextos mundiais. Apesar da relevância ainda não atingiu de maneira ampla, sobretudo no âmbito educacional, a visibilidade política e sociocultural necessária por parte da sociedade, sobretudo em municípios como Sapé, mesmo com a história de luta daqueles que deram o sangue pela conquista destes territórios.

Percebe-se um vazio nos próprios documentos em circularidade nas escolas públicas do campo com relação à história dos Assentamentos Rurais e do próprio diálogo com as instituições escolares que se situam nas áreas de assentamentos.

Vale ressaltar que o município permanece com uma de suas características mais notáveis – a luta pela terra – desde os seus primórdios; entretanto, mesmo sendo um movimento histórico, a terra na visão de algumas camadas da sociedade no entorno do município possui, em determinados aspectos, um sentido de pertencimento aos grandes latifundiários, extensivo aos donos de fazendas que a cada dia se tornam mais poderosos.

É perceptível que o movimento de compra e venda de terras pelos donos de fazendas e altos comerciantes, alimentam o latifúndio, apesar da luta camponesa,

ainda se ergue nas relações de poder no âmbito do município. Embora Sapé seja caracterizado como um lugar revolucionário, considerando a própria história de luta pela terra, protagonizada pelo acontecimento histórico das Ligas Camponesas, na década de 1950, que impulsionou a continuidade das conquistas ao longo das décadas subsequentes, a exemplo da criação de sindicatos, movimentos sociais e da própria conquista dos assentamentos rurais na luta pela terra, o município ainda convive com processos de desigualdades sociais decorrentes de um longo processo de dominação das oligarquias, que insistem em permanecer em seus respectivos domínios.

Essa cruel realidade opressora que atravessa o tempo no Brasil, enviezada pelos domínios da classe política local, em comun acordo com outras instâncias de poder, infiltram-se nos territórios rurais interferindo nas questões políticas, e não apenas nesse âmbito, mas nos projetos de vida dos trabalhadores, com maior ênfase na educação, dentre outras dimensões. Por conseguinte, as desigualdades da sociedade brasileira vão se perpetuando a cada período histórico, sobretudo no campo. Esse viés sociológico sobre as bases estruturais da sociedade brasileira tem sido analisado por sociólogos, historiadores e outros expoentes como Freire (1999, p. 22) na advertência de que:

O regime oligárquico se desestrutura a partir de 1930, mas isto não quer dizer, de modo algum, que a oligarquia tenha perdido completamente o controle do status quo. A economia continua baseada, em larga medida, na grande propriedade da terra e nos produtos de exportação, e o poder local e regional dos grandes latifundiários é ainda hoje uma das bases decisivas de sustentação de poder nacional.

Nesse sentido, o estudo dos assentamentos rurais requer análises sobre a sociologia brasileira, que perpassa por momentos de transições de períodos históricos, a exemplo da República Velha (1889-1894) – a chamada República da Espada – capitaneada pelos marechais e militares na prática da política oligárquica, mesmo com outras conotações, ainda ecoa no contexto sociopolítico brasileiro. Esse tempo histórico rememora os resquícios de um tempo, especificamente marcado a ferro e fogo pelo “coronelismo”; “clientelismo” e “mandonismo”, que ainda deixa rastros na sociedade brasileira em vários contextos socioculturais.

A respeito deste período histórico, as pesquisadoras Marieta de Moraes Ferreira

(UFRJ) e Surama Conde Sá Pinto (UFRRJ) discutem no artigo “Estado e Oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas”, sobre a política no Brasil na Primeira República, “interpretada como um período marcado por um sistema de dominação baseado no latifúndio” (Ferreira; Pinto, 2017, p. 3). As referidas teorias apontam outros autores que contribuem no debate acerca da temática, entre os quais, Victor Nunes Leal (1975); Nelson Werneck Sodré (1943, 1962); Celso Furtado (1959-1975); Leoncio Basbaum (1976) e Hélio Jaguaribe.

Esse tempo histórico esteve monitorado pelos marechais e militares na prática da política oligárquica e precisa ser discutido no contexto campesino para melhor compreender as raízes da luta até a conquista dos assentamentos rurais. É um estado de alerta que deve ser pensado nas escolas do campo. Até porque esse período de relações de poder oligarquico não está sepultado no Brasil. Fazendo um adendo, tivemos recentemente (2019-2021) um regime de (des)governo, monitorado por um quartel general, gestado pelo autoritarismo e que ficará marcado nas páginas da história do Brasil.

Um período de retrocesso na história política e social do país com altos níveis de violências no campo e na cidade, onde direitos foram negados ao povo brasileiro e ainda diante dos efeitos danosos da pandemia da Covid-19. Fatos dessa natureza se configuram como estratégia contrária ao Estado Democrático de Direito no Brasil, construído através de muitas lutas e enfrentamentos pelos movimentos sociais e a sociedade civil organizada.

Nesse sentido, o território sapeense, um lugar de luta e de gigantes acontecimentos na conquista pela terra, dentre outras lutas, tem a necessidade de instituir, no processo de formação dos educadores, temáticas sobre o pensamento social e político da história do Brasil. Percebe-se na própria leitura dos documentos, no decorrer da pesquisa, por exemplo, nos projetos políticos pedagógicos das escolas campesinas, quase que nenhuma referência a esse debate sobre a Educação Popular (EP).

Esse silenciamento sobre a Educação Popular no contexto dos assentamentos e, conseqüentemente, nas escolas situadas nesse território, interfere até mesmo na reivindicação de políticas públicas, que venham favorecer a ampliação das ações nesse território, como também na relação que se estabelece entre as escolas do campo e os assentamentos.

A grande maioria da população não vê com bons olhos a relevância dos

assentamentos na história política do município, tampouco as contribuições da Educação Popular que, em décadas mais remotas, corroborou com a própria trajetória de luta da educação dos sapeenses. A EP caracterizada como uma perspectiva teórico-metodológica revolucionária no território latino-americano, faz-se presente em ações memoráveis no município de Sapé como o trabalho da Comissão Pastoral da Terra (CPT), a CEPLAR, entre outros projetos, já referendados nas experiências expostas em capítulos anteriores. Ainda não possui de fato uma representatividade no próprio projeto da gestão municipal.

No entanto, os vínculos da educação popular estabelecidos nas décadas de 1950-1960, com o território sapeense, foram desarticulados e, por que não dizer, banidos com a chegada da Ditadura Militar. E, diga-se de passagem, Sapé foi uma das primeiras cidades paraibanas a sofrer intervenção militar. Esse fato se deu por vários fatores, ainda pouco discutidos no contexto da educação, dentre as principais razões, a ressonância da história de luta das ligas camponesas no âmbito do município.

Fatos dessa natureza apontam para a necessidade de discussões na ótica da educação popular, retomar essa historicidade no projeto da educação municipal, sobretudo no contexto da educação do campo, em diálogo com a abordagem de Carlos Rodrigues Brandão, citado por Carrilho (2013, p. 17): a “educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (Carrilho, 2006, p. 75).

Nesse fio condutor, registramos que nas idas e vindas de nossos encontros com os (as) companheiros (as) nos assentamentos rurais no território sapeense, como também nas escolas, não se observa indícios de debate sobre a Educação Popular, nem mesmo entre os docentes nas propostas dos planejamentos didático-pedagógicos. O que sinaliza a necessidade de inserção dos princípios dessa epistemologia na política educacional, não apenas nas escolas, sobretudo no próprio projeto das gestões municipais que se sucedem.

Sobre essa lacuna, Carrilho (2013, p. 19) realça a relevância do trabalho de educabilidade política da Educação Popular no Brasil e em outros países da América Latina. Afirma que “as sistematizações de experiências educativas populares sempre desvelam esta riqueza de sentidos críticos, rebeldes e emancipatórios que as animam”.

Com base nesse pressuposto, concebe-se que as escolas do campo, situadas

nos assentamentos, têm se tornado silenciosas na maioria dos contextos em que se situam. O debate de educar sob a ótica da Educação Popular, mesmo com raízes fincadas nesse perspectiva histórica travada pelos movimentos sociais, com marcantes ações no município, parecem distantes. Essa questão se torna contraditória, considerando o movimento de organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo no município, desde a condição de vila, distrito e até mesmo no processo de emancipação política.

É relevante frisar que Sapé é um município em movimento com um intenso fluxo de visitantes e pessoas de municípios vizinhos em circulação, vindos de outros municípios como como Sobrado, Riachão do Poço, Marí, dentre outros lugares em conexão com a cidade das ligas camponesas. Há uma larga movimentação cotidiana entre a comunidade campesina e a sede do município, por várias razões, sobretudo em busca de trabalho, estudos, como também para a comercialização de vendas e compras de produtos em duas feiras livres em funcionamento aos sábados e domingos.

Destaca-se que a feira de Sapé, em funcionamento no centro da cidade, faz parte da memória histórica no município. Esse acontecimento sociocultural surge no século XX, em 1917, ainda quando Sapé esteve na condição de Distrito. Já havia um mercado público e a feira também já em funcionamento, fato que impulsionou o desenvolvimento econômico nesse contexto (Ferreira, J., 2013, p. 217). A história da feira sapeense está descrita em produções acadêmicas, como no TCC intitulado “Conhecendo a feira: cultura Popular na feira livre de Sapé-PB” (Ferreira, L., 2015).

As manifestações culturais na feira livre, instituída desde os seus primórdios aos sábados, representam momentos históricos, inclusive pelos movimentos sociais e serviu de *locus* nas ações das Ligas Camponesas, na década de 1950-1960. E assim o movimento da feira se tornou um lugar de encontros e resistências no território sapeense. O acontecimento foi ampliado na década de 1990, com a criação dos assentamentos rurais.

A partir da criação dos assentamentos, surgiram as feiras ecológicas em funcionamento na cidade nas sextas-feiras, organizada pelos trabalhadores de vários assentamentos rurais, com maior participação do assentamento Padre Gino. Essa feira já alcançou outros voos, acontecendo também em espaços acadêmicos, como na UFPB, geralmente uma vez na semana. Lá também a feira de origem sapeense promove um lugar de encontro dos professores e estudantes na comercialização de

vários produtos de boa qualidade para a saúde, alimentos desprovidos de agrotóxicos.

Um fato curioso aconteceu no contexto dessa feira na cidade de Sapé, coordenada pelos agricultores nas sextas-feiras após as 16:00h, no pátio da igreja matriz de Noss Senhora da Conceição, espaço concedido pelos párocos desde o sua realização. Essa feira já esteve desativada por uns períodos, por solicitação de alguns comerciantes de alto poder financeiro no município, os grandes latifundiários que ainda se consideram os donos de terras na compra das fazendas para criação de gado e outros modos de produção capitalista.

Dentre os motivos da alegação para a desativação da feira dos trabalhadores na cidade, destacava-se a questão da concorrência disputada por parte dos altos comerciantes da cidade, no discurso de que essas feiras atrapalhavam a venda de produtos das outras feiras na cidade nos fins de semana.

Além disso, a procura pela compra dos produtos na feira dos assentamentos aumentou consideravelmente, devido à qualidade dos alimentos e da própria organização da higiene dos produtos vendidos pelos trabalhadores. O fato é que, após um determinado período, a feira retorna à cidade, porém, fixada em frente à igreja matriz da cidade, com alguns quilômetros de distância do local onde ocorre a principal feira livre do município.

Como se vê, o município demarca uma história de vivências com os assentamentos rurais, organizada por diversos movimentos sociais, sob a ótica do processo dos MST, cuja “luta é dimensionada em vários setores de atuação do movimento, como a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social” (Fernandes, 2012, p. 496). No entanto, esses territórios não estão na ordem do dia da gestão municipal, em se tratando das vias e dimensões que os assentamentos rurais oferecem para o bem-estar social do campo e da cidade.

Essa realidade pode ser constatada com relação a alguns assentamentos que estão situados desde sua criação no território sapeeense e com o passar do tempo, diante do descuido das gestões que se sucedem, por protestos e reivindicações dos próprios assentados, passou a pertencer a outros contextos municipais. Fatos dessa natureza apontam para a compreensão de que:

tratar do território camponês nem sempre é uma tarefa simples, pois a noção de território ensinada nas escolas e universidades refere-se, predominantemente ao espaço de governança, ou seja, ao território como espaço de gestão do Estado em diferentes escalas e instâncias:

federal, estadual e municipal (Fernandes, 2012, p. 744).

Essa concepção se torna presente nas vivências e experiências que se perpetuam nas relações de poder na terra do capim EÇAPÊ. A cada gestão que se sucede cresce a ganância e poder pela terra e demais riquezas do campo. No entanto, a noção de território na visão camponesa é oposta a essa relação capitalista. O território é compreendido como “o espaço de vida do camponês” e perpassa por “diferentes tipos de territórios que estão em confronto permanente, porque são espaços em que essas relações sociais se realizam” (Fernandes, 2012, p. 744).

É fundamental enfatizar que a luta camponesa em Sapé é histórica e enfrenta permanentes trincheiras no coletivo com os movimentos sociais do campo e da cidade. Caracteriza-se como uma trincheira em permanente combate contra as desigualdades sociais. . Segue a direção de Gonh (1997, p. 247), ao conceber que “movimento social refere-se à ação dos homens na história”. A autora chama a atenção para o fato de que essa ação envolve fazeres e exige procedimentos e pensamentos através de ideias com a finalidade de fundamentar a ação. É uma “práxis”, segundo a referida pesquisadora.

Com base nessa visão, pode-se considerar que a participação dos movimentos sociais ocupa um lugar relevante na história política do município. Trata-se de uma memória que exige contextualização em épocas mais remotas, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, períodos de fortes lutas que se refletem até o momento atual em vários espaços institucionais, sobretudo na educação, em maior escala na gestão das escolas e, conseqüentemente, no percurso das vivências educativas construídas com o coletivo escolar. Os movimentos oriundos das décadas de 1950-1960 se constituem como legados na organização de outros movimentos no município, como a criação de sindicatos, a exemplo do Sindicato dos Servidores Públicos de Sapé (SINDSERVS); Sindicato dos Agentes de Saúde; Sindicato dos Trabalhadores Rurais; Associações de Bairros; Representações da Igreja Católica; o movimento negro de Sapé, além de outras representatividades da área progressista no campo de lutas no município. Foram vivências e experiências de vida, trazidas sobretudo pelo acontecimento das Ligas Camponesas, que atravessam o tempo marcadas no território sapeense. As experiências nesse contexto se configuram como práticas inéditas definidas pelas vias teóricas de Thompson (2021, p. 30) ao preconizar que

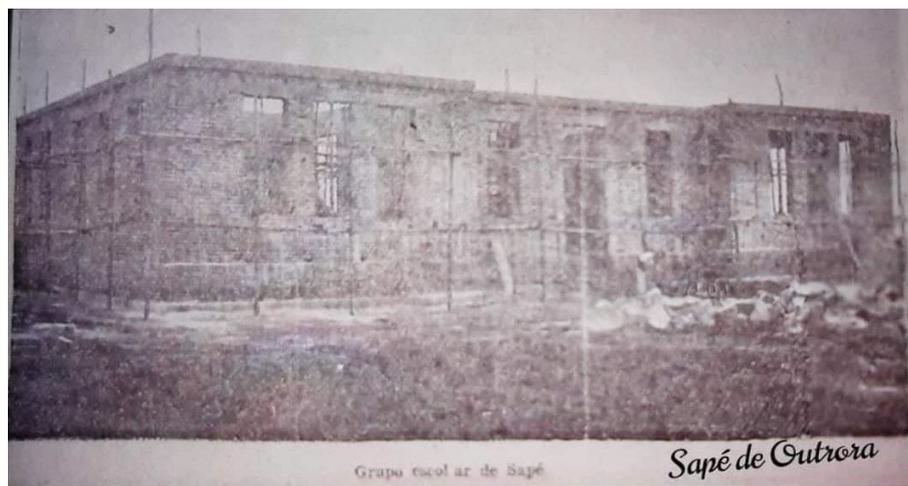
A experiência entra sem bater à porta e anuncia mortes, crises de subsistência, guerras de trincheira, desemprego, inflação, genocídio. Pessoas morrem de fome: seus sobreviventes pensam o mercado de novas maneiras. Diante dessas experiências gerais, antigos sistemas conceptuais podem ruir e novas problemáticas insistir em impor sua presença.

Atrelado a essa concepção, passamos a conceber o território dos assentamentos rurais no município de Sapé como um lugar de fortes experiências de vida. Essas vivências passaram por paisagens desafiadoras. No entanto, a luta pela terra trouxe um novo modo de viver para o campo e a cidade, fortalecendo um outro momento histórico com a criação dos assentamentos rurais na década de 1990.

A criação dos assentamentos rurais traz um novo cenário para o município. Decorre sobretudo do movimento histórico das Ligas Camponesas, que impulsionou a continuidade da luta pela terra e, conseqüentemente, a criação dos assentamentos no município. O processo de criação das Ligas Camponesas teve como mentor o líder camponês João Pedro Teixeira e outros(as) companheiros(as), inclusive a esposa Elizabete Teixeira que, desde a década de 1950 até os dias atuais, permanece encorajando os movimentos sociais na continuidade da luta.

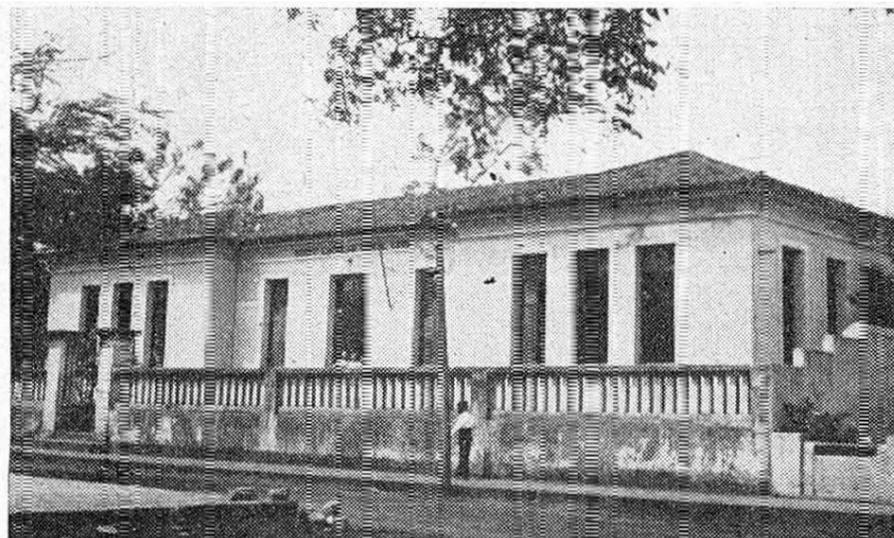
Nesse contexto, o monumento que se vê abaixo representa um legado no contexto das Ligas Camponesas, uma vez que na escola Gentil Lins aconteceu a primeira reunião das Ligas Camponesas, coordenada por João Pedro Teixeira e seus companheiros de luta. Atualmente o prédio ainda permanece no local e acolhe estudantes do Ensino Médio, mantida pelo governo estadual.

Imagem 10 - Construção da Grupo Escolar Gentil Lins



Fonte: Jornal A União, 1936.

Imagem 11 - Grupo Escolar Gentil Lins



Fonte: Acervo Escolar, 2023.

Essa intuição de ensino carrega em seus ambientes um dos maiores e mais significativos movimentos sociais vividos pelos sapeenses: as Ligas Camponesas de Sapé, território paraibano, que fez história com repercussões não só no Brasil, como também em outros países. É oportuno frisar que a história das Ligas Camponesas na luta pela terra não tem início apenas na década de 1950.

Decorre de um processo de acirradas lutas oriundas de outros fatos, “desde que os portugueses – e depois os espanhóis, os ingleses, os holandeses e os franceses – aqui aportaram, sempre houve disputa pela terra” (Stedile, 2002, p. 11). O autor reúne vários teóricos na obra *História e natureza das Ligas Camponesas*, na abordagem sobre a história das ligas camponesas do Brasil. Retrata aspectos relevantes sobre essa trajetória. As ligas camponesas de Sapé fazem parte, historicamente, de um elenco de estados que movimentavam esse acontecimento.

De acordo com o pesquisador Stedile (2002, p. 55), dentre os estados de maior relevo em termos de organização e de filiados estão: “Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Bahia, Rio de Janeiro, Guanabara (extinto), Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso, Acre e no próprio Distrito Federal (Brasília)” (Stedile, 2002, p. 55). Inclusive, as ligas consideradas “mais poderosas se situavam na Paraíba: Sapé, com 12 mil associados”. Ainda segundo o autor, o processo das Ligas Camponesas tem raízes nos desdobramentos de luta desde a colonização, seguido pela Monarquia, em que se “trucidou os povos indígenas e transformou todos os bens da natureza existentes em nosso território em

propriedade privada da Coroa”, dentre outros episódios.

O processo de colonização da nossa história, não apenas com indígenas, também com a população negra denota que nesse período “houve muitas lutas populares, tanto dos povos indígenas, quanto dos negros escravizados. Reação da população em geral contra a Monarquia e pela libertação nacional” (Stedile, 2002, p. 5). Nessa trajetória ocorre a adaptação da Monarquia ao “capitalismo industrial, introduzindo a propriedade privada da terra e entregando seu controle aos capitalistas. E, assim, nasceu a primeira lei das terras, a Lei 601, de 1850” (Stedile, 2002, p. 5) e muitos camponeses foram trazidos da Europa para a prática de mão de obra barata.

E, assim, “com o aumento de nossa população sertaneja, mesclada, surgiu, no final do século XIX, uma nova classe social: os camponeses” (Stedile, 2002, p. 5). A partir desse acontecimento, “surgiram os primeiros movimentos sociais tipicamente camponeses”. Entre os mais relevantes podemos citar “o registro de verdadeiras epopeias ocorridas em Canudos (BA), Contestado (SC/PR), Caldeirão (CE)” (Stedile, 2002, p. 6), dentre outros.

Nesse percurso, com o advento do século XX, o modelo de industrialização exigiu muito mais dos camponeses no exercício de um trabalho árduo com a permanência de mão de obra de grande produção e barata para as indústrias. E assim os camponeses continuavam com direitos negados, a exemplo do direito à terra. Esse fato favoreceu a formação de “um campesinato com consciência de classe. E, juntamente com a consciência e com o aumento das contradições sociais, surgiram as primeiras organizações e movimentos camponeses, com consciência de classe, com consciência política de seus direitos” (Stedile, 2002, p. 6).

Após a Segunda Guerra mundial, o panorama de redemocratização oportunizou muitos movimentos sociais no contexto do campo brasileiro e a participação do “como não era permitida a organização de sindicatos rurais, criou a expressão Ligas Camponesas e saiu a campo para organizá-las”. No entanto, em 1947 o registro do PCB foi cassado e proibido de atuação. Conseqüentemente, as primeiras Ligas Camponesas foram extintas (Stedile, 2002, p. 6).

Na sequência histórica com os horizontes da década de 1950 foram surgindo alguns sindicatos de trabalhadores rurais em várias regiões do Brasil, como em Campos (RJ), Ilhéus (BA), Ribeirão Preto (SP). O PCB colaborou nessa luta, tendo que estabelecer critérios devido à proibição de sindicatos de camponeses. Tiveram que criar associações civis sem fins lucrativos como a Associação de Lavradores e

Trabalhadores Agrícolas no Brasil (ULTAB), também com o apoio da Igreja Católica e do MEB, contribuíram na organização dos camponeses (Stedile, 2002).

Nesse trajeto histórico surge, em 1955, as Ligas Camponesas, deixando um legado memorável na história de luta camponesa, sobretudo no Nordeste brasileiro. Mas, em 1964, com o golpe militar, “centenas de lideranças foram presas, algumas torturadas, outras assassinadas pelos próprios fazendeiros. Os mais conhecidos puderam se exilar. As ligas foram, de fato, assassinadas!” (Stedile, 2002, p. 7-8).

O autor adverte sobre a importância de conhecer a história das ligas desde as suas origens, uma vez que:

como organização social, foram destruídas. Mas haviam semeado em terra fértil. E suas experiências e pregações ficaram adormecidas profundamente, mas, depois de muitos anos, rebrotaram. E, com a redemocratização do Brasil, vinte anos depois, rebrotaram em diversos outros movimentos sociais no campo brasileiro (Stedile, 2002, p. 8).

Esses recortes sobre o surgimento das ligas camponesas no Brasil se configuram como um convite para estudos e pesquisas mais aprofundadas sobre esse fato histórico, que perpassa por diversas dimensões. Devido às delimitações da tese, muitos outros aspectos das ligas não serão aqui detalhados. No entanto, não se concebe trazer o debate da criação dos assentamentos rurais no município de Sapé, sem referendar o fato histórico das Ligas, de maneira mais ampla, referendando as lutas que o antecederam e aquelas que deram continuidade a esse célebre movimento camponês.

É oportuno ressaltar que, na experiência e vivência do nosso trabalho no contexto das escolas públicas do campo e na cidade, percebe-se que as discussões sobre as Ligas Camponesas ainda não acontecem de forma contextualizada. Na realidade a história das ligas, mesmo em discussão no ambiente escolar, permanece apenas durante a semana das Ligas Camponesas, posta no calendário sociocultural do município, criado através da luta de alguns membros da equipe pedagógica da secretaria de educação municipal, em 2016. Esse debate, muitas vezes, gira apenas em torno da história do memorial das Ligas e Lutas camponesas, situado na Comunidade Tradicional Ribeirinha na região de Barra de Antas, zona rural do município.

A luta travada pelo líder camponês João Pedro Teixeira e demais integrantes

deste movimento ainda não possui o devido reconhecimento no contexto da educação, inclusive nas escolas do campo. As ligas camponesas se caracterizam como expressão política dos trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo, o princípio educativo e político desse movimento em defesa da terra, reforma agrária e melhores condições de vida para o povo do campo. Ressalta-se que o trabalho realizado pelas Ligas Camponesas em Sapé, desde a sua criação, tem repercussões em várias dimensões sociais, políticas e culturais. O legado deste movimento com aclamação nacional e internacional faz parte da história do território sapeense.

Configura-se enquanto um elo de pertencimento no chão sapeense com amplas possibilidades de estudos e pesquisas no âmbito municipal. Acrescenta-se que a juventude sapeense, sobretudo a classe estudantil, precisa avançar no conhecimento do legado deixado pelas Ligas Camponesas. Percebe-se, ainda, o silenciamento na sociedade sapeense sobre esse acontecimento memorável. Apesar da resistência dos movimentos sociais, os estudos no âmbito das instituições escolares ainda são tímidos.

Esta questão repercute no trabalho pedagógico nas escolas como uma problemática inquietante, sobretudo na compreensão da relação que se estabelece entre a proposta de trabalho dos assentamentos rurais e o projeto das escolas que se situam nesses territórios. A própria história e memória dos assentamentos rurais que passamos a descrever nas páginas a seguir, não contemplam de fato o acontecimento das Ligas Camponesas, tão pouco realçadas com profundidade nas práticas educativas e no próprio Projeto Político Pedagógico.

4.3 A geopolítica no território dos Assentamentos Rurais em Sapé

Os assentamentos rurais situados no município de Sapé resultam do processo de luta iniciada desde os primórdios da criação do município, com realce para o movimento das Ligas Camponesas, caracterizada pela resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade na luta por direitos à terra, educação, saúde, habitação, dentre outras concessões que lhes foram negadas ao longo da história de luta pela reforma agrária. Ao chegar à década de 1990, após muitos entraves e incansáveis batalhas, esses homens e mulheres recebem o reconhecimento da desapropriação das terras e com esse acontecimento, ocorre a criação dos assentamentos no território Sapeense, decorrente de outros movimentos sociais

organizados a nível nacional, sobretudo no campo com base na histórica trajetória das Ligas Camponesas.³

Nessa direção, passamos a descrever alguns aspectos e características dos sete Assentamentos Rurais situados no município de Sapé, atrelado a um outro território de luta, caracterizado como Comunidade Tradicional Ribeirinha, situado no lugar onde se localiza o Memorial das Lutas e Ligas Camponesas, denominado de Barra de Antas.

É possível ressaltar que esses lócus onde se situam os assentamentos rurais ainda apresentam fronteiras abertas em estudos e pesquisas relativas ao processo da Reforma Agrária e da própria identidade do território sapeense. Nesse movimento, passamos a descrever aspectos da historicidade dos territórios e das respectivas escolas situadas nos assentamentos.

Nessa direção, a localização dos Assentamentos Rurais em Sapé pode ser sinalizada geograficamente em três regiões por aproximação territorial. No primeiro lócus de acesso estão situados os assentamentos da Usina Santa Helena, Vida Nova, Boa Vista e Rainha dos Anjos, tendo como rota a rodovia que liga Sapé-João Pessoa, indo pela rodovia PB-004 via Sapé à cidade de Cruz do Espírito Santo. Uma segunda região, tomando por rota a BR-230, estão os assentamentos 21 de abril, Nova Vivência e a Comunidade Tradicional Ribeirinha. E o terceiro itinerário segue na direção da PB-073, onde se encontra o Assentamento Padre Gino Novo, que liga Sapé à cidade de Guarabira a outras regiões do brejo paraibano.

Nessa rota, exibimos um quadro demonstrativo das escolas do campo situadas em assentamentos rurais, demarcadas nas legendas abaixo.

4.4 O cenário da educação do campo em assentamentos rurais no município de Sapé-PB

As 18 (dezoito) escolas inseridas na educação do campo no município de Sapé, em outras décadas, com número bem mais ampliado, atravessam o tempo na dramaticidade pela falta de políticas públicas que possam valorizar essa modalidade

³ Indicações de leituras: XAVIER, Wilson José Félix. **As práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé: memórias de uma luta no interior da Paraíba(1958-1964)**; ALVES, Juliana Ferreira. **Luta e Resistência na Paraíba: A liga Camponesa de Sapé**. Trabalho apresentado no XI Encontro Regional Nordeste de História Oral. Fortaleza, 2017. Disponível em: https://www.nordeste2017.Historiaoral.org.br/resources/anais/7/1494167488_ARQUIVO_ARTIGO-PRONTO-FORTALEZA2017.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021

de ensino. Sobretudo, que venha favorecer o processo de formação sociopolítica dos educadores como ponto fundamental na educação do campo. Diante dessa lacuna, caracterizada por um cenário de declínio em relação à educação na cidade e até mesmo o visível aparato oferecido às escolas urbanas, em vários aspectos, não chega de fato no contexto das escolas do campo.

A educação campesina sobrevive à luz dos documentos oriundos do espaço urbano, que, por sua vez, segue a cartilha compensatória das políticas públicas de âmbito estadual. Este fato se constata na própria trajetória da educação do campo que, há décadas de sua criação, ainda não possuem uma proposta curricular específica para as peculiaridades do campo.

O que existe na realidade é um esboço de propostas realizadas pelo coletivo de educadores, através de encontros pedagógicos, decorridos já algum tempo, sem ainda ser respaldado pelas vias legais que regem a educação municipal.

A propósito, essas limitações se contrapõem aos princípios teórico-metodológicos de uma das mais relevantes políticas públicas em prol da educação do campo, o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA), inclusive rememorado por alguns participantes da pesquisa. Essa formação tem por base teórico-metodológica alguns princípios básicos inerentes à educação do campo como: [...] “princípios de inclusão, participação, multiplicação, parceria” que considera [...] “o campo, entendido como espaços rurais diferentes entre si, possui culturas e formas de organização diferenciadas. Também possui climas, solos, cultivos e camponeses distintos de acordo com os diversos lugares do Brasil” (Araújo; Silva, 2011, p. 18 e 38). Esta perspectiva também se faz presente em Caldart (2009, p. 157) no debate sobre a educação do campo:

Se for assim, a escola do campo será mais do que escola, porque terá uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não começam nem terminam nela mesma e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra...”.

Prosseguindo com mais alguns aspectos sobre o contexto da educação do campo no município de Sapé, expomos o mapa abaixo que resultou do percurso da pesquisa, em visita à Coordenação do Setor de Estatística da Secretaria de Educação Municipal, para obtenção de alguns dados sobre as escolas do campo. Até então, o referido setor não havia preparado um mapa específico da educação do campo.

As cores verde e vermelha não representam uma conotação de divisão entre as escolas do campo. Essa simbologia de cores se configura no texto como uma forma de sistematização quanto à organização e localização das escolas na criação do mapa, traduzindo o sentido histórico do coletivo de luta e de resistência da educação do campo na rede municipal de ensino de Sapé.

A outra imagem a seguir faz traduzida no quadro faz memória à data de criação e fundação das Escolas do Campo situadas em Assentamentos Rurais com as respectivas datas de criação e fundação.

Quadro 02 - Assentamentos e Escolas Camponesas

Assentamentos Rurais	Data de Criação	Famílias Assentadas	Escolas dos Assentamentos	Ano de Fundação
Assentamento Boa Vista	19/12/1996	122	Escola Municipal Boa Vista	1958
Assentamento Nova Vivência	26/05/1998	48	Escola Municipal Nova Vivência	2000
Assentamento Padre Gino (1997)	09/12/1996	62	Escola Municipal Padre Gino	1999
Assentamento Santa Helena	07/05/1998	206	Escola Municipal da Usina Santa Helena	1977
Assentamento Rainha dos Anjos (BomFim)	13/07/1999	49	Escola Municipal Senhor do Bom Fim	1952 -
Assentamento Vida Nova	09/12/1997	68	Escola Municipal Vida Nova	Observação: Não encontramos dados sobre o registro da data de fundação desta escola. Informações verbais de moradores do assentamento dão conta de que a unidade escolar, existente no território foi desativada na década de 1990.
Assentamento 21 de Abril	29/10/1996	60	Escola Municipal 21 de Abril	2000
Comunidade Tradicional Ribeirinha de Barra de Antas			Escola Municipal de Barra de Antas	1949

Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Memorial das Lutas e Ligas Camponesas (2022);

O quadro apresenta a composição dos 07 (sete) assentamentos rurais cadastrados pelo INCRA no município de Sapé com data de criação na década de

1990, como também a Comunidade Tradicional Ribeirinha, após anos de luta, recebeu recentemente, o reconhecimento da tradicionalidade da comunidade de Barra de Antas, conforme está descrito na ementa instituída no Parecer Técnico nº 04/2017, do Ministério Público Federal/Procuradoria Geral da República/Secretaria de Apoio Pericial/Centro Regional de Perícia 5 (SEAP/CRP5/ISF). Esse avanço representa a cobrança da comunidade e demais representantes do território de Barra de Antas, no que se refere à “identificação de tradicionalidade de comunidade de Barra de Antas, ameaçada pelas cheias do rio Gurinhém. em Sapé/PB”.

Ainda de acordo com a quadro demonstrativo, todos os assentamentos foram criados no final da década de 1990, frisando que essa luta vem de tempos bem mais longínquos. Quanto às escolas, antecedem a data de criação dos assentamentos rurais. A escola da Comunidade Tradicional Ribeirinha decorre da década de 1940, seguida pelas escolas Senhor do Bom Fim (1952) e escola Boa Vista (1958). Duas outras, Santa Helena e Padre Gino, datam do final da década de 1990. E as outras duas, Nova Vivência e 21 de abril, no ano 2000.

Quanto à escola do assentamento Vida Nova, não se localiza documentos no assentamento, como também no arquivo da Secretaria de Educação Municipal. Em visita ao referido assentamento, obtivemos a informação, através do depoimento de uma assentada que existe um prédio onde funcionava a escola, pertencente à rede estadual, hoje ocupado por um assentado, onde a escola funcionou por algum tempo. No entanto, a instituição foi desativada por questões de impasses da política local, assim como outras escolas do campo, em épocas anteriores. No entanto, não tivemos acesso à documentação desses fatos.

Essa prática de fechamento de escolas, sobretudo no contexto do campo, configura-se como uma das problemáticas na educação municipal com maior ênfase para o contexto do campo. Apesar da relevância histórica das escolas municipais do campo, ainda sofrem preconceitos e discriminações e até permanecem sob a ótica do silêncio, sobretudo aquelas situadas nos assentamentos.

A esse respeito, vale a ressalva de que “o Movimento Por Uma Educação do Campo”, de raiz mais contemporânea, nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais” (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 8).

Além dessa inquietação, também surgem outras incompreensões no próprio

território dos assentamentos, no que se refere ao conceito da Educação do Campo e Educação Rural, categorias ainda não devidamente discutidas no contexto do ensino nas escolas públicas do campo e da cidade, bem como em outros territórios do contexto campestre. Esses termos vêm sendo discutidos pela literatura em diferentes tempos históricos, considerando o contexto social, político, econômico e cultural do Brasil desde a Colônia. A temática é ampla e densa. Tem assento nas pesquisas de autores como Marinho (2008, p. 8).

Vamos percorrer a história da educação rural brasileira considerando que, ao longo da nossa história, essa educação esteve vinculada à educação da zona urbana. Queremos levantar as iniciativas e experiências que tiveram projeção regional e nacional ou que influenciaram o surgimento de uma experiência nacional ou regional.

No entanto, em momentos mais contemporâneos, pesquisadores como Arroyo, Caldart e Molina (2009) discorrem sobre essas nomenclaturas, rural e campo, sem muita ênfase nas distinções conceituais, voltadas para o viés das contradições. Os autores corroboram com essa discussão. No entanto, orientam para a ampliação de novos olhares no ideário da Educação do Campo, discutido na obra *Por uma Educação do Campo*, na perspectiva de que:

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 10).

Este debate não está previsto com profundidade nos objetivos da pesquisa, diante das delimitações da tese. No entanto, orienta-se maiores aprofundamentos futuros sobre essa dimensão histórica na educação do campo.

Com base nessas questões inerentes ao contexto do campo, propõe-se o trabalho de análise acerca de como se estabelece a relação entre a educação do campo e os Assentamentos Rurais situados no município de Sapé, considerando as especificidades deste contexto nas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. Esse desafio vislumbra o exercício de um trabalho voltado para a Educação Popular (EP), visto que a educação pensada sob a ótica desta teoria social começa

por acreditar no processo de mudança e transformação social.

A esse respeito Paulo Freire acredita no poder de transformação através da educação. Entende o ato de educar sob duas dimensões diferentes: a educação bancária e a educação libertadora (Freire, 2005, p. 65-139). A primeira exclui os sujeitos do processo educativo. Enquanto que a segunda dimensão propicia caminhos pela libertação dos sujeitos, mesmo em contextos antidemocráticos. Nesse viés há fronteiras promissoras de transformação na educação, que tem por base o próprio sentido do papel da cultura no contexto escolar. E, portanto:

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência (Freire, 1991, p.16).

Refere-se à educação como um processo contextual, movido pela diversidade cultural. Esse movimento não acontece no individualismo, tampouco na transmissão de conteúdos programáticos, oriundos de outros contextos alheios, como por exemplo, as especificidades da vida na educação do campo.

Diante desse cenário, indícios apontam a necessidade de repensar o processo educativo na perspectiva de “atribuir à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro” (Fernandes, 2006, p. 30). Além de oferecer maiores reflexões sobre a temática no município de Sapé, lugar de luta pela terra, ainda com lacunas nesse debate, sobretudo no âmbito das escolas. Pensar essa perspectiva na educação pública em territórios camponeses, com seus múltiplos desdobramentos, na perspectiva política do senso crítico, requer uma força-tarefa mais profunda e contextual. Em primeira instância, pela compreensão de que:

A educação é um campo de teorias e de práticas culturais cuja realidade e cujo motivo de existência não se dissolvem em outras teorias, em outros campos de conhecimento, científico ou não, e em outras práticas sociais. Não se dissolvem, mas coexistem na mais estreita “contaminação”. Pois eles existem como círculos de conhecimento a respeito da biopsicologia da pessoa e das psicologias derivadas, a respeito dos mundos de cultura e de vida social, de filosofia e de ciências da vida e do mistério do homem estreitamente entrelaçadas, interconectadas e, umas para com as outras,

interdependentes (Brandão, 2002, p. 195-196).

A definição pensada pelo autor sobre educação requer análises de maneira processual, considerando os sentidos da educação em suas mais abrangentes dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Perpassa pelas vivências, experiências e até pelas singularidades de cada fenômeno a ser analisado. É um convite a repensar as práticas educativas na educação do campo com o próprio fazer dos assentamentos rurais, considerando a dimensão da cultura como um princípio fundante. Apesar desta premissa, percebe-se que:

as questões culturais na educação brasileira são tratadas por pesquisadores como primordiais para a valorização dos sujeitos sociais. No entanto, em muitos contextos educacionais os aspectos da relação educação e ação cultural local têm sido abordados de forma dissociada e descontextualizada, acarretando práticas de ensino excludentes no processo de formação humana e muitas vezes fortalecendo o distanciamento da cultura escolar com a cultura de sua localidade (Santana, 2019, p. 14-15).

Ressaltamos que estudar a educação do campo e os assentamentos rurais faz parte das nossas observações e experiências na atuação no trabalho educativo e pedagógico nas escolas do campo nesse território, há mais de duas décadas.

Destacamos que outras questões problematizadoras permeiam esse contexto, sendo tecidas durante reuniões de planejamentos anuais e bimestrais, nas conversas individuais e coletivas com os docentes, reuniões de pais, nas queixas dos estudantes sobre o conteúdo de ensino trazido para a sala de aula, incompatível com a realidade da comunidade escolar, dentre outras relações que resultaram na elaboração da nossa pesquisa de mestrado realizada em uma escola do campo no município de Sapé (Soares, 2012, p. 115).

Nessa marcha, passamos a caminhar pelos caminhos da educação campesina e seus respectivos territórios de assentamentos rurais, ressaltando a relevância histórica da CPT, com participação efetiva no processo de criação dos Assentamentos Rurais do município de Sapé. Como ilustração registra-se o tributo à imagem da bandeira da referida CPT como referencial nessa caminhada de luta nos Assentamentos Rurais do Município de Sapé-Paraíba.

Imagem 13 - Comissão Pastoral da Terra – CPT



Fonte: <https://www.cptnacional.org.br/> (2023).

Nessa rota, a primeira estação territorial pede passagem com parada no Assentamento de Nova Vivência.

- **Assentamento Nova Vivência**

O assentamento Nova Vivência faz parte dos 07(sete) assentamentos rurais localizados no município de Sapé e também possui uma parte do território pertencente ao município de Sobrado, sob o código 211206, com cadastrado no Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA), do INCRA, sob o nº PB125000. Possui uma área territorial equivante a 670,9714 ha, na esfera de responsabilidade federal, através do processo nº 54320.000130/2009-03, datado de 26/05/1998, com capacidade para 48 famílias.

Para descrever a história do referido assentamento contamos com as fontes de registro do INCRA; PPP da escola (ainda muito tímido com relação à memória do assentamento); um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um assentado, professor em regime temporário (contrato).

Na sequência das fontes e memórias sobre o assentamento de Nova Vivência também se encontra registrado um trabalho de pesquisa realizado pelo professor pesquisador, Cosmo Galdino dos Santos, na Universidade Federal da Paraíba/UFPB. É um estudante trabalhador, assentado, conhecedor da história do assentamento, juntamente com os demais companheiros e companheiras de luta no território. De

acordo com o documento, Nova Vivência é um território localizado a 55 km da capital do estado, às margens da PB-073, tendo como via de acesso à rodovia que liga Café do Vento, localidade que dá acesso às cidades de Sobrado e Sapé, dados extraídos do texto de autoria do referido professor acima mencionado:

[...] O Assentamento Nova Vivência foi fundado aos dias 02 de junho de 1998, com o total de 48 famílias. [...] O lugar está organizado nas terras da antiga Fazenda Sapucaia que tinha como proprietário o senhor Langustai de Almeida. Esta era arrendada a terceiros para a produção agropecuária. A formação do assentamento aconteceu no município de Pitimbu, no litoral sul paraibano, sendo formados três acampamentos, Marina do Ábia, Barra do Esturil e Barramares, com o total de 208 famílias. A fazenda Sapucaia foi ocupada pelos trabalhadores do acampamento Barramarres, no dia três de novembro de 1997, tendo inicialmente 80 famílias. Os acampamentos foram destinados a áreas diferentes, pois as possíveis propriedades não comportavam o número de famílias. O nome Nova Vivência foi escolhido em reuniões pelos assentados, pois representava para os assentados uma nova oportunidade de vida. Visando a valorização do homem do campo na agricultura familiar camponesa, nos aspectos sociais, políticos, infraestrutura, esporte, cultura e lazer, é importante considerarmos a inserção de práticas agroecológicas de cunho educativo (Santos, C., 2015, p. 14).

Ainda sobre a origem do Assentamento Nova Vivência, acrescentamos uma roda de conversa com mais dois assentados, que se dispuseram a colaborar com a história e memória do assentamento, nomeados de JRS (2023) e RAT (2023).

Os mesmos iniciaram a conversa tratando de como se deu a luta pela terra no assentamento. Alegam que essa conquista decorre de outras lutas oriundas de outros contextos paraibanos e chega até a antiga fazenda Sapucaia dando continuidade à batalha. Então, por ser uma história de resistência, faz-se necessário explicitar que esse território instituído como assentamento no dia 03/11/1997, esteve por alguns anos na condição de acampamento, em condições precárias de vida para os seus moradores.

Ainda de acordo com o relato dos companheiros, após o despejo na fazenda Bras Fruta, município de Mamanguape-Paraíba, os trabalhadores Sem Terra ocuparam o INCRA e lá passaram uns quatro dias, deslocando-se para o Assentamento Massangana às margens da BR-230 sentido a capital paraibana, João Pessoa. A partir daí a CPT solicitou a vistoria da Fazenda Sapucaia, sendo constatado a improdutividade da terra.

Com base nesse resultado os trabalhadores(as), mulheres, crianças, idosos,

deslocaram-se para a Fazenda em questão. Vale ressaltar que, contrário ao que se diz no senso comum, essa vistoria feita pelos órgãos institucionais, tipo INCRA, vem desconstruir a ideia de que os trabalhadores invadem a terra.

Os equívocos quanto ao direito à terra ainda estão vistos em vários contextos sociais do município, através dos discursos do senso comum, de que os(as) camponeses(as), sobretudo os que vivem em assentamentos, são vistos e tratados como “invasores das terras alheias”, principalmente nas camadas com maior poder aquisitivo na cidade (fazendeiros, altos comerciantes), dentre outras classes sociais mais abastadas financeiramente.

Na realidade, após essa vistoria, é que os mesmos ocupam a terra como direito, respaldado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no que concerne à função social da terra, estabelecido no Estatuto da Terra – Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964, art. 12 – Seção II – Das Terras Particulares: “À propriedade privada da terra cabe intrinsecamente uma função social e seu uso é condicionado ao bem-estar coletivo previsto na Constituição Federal e caracterizado nesta Lei”. Aliás, diga-se de passagem, o estudo da Constituição Cidadã e de outras que a antecederam ainda se configura como uma lacuna na educação do campo e da cidade no âmbito do município.

Após esse procedimento o proprietário da fazenda procurou os representantes do acampamento com o discurso de que desejava vender a terra, ressaltando que precisava fazer um acordo com as lideranças. Esse acordo seria para não destruir as benfeitorias da fazenda, tipo plantações, criação de galo de briga (rinha). Por sinal, essa atividade, “briga de galo”, de caráter ilegal, herdada dos fazendeiros, tornou-se tradicional em Sapé e até hoje acontece, mesmo que de forma menos intensa, na clandestinidade.

Na continuidade da roda de conversa, os dois companheiros, JRS (2023), RAT (2023), afirmam que não houve conflitos nesse momento com o fazendeiro. E em 1998 saiu a processo de desapropriação da fazenda Sapucaia. A partir daí se inicia a fase da fundação da Associação dos Trabalhadores Rurais de Nova Vivência. Desse percurso, até o momento atual, permanece a luta por direitos à habitação, educação, saúde, infraestrutura, dentre outros direitos sociais.

No relato dos companheiros acima mencionados, torna-se perceptível que a luta pela terra enfrentada pelos trabalhadores passou por muitos sofrimentos e até condições sub-humanas, como dormir em baixo de barracas de lonas, consumo de

água não tratada, escassez de alimentos, além de constantes ameaças dos fazendeiros e seus capangas, tendo como consequências os trágicos despejos, destruição de lavouras, dentre outras atrocidades cometidas com ocupantes do território.

O território vivencia projetos agroecológicos, em que são tratadas as questões de preservação ecológica em diálogo com o meio natural, como parte da agricultura familiar camponesa com aporte nos aspectos sociais, políticos, esporte, cultura e lazer, dentre outras atividades agropecuárias.

No assentamento é produzida uma vasta quantidade de produtos agrícolas que passam a ser comercializados também nas feiras livres de Sapé e demais municípios vizinhos, dentre outras culturas, os produtos alimentícios produzidos no assentamento de maneira alimentar saudável. Porém, na realidade:

Embora sejam de boa qualidade, os produtos não são valorizados; sabe-se que são comprados por um preço baixo, desestimulando o agricultor que precisa sustentar a sua família. Atualmente, há um grupo de agricultores que comercializam a produção em uma feira de base agroecológica que fica às margens da PB 073. A maior parte das culturas produzidas no assentamento serve principalmente à manutenção das famílias assentadas enquanto outra parte, proveniente do excedente produzido, é comercializada (Santos, C., 2015, p. 25).

Essa contradição está presente na vida do assentamento, além de outros problemas do dia a dia, citados no próprio documento do INCRA como, por exemplo, na própria demarcação das parcelas, perfuração do poço do grupo escolar, casa de farinha, estradas e principalmente a assistência técnica, dentre outras problematizações de ordem política, social e econômica. Como participante dessa luta no território se associam o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sobrado, sob o código 99999, com 126 associados e a Associação dos Trabalhadores do Assentamento Nova Vivência, código 99998, com 48 associados.

Trazendo para o campo da educação, o assentamento tem no território uma escola pública mantida com recursos destinados às instituições educacionais emitidos pelo Ministério da Educação e Cultura via Prefeitura Municipal e outras parcerias no âmbito do governo estadual e até mesmo com os desdobramentos do projeto que dá sustentação ao assentamento rural em discussão.

O pesquisador acima mencionado também nos cedeu um depoimento escrito

em que tece algumas preocupações sobre a relação de vivência do assentamento com as práticas educativas instituídas na escola localizada no assentamento Nova Vivência. Discorre que na condição de professor contratado desde 2007, já tendo completado 16 anos de experiência docente nessa escola e mais recentemente também desenvolvendo atividades docentes na escola municipal Caetano de Santana, no assentamento de Barra de Antas, territórios vizinhos um do outro, tem observado com base na prática educativa nas duas instituições que:

Existe um distanciamento das bases legais com a prática da unidade escolar e da escola com a vivência comunitária, é dada ênfase aos conteúdos objetivados para o bimestre, esquecendo a correlação dos conteúdos com as práticas sociais da comunidade. [...] Penso que é necessário adequar as ações metodológicas à vida comunitária, a fim de garantir os saberes formais e informais que contempla a formação dos indivíduos sociais. [...] A meu ver, a escola está bem distante de compreender a correlação entre a escola e o espaço geográfico em que está inserida (CGS, 2023).

Nesse sentido o professor aspira à necessidade de mudança na escola que, apesar de ser situada no contexto do assentamento, de fato, não dialoga com o projeto de trabalho do assentamento. Essa relação de distanciamento conduz a uma prática educativa na contramão com os princípios de luta da comunidade escolar e do próprio sentido da criação dos assentamentos rurais.

Perpassa pela compreensão de que a luta pela terra no processo de reforma agrária e, conseqüentemente, pelo direito ao trabalho e à educação. Considera que “a educação popular exerce um importante papel na luta da concretização da prática da educação do campo como resultado de todo um trabalho de formação de conscientização dos sujeitos do campo” (Santos, E., 2014, p. 28).

Esse descompasso não se resume apenas ao Assentamento Nova Vivência. Indícios apontam o fato como recorrente em praticamente todos os assentamentos do município. Exibimos a fotografia da escola de Nova Vivência que, apesar das controvérsias com o projeto do assentamento, apresenta-se como um lugar de alternativas e possibilidade de mudança social para as demandas que buscam novos caminhos na vida pessoal e profissional.

Desta forma, compreender a historicidade da educação do campo se faz necessário realçar a valorização dos movimentos sociais:

Compreendidos como sujeitos organizados que se colocam na sociedade como expressão política de si mesmos, sem intermediações, que têm nas condições de reprodução da vida, que se relaciona com o trabalho e possibilidades de vida digna, o mote da sua existência. Neste sentido, são portadores de reivindicações que apontam para a real universalização dos direitos. Aspectos que caracterizam estes Movimentos, apesar das especificidades, são a explicitação das contradições sociais, a construção de sujeitos, certa organização, capacidade de articulação, de mobilização, de luta coletiva, de construção de alternativas cotidianas e, dependendo do nível de politização, de articulação das lutas imediatas com as estruturais, das locais com as nacionais e internacionais, colocando-se na perspectiva de acúmulo de poder e de transformação social (Paludo, 2011, p. 22-23).

Nessa visão, iniciamos a descrição das escolas do campo, situadas em assentamentos rurais no território sapeense, na perspectiva de corroborar com os estudos e pesquisas acerca deste contexto, sobretudo, dar visibilidade ao trabalho dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, valorizando as suas mais diversificadas formas de organização social. Iniciamos pela escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nova Vivência.

Imagem 14 - Escola Municipal de Nova Vivência



Fonte: Arquivo escolar (2017).

A história da escola de Nova Vivência está atravessada por momentos de lutas, resistências e conquistas, assim como as demais escolas situadas nos assentamentos rurais do município de Sapé. Delimitamos alguns recortes para uma melhor compreensão da origem dessa instituição, contando com o apoio de alguns assentados e também docentes, gestores, que moram no assentamento e trabalham

ou já exerceram funções na escola.

Ressalta-se que o documento norteador da escola, PPP permanece em processo de construção e não se refere à relação de convivência com o projeto do assentamento. Descreve no tópico sobre o histórico da escola, de forma breve, apenas informa que a escola está situada no assentamento, no entanto, sem maiores detalhes sobre a relação de convivência com o projeto de gestão do território. Diante da dificuldade de informações sobre a origem da escola, realizamos uma 2ª roda de conversa com os companheiros JRS (2023) e RAT (2023), por motivo da falta de documentos comprobatórios quanto à origem da criação da escola.

Essa segunda roda de diálogo teve como foco o surgimento da escola. Por não termos encontrado fontes escritas na escola e nem no assentamento sobre a existência da escola, recorremos a depoimentos orais, cedidos por dois assentados, ambos com exercício de atividades na escola e em outros ambientes do assentamento. Os compaheiros, aqui nomeados de JRS (2023) e RAT (2023) iniciaram a conversa oral citando que antes da escola ser instituída, de fato, no assentamento Nova Vivência, os estudantes se deslocavam para as escolas do município de Sobrado, vizinho ao município de Sapé, durante o período de 1998 a 2001, por motivo de não existir escola no assentamento.

No ano de 2000, diante da necessidade de escola para as crianças na faixa etária de quatro a cinco anos de idade, mais uma vez por solicitação da comunidade, foi instituída uma sala de aula no prédio da Associação do Assentamento, situada no antigo casarão que pertencia à Fazenda que deu origem ao Assentamento Rural. Nesse interim, foram instituídas outras salas de aulas nos níveis de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental para crianças com faixas etárias a partir dos seis anos de idade. Esse tempo durou de 2000 a 2007, segundo JRS (2023) e RAT (2023).

Ainda segundo os informantes JRS (2023) e RAT (2023), por questões políticas, o município de Sobrado fechou a parceria com o Assentamento Nova Vivência, sem diálogo prévio com os assentados. Diante desse fato, as familiares se fizeram representar por uma comitiva para dialogar com a gestão municipal, recém-eleita, em 2007. Nesse diálogo a gestão municipal à época foi sensível à reivindicação da comunidade. Ofereceu a devida infraestrutura e outros recursos necessários para a reabertura do referido casarão cedido pela Associação do Assentamento para ampliar as salas de aula, tanto para a educação infantil como os anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo também no mesmo ano as salas de EJA com

estudantes trabalhadores e trabalhadoras do Assentamento.

A gestão municipal em vigência naquele período autorizou que esses professores(as) iniciassem suas atividades no cargo docente, como contratados na escola. Essa prática permaneceu até o ano de 2011. Após a mudança de gestão, os referidos líderes ainda permaneceram com suas atividades na escola e até os dias atuais permanecem na luta por direitos não apenas no campo da educação, mas em vários outros contextos em prol da comunidade de modo geral. Os professores fizeram questão de relatar a importância da participação no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), na UFPB como estudantes nessa formação que, dentre tantas aprendizagens, serviu de base para o trabalho docente na escola do campo. Esse programa fora criado no final da década de 1990 e somente implementado em 2010, como política pública de relevância reconhecida na formação continuada dos educadores.

Acrescentam também as dificuldades vividas e barreiras enfrentadas pelos profissionais da educação para participar da formação do PRONERA. Os obstáculos surgidos na dificuldades familiares, no apoio por parte da gestão pública, tendo que se desfazer de alguns bens familiares ou sacrificar algumas necessidades básicas para se manter no curso, mesmo sendo em uma universidade pública, havia despesas de deslocamento, manutenção da família, dentre outros compromissos.

Ao concluir a formação no PRONERA, de grande relevância para a vida pessoal, acadêmica e profissional, não foram na realidade reconhecidos pela gestão municipal no sentido de aproveitar a formação adquirida na UFPB. Vários agricultores fizeram essa formação, no entanto, a gestão municipal, desde aquele período, dentre outras gestões que se sucederam, não deram a devida importância a essa formação acadêmica, voltada para as especificidades educacionais da educação do campo, colocando, inclusive, outros profissionais que não eram oriundos da comunidade e, conseqüentemente, não tinham o devido engajamento na história do assentamento (JRS (2023); RAT, 2023).

Após o segundo momento da roda de conversa, realizada na Biblioteca Municipal de Sapé, por desejo dos companheiros, acima citados, JRS (2023) e RAT (2023) de conhecer esse espaço, os mesmos ressaltaram que a escola de Nova Vivência ainda não mantém um diálogo efetivo com o projeto do assentamento. Esse fato tem se configurado ao longo do tempo escolar e traz um descompasso com as propostas específicas da Educação do Campo, como também um distanciamento do

próprio projeto de luta do assentamento. Afirmam que essa realidade tem perspectivas de mudanças com o intuito de que a educação do campo no município seja reconhecida e valorizada no âmbito do município.

Concluem a conversa na afirmativa de que foram anos de luta para que uma escola fosse instituída no assentamento Nova Vivência. Após várias reivindicações, protestos e embates com as gestões que se sucediam, a escola passou a funcionar em um antigo casarão no território do assentamento. Com o passar do tempo, esse casarão apresentou problemas de infraestrutura no prédio e a comunidade reunida exigiu um novo espaço para funcionamento da escola, inclusive a compra de um terreno para construção da escola. Na atualidade a escola permanece em funcionamento, inclusive acolhe o serviço de atendimento dos profissionais da saúde, através do Programa Saúde na Família (PSF) em um dos ambientes da escola, por falta ainda de um lugar específico para esse atendimento no assentamento. Nesse sentido, a luta continua por uma escola pública que atenda de fato às demandas sociais do campo. Seguimos para a segunda estação no Assentamento Padre Gino.

- **Assentamento Padre Gino**

O Assentamento Padre Gino é cadastrado no INCRA sob o nº 216200200004096, datado em 09/12/1996, com capacidade para 62 famílias. Esse território possui um capítulo à parte no que se refere à história de luta pela terra e homenageia o território com o nome do padre Gino Novo, um vigário italiano, militante dos movimentos sociais, atuante não apenas nas práticas da Igreja católica na histórica paróquia de Nossa Senhora da Conceição no município Sapé-PB, fundada em 1926, sobretudo por fazer parte da luta na instituição dos assentamentos dentre outras questões políticas, sociais e culturais no município.

Nesse sentido, a memória do referido vigário não poderia faltar nas páginas deste estudo, considerando a relevância dada pela população, na época de sua atuação nas atividades da Igreja, como também no que tange à conquista da terra nos assentamentos rurais. Em conversa informal com um professor da rede municipal de ensino e também companheiro na luta dos movimentos sociais, inclusive com participação em atividades nas Comunidades Eclesiais de Base, na década de 1980, atualmente ainda em atividade docente na rede municipal de ensino.

O companheiro EAS (2023) demarca alguns aspectos sobre os movimentos

sociais na luta por direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sobretudo destaca a valentia do padre Gino Novo e outros companheiros de luta, principalmente na organização e conscientização dos canavieiros sobre a luta salarial, a exemplo da quantidade das medidas, denominadas de braça e compasso. Essas medidas, equivalentes ao valor que seria pago pela produção do trabalho do corte da cana, não acontecia de forma correta quanto ao pagamento devido aos trabalhadores. Tratava-se de uma prática opressora, sem o direito de ser questionada pelos trabalhadores, enfrentada de forma silenciosa, vindo a ser questionada após esse momento formativo trazido pelos padres no trabalho de conscientização com os canavieiros.

A partir desse processo de conscientização e libertação com os trabalhadores e diante de todos os movimentos de caráter nacional na luta pela Reforma Agrária e do próprio trabalho da CPT junto aos Sindicatos Rurais e às Comunidades Eclesiais da Base. Esse trabalho esteve alimentado pelos princípios da Teologia da Libertação, na perspectiva de que “este tipo de teologia que parte da atenção a uma problemática peculiar dar-nos-á, talvez, por caminho modesto, porém, sólido e permanente, a teologia em perspectiva latino-americana que se deseja e de que se precisa” (Gutiérrez, 2000, p.72).

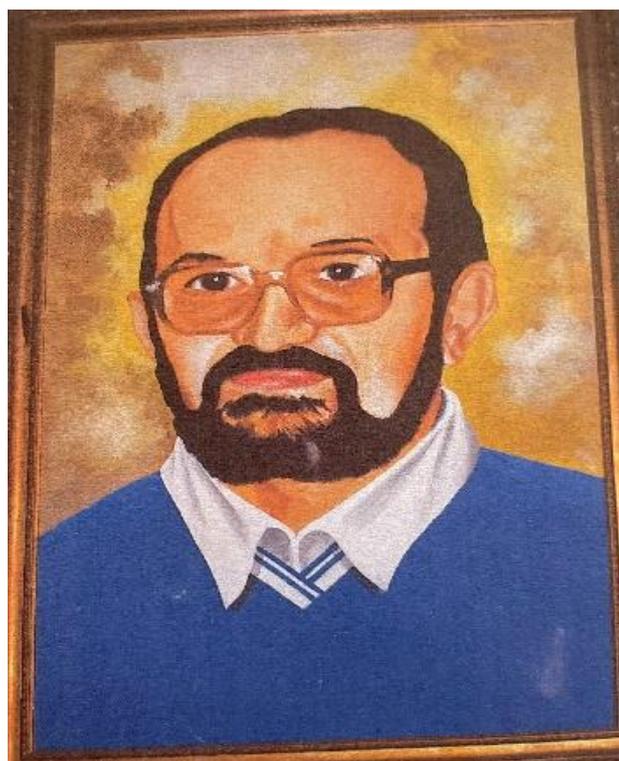
Segundo o informante EAS (2023), os fundamentos da Teologia da Libertação contribuíram naquele momento histórico com o processo de conscientização dos trabalhadores e trabalhadoras camponesas, sobretudo na criação dos assentamentos. Trabalho realizado por muitas mãos, com a participação efetiva de padres e outros representantes da religião católica no âmbito do município. No entanto, essa temática não tem sido discutida no projeto da educação municipal. E essa lacuna interfere na própria memória histórica da criação dos assentamentos, das escolas e em outras lutas no território das Ligas Camponesas. Inclusive os padres vivenciaram experiências e vivências com o povo camponês e também da cidade, movidos pelos fundamentos da Teologia da Libertação, contribuindo para uma mudança de concepção cristã, antes concebida através de uma visão tradicional da igreja, passando a ter um viés crítico-reflexivo em relação às condições das classes menos favorecidas da sociedade.

E por falar nos vários sacerdotes que marcaram presença na luta sapeense, vale ressaltar que a memória do Padre Gino em Sapé, assim como de outros padres, ainda é pouco referendada, apesar da relevância do trabalho no ministério da Igreja Católica, como também na liderança com os movimentos sociais nas décadas de 1980

a 1990. Não é objetivo específico desta pesquisa estudar a biografia do padre Gino. No entanto, o trabalho de base por ele executado merece destaque, mesmo que de forma sucinta. Desse modo, delimitamos a atuação do referido padre sob duas dimensões. A primeira como militante na luta pela terra em prol dos trabalhadores rurais do campo e da cidade. Inclusive é oportuno ressaltar que a pessoa do padre juntamente com outros padres engajados nos movimentos de luta à época foram os principais mediadores na efetivação e criação dos Assentamentos Rurais no município, como também de outras Instituições.

A fotografia do Padre Gino, abaixo, cedida através de um documento da escola municipal Padre Gino, em que se faz memória a esse líder católico e fervoroso batalhador na defesa dos direitos das classes menos favorecidas no município, registra em épocas passadas que sua memória permanece na luta dos que hoje representam essa conquista. Memória que carece de ser realçada como fonte de pesquisa para a própria história de luta no chão sapeense.

Imagem 15 - Padre Gino



Fonte: Arquivo escolar (2018).

Dentre as batalhas enfrentadas por Padre Gino, no âmbito dessa militância, destacamos os embates com os gestores públicos (prefeitos/vereadores) no contexto

municipal, como também no estadual, em prol de políticas públicas direcionadas para os assentamentos e outros contextos sociais carentes de apoio em seus mais diversificados aspectos políticos, econômicos e culturais. As repercussões do trabalho desse ilustre padre permanecem não apenas no entorno do município, como também em outros lugares da Paraíba. Vários episódios aconteceram, que deixaram marcas da coragem e perseverança desse homem, que faz parte da história e memória dos sapeenses.

Por sinal, cabe ressaltar um fato inusitado com um dos prefeitos em que o padre sofreu ameaças e agressões físicas por não concordar com alguns atos de representantes da política partidária naquele período. Esse fato teve uma forte repercussão no município, causando implicações na continuidade da candidatura do bloco político em que se deu esse episódio.

Em linhas gerais, nas conversas de “ouvi dizer” nas ruas sapeenses, comenta-se que durante uma reunião política com um dos prefeitos e vereadores em determinada época, o padre também se fez presente e por divergir de alguns posicionamentos da classe política, sofreu uma agressão física na face. A reunião terminou com grandes impactos na política local. Em consequência desse fato, circulou no município o dito popular de que “político que bate em padre tem 100 anos de atraso”.

E assim, outros rótulos foram sendo taxados, uns a favor do vigário, outros aos subordinados dos políticos. Coincidência ou não, o prefeito mentor desse fato não deu continuidade às candidaturas. Só após alguns anos voltou a se candidatar. No entanto, a gestão esteve movida por diversos descompassos políticos, econômicos e culturais. Acabou o período da atuação como prefeito sob o olhar da população de ser o prefeito que bateu no padre.

Uma segunda dimensão do trabalho do Padre Gino diz respeito à sua atuação na religião católica como pároco da matriz de Nossa Senhora da Conceição. Em visita à casa paroquial, tivemos acesso ao chamado “Livro de Tombo”, arquivado na secretaria da paróquia. Nessa obra se encontra registrado o período de trabalho do padre Gino Novo nas atividades da Igreja, sob a gestão geral do arcebispo da Paraíba, D. José Maria Pires, assessorado por outras lideranças da Igreja Católica, conforme consta no livro de Tombo:

Aos 21 de Novembro de 1987 na véspera da festa de Cristo Rei o Pe

Gino Novo foi empossado como Pároco desta paróquia de Nossa Senhora da Conceição em Sapé pelo Pe. Carlos Avanzi, Vigário Geral da Arquidiocese da Paraíba. Às 19 hs na Igreja Matriz de Sapé houve celebração em que também o Frei Anastácio Ribeiro: a participação do povo foi muito boa e ampla a representação. Foi lido o decreto da Provisão assinado pelo Arcebispo dom José Maria Pires no dia 18 de novembro 1987. Depois da homilia, o Pe Carlos declarou empossado como Pároco de Sapé o Pe Gino Novo⁴.

O trabalho do Padre Gino Novo frente à Igreja Católica no Município tem uma representatividade significativa, sobretudo na mudança de concepção sobre os princípios conservadores e tradicionalistas da Igreja Católica, utilizando os pressupostos da Teologia da Libertação em que:

os ecos conciliares soaram através da Conferência Episcopal de Medellín (1968), onde a Igreja latino-americana teria consolidado sua “opção preferencial pelos pobres” a partir de uma teologia voltada para a realidade do continente configurada por uma expressiva desigualdade social proporcionada pelo sistema capitalista que por aqui se desenvolveu. Tendo como tema: Presença da Igreja na Atual Transformação da América Latina, essa Conferência fomentou um novo modelo de catolicismo preocupado com os problemas sócio-políticos e, ao mesmo tempo, deu legitimidade a uma nova forma de organização (Costa, Zangelmi, Schiavo, 2023, p. 36).

A trajetória de vida e de trabalho do Padre Gino perpassa por esses fundamentos teórico-metodológicos, principalmente nas atividades exercidas com a estratégia da dinâmica das CEbs, consideradas

de extrema importância para a constituição de uma variedade de lutas por justiça social e incentivaram a formação de lideranças políticas de esquerda. Elas foram influentes na motivação dos fiéis católicos para a luta política, muitos deles se envolveram em organizações comunitárias, movimentos sociais pela reforma agrária, sindicatos e partidos políticos (Costa; Zangelmi; Schiavo, 2023, p. 38).

Ao se aproximar dessa visão política de transformação social, Padre Gino utiliza essa bandeira na luta por direitos na própria história do campo e da cidade, no exercício do trabalho com as bases sociais, através das Comunidades Eclesias de Base (CEBs) aqui conceituadas, sob a ótica do Relatório do Encontro Estadual da Campanha Trabalhista dos Trabalhadores Rurais da Zona Canvieira do estado da

⁴ Livro de Tombo, p. 25, Reg. Livro 9º - fls 03 – Nº 084/87.

Paraíba, realizado pelo Serviço de Educação Popular (SEDUP), em 1983, rememorado na obra *Educação Popular na Paraíba: Memória e história do SEDUP*, do pesquisador Moreira (2021, p. 59) como sendo:

a expressão de amor preferencial da Igreja pelo povo simples, nela se expressa, valoriza e purifica sua religiosidade e se lhe oferece a possibilidade concreta de participação na vida eclesial e no compromisso de transformação do mundo.

As práticas com a participação e organização das CEBs foram de fundamental relevância no Brasil em se tratando da luta pela terra, juntamente com os Conselhos comunitários, Reunião de Animadores, celebrações de missas, Formação Pastoral com Jovens, animadores da CEBs, dentre outras. Destacando como descreve o próprio Padre Gino Novo no Livro de Tombo, constata a atuação da Igreja Católica nos movimentos, sobretudo o sentido de coletividade, característica fundante no trabalho das CEBs, aliado a outras instituições e lideranças católicas, oriundas da Itália e de outros países como as irmãs

Tonny, franciscana de Santo Antônio, holandesa, que atuou seis anos nesta paróquia e que atualmente trabalha na vizinha paróquia de Cruz do Espírito Santo; as irmãs oblatas de São Luiz Gonzaga, italianas, que chegaram nesta paróquia na mesma data da minha posse e continuam atuando até a presente data. São elas: Irmã Ada Lasagua, Irmã Esperança Giraud, Irmã Lúcia Cantalupo. A irmã Arcangela, da mesma congregação esteve em Sapé trabalhando de fevereiro até setembro de 1989⁵.

Enfim, consta no próprio registro do Livro de Tombo a trajetória do padre Gino Novo da paróquia de Sapé, tendo que se afastar das atividades por motivos de doença. Submetido a uma cirurgia para extrair massa tumoral, que o retirou após algum tempo de forma definitiva do trabalho pastoral, retornando a seu lugar de raiz no território italiano. Ressalta-se que a memória do Padre Gino tem assento nesta pesquisa por ser considerado um dos marcantes líderes sapeenses, sobretudo na luta pela classe menos favorecida.

Embora rotulado de “comunista” e “inimigo” dos mandatários do latifúndio no chão sapeense, tornou-se um cidadão incorformado com a injustiça social do lugar. E se eterniza como um legado dos movimentos sociais na luta pela terra. Tem assento

⁵ Livro de Tombo, 1972, p. 3.

na história política do município de Sapé, que ainda carece de mais estudos e pesquisas, sobretudo na educação com os estudantes, que fazem memória as lutas cravadas no território sapeense.

Mesmo ainda silenciado na trajetória do tempo, inclusive no contexto das escolas campesinas, padre Gino Novo permanece rememorado como um cidadão sapeense, embora sem o reconhecimento da sociedade em geral, mas plenamente expressivo na memória dos povos que estiveram na batalha da terra nos territórios como um ícone que provocou levantes na luta pelo direito à terra. Pontuou a vida como uma liderança exemplar e participativa nas guerrilhas sapeenses com dignidade e mesmo com problemas de saúde, visitava as comunidades frequentemente, na sequência dos anos finais do seu trabalho nos anos de 1991 a 1993, permaneceu de pé acompanhando a transformação social no município. Em memoráveis discursos com as bases advertia: “Sapé continua sendo uma área trepidante, movida por conflitos sociais e por tensões e rivalidades”⁶.

Nessa direção, o Assentamento Padre Gino, antes chamado de Fazenda Santa Cruz, conhecida como Gameleira, pertencente a um proprietário de nome João Henrique Caminha de Souza, é um lugar histórico diante dos desafios e enfrentamentos cotidianos, não apenas no processo de ocupação, sobretudo no decorrer da luta pela questão agrária, que teve início com o movimento das Ligas Camponesas, em 1958, em Sapé. O movimento no assentamento Padre Gino envolveu muitas instâncias de combate com a participação das famílias de trabalhadores. Tomamos como fonte de dados alguns trabalhos de monografias escritos por professores da rede municipal, dentre outros docentes de municípios vizinhos, documentos estes cedidos pelos professores como também atividades de pesquisa registradas pelos estudantes da escola Padre Gino, arquivadas na Instituição.

O Assentamento se configura como um dos territórios mais relevantes no entorno do município de Sapé e de outros municípios, considerando os fatos ocorridos na história de sua criação, como também do coletivo de pessoas influentes na cidade de Sapé, como o já refendado Padre Gino, dentre outros sujeitos de instituições envolvidas no processo de ocupação, culminando no “processo de desapropriação iniciado a partir de 21 de abril de 1996, quando um grupo de várias famílias de

⁶ Livro de Tombo, p. 30.

trabalhadores rurais sem terra ocupou a fazenda, a partir daí ocorreram vários conflitos entre os trabalhadores e capangas contratados pelo dono da fazenda”. Outros fragmentos descrevem a configuração do assentamento e apontam que:

O Assentamento Padre Gino, antes denominado Fazenda Santa Cruz Gameleira, pertencia ao senhor João Henrique Caminha de Souza que produzia em pequena escala cana-de-açúcar e acerola em parte da área ocupada. Segundo informações de moradores do Assentamento, o antigo proprietário devia anos de impostos ao INCRA, além disso, a maior parte da propriedade era considerada improdutivo, por isso houve a ocupação da Fazenda. [...] A ocupação da Fazenda Gameleira contou com o apoio de várias instituições entre elas: o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sapé e a Igreja Católica através da CPT, além da participação de várias famílias vindas de localidades diferentes (Tertuliano, 2004, p. 36).

A autora acrescenta aspectos relevantes sobre o assentamento localizado na saída da “cidade de Sapé, rumo a oeste do município através da PB-073, que liga Sapé a Guarabira, encontra-se, a 3 km da rodovia, uma estrada vicinal que ao percorrê-la por aproximadamente 2 km no sentido sudoeste, depara-se com o Assentamento Padre Gino” (Tertuliano, 2004, p. 36).

Outro destaque diz respeito à feira livre, já mencionada em tópicos anteriores (Tertuliano, 2004, p. 90, que acontece nas sextas-feiras no município de Sapé, realizada pelos trabalhadores desse assentamento. Essa feira não se caracteriza apenas com a finalidade de vendas de produtos agrícolas na cidade. Trata-se de um lugar de encontros. As pessoas aproveitam a oportunidade para o bate-papo com os assentados e a própria interação com a população, que além de experimentar os produtos alimentícios, que variam desde a comida de milho, ervas para chás, hortaliças, dentre outras iguarias.

Esse acontecimento também se configura como um ato de resistência dos assentados, uma vez que essa feira, por diversas vezes, esteve suspensa por questões políticas, envolvendo os altos comerciantes e as gestões municipais que se sucedem. O assentamento se caracteriza como um lugar de extrema relevância no que se refere ao fornecimento de produtos agrícolas para a cidade. No entanto, os trabalhadores desse território ainda convivem com as inúmeras dificuldades de desenvolvimento em várias dimensões, desde a emissão de posse pelo INCRA, em 10 de dezembro de 1996, sobretudo no apoio aos projetos pensados pelos trabalhadores no âmbito da infraestrutura social, composta por “quatro estruturas”:

A primeira relacionada à educação, representada por uma escola municipal situada no centro do assentamento. Trata-se da escola Municipal Assentamento Padre Gino, antiga fazenda Gameleira, que “iniciou suas atividades educacionais em fevereiro do ano de 1997, onde funcionava em uma das casas da própria fazenda e teve como fundadora Josenilda Fernandes”. Passados alguns tempos, as demandas escolares foram crescendo e a escola passou a funcionar em uma das casas da vila.

Além do acervo ao Projeto Político Pedagógico da escola, localizamos duas atividades de pesquisa denominadas de “ Escola e Comunidade” e “Mini Cartilha” produzidas por uma equipe de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, coordenado pela equipe de gestão e professoras(Ribeiro; Benício; Oliveira, 2011, p.1-29) da referida turma, com o apoio da comunidade, relativo a uma atividade de pesquisa sobre o surgimento do assentamento e, conseqüentemente, a luta pela conquista da escola. Nesse documento os estudantes emitiram opiniões sobre a instituição e o surgimento da comunidade Padre Gino, tornando-se um documentário de memória relevante para o acervo literário da instituição, conforme esse recorte:

Lutando para ganhar a terra. Tudo começou no dia 21/04/1996, quando invadiram a fazenda de João Ramos, que hoje é a 21 de Abril e a fazenda Gameleira, que hoje é o nosso Assentamento Padre Gino, no meio de muitos conflitos, depois de 8 meses conquistamos a terra. A luta foi de muitos conflitos, enfrentando capangas e polícias, fazendo multirões, dormindo debaixo de lonas, enfrentando sol e chuva etc”. A luta nem foi totalmente violenta, por que graças a Deus aqui não chegou a morrer ninguém, mais também não foi tranquila. [...] Valeu a pena, porque hoje eu tenho um pedaço de terra pra trabalhar e uma casa prá minha família morar. Aqui em Padre Gino nunca foi comemorado seu aniversário, mais este ano ouve a sua primeira comemoração com muitas brincadeiras e animações

Nessa atividade coletiva na sala de aula, observa-se o quanto é fundamental a construção do trabalho de pesquisa, bem como o registro da memória e história do lugar. São aprendizados que seguem a vida até daqueles estudantes que não estão mais na escola, mas que aprendem a valorizar a escola que representou a base de sua formação escolar. Vejamos esse depoimento escrito no documento por uma ex estudante da escola Padre Gino:

eu sei eu valorizo muito bem”. Portanto a escola Municipal de Padre Gino é um verdadeiro berço para quem nela estuda.Tenho quinze anos estou estudando o 1º ano do Ensino Médio, antes estudei na escola do assentamento de Padre Gino, foi nesta que aprendi a base

de tudo sobre o que sei hoje. E foi na mesma que aprendi valorizar o meio ambiente gostei tanto que até hoje eles me aguenta, pois, deixei de ser aluna de lá. Mas não deixei de ser uma Amiga da Escola e sempre quando eles precisam de uma colaboração minha eu estou lá.

Ressalta-se que o documento registra não apenas as opiniões dos estudantes sobre a história do assentamento e de como surgiu a luta pela criação da escola; sobretudo, mostra o compromisso dos estudantes da escola do campo com as mudanças e transformações que ocorrem em suas vidas pela oportunidade de estarem ou terem vivido a experiência da formação escolar em uma escola de assentamento, muitas vezes ainda sem a devida valorização das políticas públicas de gestões que se sucedem.

Ainda nesse mesmo documento os estudantes foram questionados sobre o que mudaria na escola, dentre outras questões sobre a funcionalidade da instituição em várias dimensões. Muitos aspectos foram apontados por esses estudantes, entre os quais, enfatizam:

Eu mudaria tudo porque está precisando; Mudaria o piso porque está velho; Tudo porque é tudo antigo; O pátio porque é pequeno; Mudaria o banheiro; Os banheiros porque eles fedem muito; Os livros, estão muito antigos (GVA – 3º ano, p. 17; FDS – 3º ano, p. 17; JNS – 5º ano, p. 17; EDM – 4º ano, p. 17 ”; FNA – 3º ano, p. 17; RNT, 4º ano, p. 18; WLN, 3º ano, p. 17, ano 2017).

Como se observa, os estudantes fazem críticas à estrutura de uma escola que já possui décadas de criação, situada em área rural e, mesmo com as reivindicações da comunidade escolar, continua com alguns aspectos tradicionais, em funcionamento sob a ótica de um currículo conteudista à luz da proposta curricular da rede estadual. E assim, são citadas outras áreas de trabalho e entretenimento conquistadas no assentamento, a exemplo do ambiente de Lazer, uma área formada por “um campo onde jogam no domingo, um galpão de sede, onde se realiza celebrações religiosas e festas.

Outra diversão é banho de açude. Igreja, onde realizam cultos, missas e eventos religiosos. E a Habitação com 62 (sessenta e duas) casas, construídas com recursos de crédito habitação. “As moradias são todas de alvenarias. Havendo sempre construções, para os que vão formando família. Por exemplo, vão casando, construindo suas casas vizinho aos seus pais e assim, sucessivamente” (Oliveira; Benício; Araújo, Oliveira, 2011, p. 8).

Trata-se de uma atividade de pesquisa em que os estudantes abordam alguns tópicos de como se dá a vida no assentamento, trazendo recortes dos aspectos culturais (mitos, festas, músicas e as duas religiões, católica e evangélica, predominantes no lugar); aspectos ocupacionais (trabalho na agricultura e na criação de bovinos); Produção Agroindustrial (casa de farinha); Produtos comercializados (hortaliças sem uso de agrotóxicos); Comercialização e destino da Produção: o principal meio de comércio da produção, para a maioria dos produtos, é pelo atravessador (que compra mercadoria por preço baixo, para revendê-la com grande lucro).

Além desse trabalho também se desenvolve atividades de pecuária em que se destacam os bovinos, caprinos e animais de serviços como equinos. Ainda como atividade no território se destaca o artesanato, tipo confecção de esteira, balaio, crochê, pintura e enfeite para cabelo. Outra observação diz respeito aos meios de transporte: “Poucos moradores têm transporte próprio, não existindo veículos para transporte da produção, nos dias de feira uma lotação vai até a sede da comunidade fazer o transporte”.

O documento finaliza com a descrição dos aspectos organizacionais da comunidade, em que dispõe de uma Associação que foi criada em dezembro de 1996, realizam trabalhos coletivos e, às vezes, mutirão. As reuniões acontecem a cada oito dias. A participação é de 80% dos sócios, dependendo da importância dada ao tema da reunião. E sempre estão envolvidos diretamente com os movimentos sociais. Esse trabalho envolve Grupos de Jovens e outros atores da Produção Agroecológica e Comercialização.

Outro enfoque é sobre a questão da água, ainda com limitações na distribuição na comunidade, de tal modo que “a água é distribuída através de uma caixa-d’água que serve para todos” e alguns moradores “lavam roupas em sua própria residência, enquanto outros, lavam em açudes.” Outro dado é sobre saúde: “Na comunidade não existe enfermeira nem médico, quando precisam tem que se deslocar para o PSF de Terra Nova. Ressalta-se que a sigla PSF significa Programa de Saúde da Família e o nome Terra Nova se refere a um bairro situado na área urbana da cidade de Sapé, para onde os assentados se deslocam quando necessitam de atendimento médico. Enfim, o assentamento defende um projeto de agroecologia e outras perspectivas de melhoria de vida. No entanto, percebe-se que ainda há um descompasso entre o projeto defendido pelo assentamento e o PPP, principalmente no contexto da

educação, onde funciona a escola municipal Padre Gino, ainda com várias problematizações, sobretudo no processo de ensino, muitas vezes em descompasso com relação às especificidades dos saberes do campo.

As fotos a seguir fazem memória a uma instituição de ensino valente, movida pela luta por diireitos à educação no contexto campesino.

Imagem 16 - Escola Municipal Padre Gino



Fonte: Antigo Prédio – Arquivo escolar(2018).

Imagem 17 - Escola Atual



Fonte: Arquivo escolar (2018).

A descrição das duas versões da escola visibilizada nas fotografias acima estão postas no PPP (2018, p. 7), com a seguinte descrição:

A escola Municipal Assentamento Padre Gino, localizada no Assentamento Padre Gino, Sapé-PB, antiga fazenda Gameleiras, iniciou suas atividades educacionais em fevereiro do ano de 1997, onde funcionava em uma das casas da própria fazenda e teve como fundadora Josenilda Fernandes; Devido a demanda de alunos tiveram que procurar um outro local, passando a funcionar em uma das casas da vila. E com a proibição do Incra a comunidade juntamente com o Padre Gino Novo, fizeram várias reivindicações vindo a ser atendido em dezembro do ano de 1999, data da sua inauguração pelo Prefeito Antônio Leôncio (Tota Leôncio).

Acrescenta-se ainda no PPP que a escola Padre Gino acolhe “alunos oriundos de famílias de poder aquisitivo baixo, a maioria tem como base o bolsa família, filhos de agricultores e trabalhadores rurais, com nível baixo de escolaridade, porém, esclarecidos nos seus direitos, participativos, interessados e exigentes”. Além do mais, “As famílias são bastante participativas nos eventos escolares, nas reuniões e no todo da escola”. Conforme ainda aponta o documento, a gestão da escola acolhe o perfil da gestão democrática, “coerente com os princípios educacionais, adota-se uma gestão aberta às discussões e decisões, oportunizando mudanças com o olhar voltado a uma boa aprendizagem”.

A instituição possui conselho escolar, onde segundo a descrição do documento, “atua na efetivação da gestão escolar, na forma de colegiado onde promove a articulação entre o segmento da comunidade escolar e os setores da escola, se constitui no órgão máximo da direção” (Paraíba, 2018, p. 7-8).

Deste modo, a escola do Assentamento Padre Gino enfrentou fortes embates, até mesmo fatos como a proibição do INCRA, contrária às condições estruturais para funcionamento da escola à época. No entanto, a resistência da comunidade, juntamente com a liderança do Padre Higino Novo, intensificou a luta e essa reivindicação veio a ser atendida em dezembro do ano de 1999, data da sua inauguração na gestão do Prefeito Antonio Leôncio (Tota Leôncio), conforme descrição nas páginas do documento PPP/2018.

E, assim, a 3ª estação prossegue rumo ao Assentamento 21 de abril.

● **Assentamento 21 de Abril**

A denominação do Assentamento 21 de abril homenageia o fato histórico da Inconfidência Mineira, ocorrido em 21 de abril de 1792, exaltando o “mártir” Joaquim José da Silva Xavier (Tiradentes), considerado como “herói nacional”, sobretudo nas

páginas dos livros didáticos utilizados nas escolas. Esse território está cadastrado no INCRA através do processo de criação nº 2162000016979670, em 29/10/1996. A história do lugar tem como ponto de partida a ocupação de terras da Fazenda Santa Luzia, código 207250, demarcada a alguns quilômetros da margem da rodovia, que liga Sapé à capital paraibana, passando pela localidade conhecida como Café do Vento.

O referido assentamento também tem destaque em mais um trabalho de monografia, escrito por outra professora da rede municipal de ensino, Cristiana Gomes Tertuliano, referente a uma pesquisa realizada sobre o assentamento 21 de Abril, em 2004. No documento a educadora enfatiza que o movimento para ocupação desse território

Contou com um número de 510 famílias, sendo o maior número de pessoas que já participou de um movimento de ocupação na Paraíba. [...] A ocupação ocorreu por meio da organização dos agricultores, contando com o apoio da igreja católica, sindicato dos trabalhadores rurais e de membros da CPT, estabelecendo-se as ações nas reuniões realizadas ao longo do processo. Os moradores passaram por muita luta para obterem a legalidade da terra de fato, vivenciaram dias de bastante sacrifício embaixo dos barracões formados para abrigarem os mesmos. [...] De 510 famílias que participaram do processo de origem do assentamento, apenas 54 famílias permaneceram no lugar e construíram suas residências com o apoio do INCRA, através do crédito habitacional. [...] Ainda na condição de acampamento recebeu a visita de diversos políticos, entre eles o atual presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva (Tertuliano, 2004, p. 32).

Como se percebe, o termômetro do surgimento dos assentamentos no processo de ocupação em Sapé é tenso e se fez necessário o envolvimento de muitos coletivos, entre os quais, pessoas de outros municípios como “Alhandra, Alagoa Grande, Santa Rita, Pilar” (Tertuliano, 2004, p. 32) e outros movimentos sociais. Nesse sentido, é oportuno realçar que o movimento de criação dos assentamentos no contexto sapeense atravessa fronteiras com características diversas, ainda com muitos horizontes a pesquisar.

Na esteira dessa descrição, Tertuliano (2004, p. 33-35) aponta outras caracterizações em depoimentos de agricultores no assentamento, como por exemplo, a situação das moradias, condições de vida no campo, o decaso por parte dos governantes no próprio projeto de luta pela reforma agrária, dentre outros aspectos. A autora enfatiza algumas problematizações que foram sendo visibilizadas

no decorrer da pesquisa, dentre as quais:

ocupação da Terra sem Estrutura para o Desenvolvimento da Comunidade; Falta de investimentos para o Plantio e Contratação de Técnicos; A Distribuição das Parcelas Distantes das Moradias; Falta de Recursos Hidricos Suficientes; O plantio em Áreas Acidentadas (Tertuliano, 2004, p. 35-35).

Outras arestas seguem na contramão do trabalho nos assentamentos e vão se ampliando com o passar do tempo. Portanto, a relevância da pesquisa nos assentamentos em Sapé se torna uma porta de entrada fundamental para o conhecimento do contexto político, econômico e cultural do município, sobretudo no contexto da educação do campo, tão negligenciada pelas gestões municipais que se sucedem. Os dados servem de reflexões sobre o próprio processo do programa de Reforma Agrária. A esse respeito, Panta e Moreira em debate no artigo “A dinâmica demográfica das famílias camponesas ampliadas nos assentamentos rurais da reforma agrária, abordam:

apesar de todas suas limitações do ponto de vista estrutural e econômico, como uma política de territorialização, viabilizou o acesso à terra ao campesinato. A partir da terra, que se constitui como o processo de materialização do campesinato enquanto sujeito social vivo diante das contradições do modo de produção capitalista, ele passou a decidir sobre os problemas, sobre suas dinâmicas reprodutivas, e desenvolveu, mesmo que de forma subordinada, sua autonomia.

A conquista da terra no município de Sapé, representada pelos(as) trabalhadores(as) do campo instiga estudos e pesquisas inovadoras no contexto sapeense. Trata-se de um campo de batalhas históricas. E no assentamento 21 de ABRIL não foi diferente. Até mesmo para a instituição de uma escola pública no território, só aconteceu de fato pela luta e resistência dos camponeses como está posto nas páginas do PPP, ressignificado em 2022.

Todos os benefícios conquistados no assentamento foram através de muitas lutas, tendo como exemplo a construção da escola. Os agricultores, sentindo a necessidade, organizaram-se para enfrentar mais um desafio, o qual foi necessário a ocupação dos mesmos na Prefeitura Municipal para poderem ser ouvidos as negociações necessárias (PPP, 2002, p. 6-7).

Vale ressaltar que os camponesas não lutaram sozinhos. Tiveram o apoio de lideranças representativas de órgãos institucionais e, sobretudo, o apoio da CPT, que lhe deram o nome de Assentamento 21 de Abril. Apoiadores como “o líder político e religioso do nosso estado, Frei Anastácio, que esteve à frente do movimento, foi quem celebrou a 1ª missa em ação de graças junto à comunidade (PPP, 2002, p. 6-7). Destacamos que as fontes sobre o surgimento do assentamento, bem como da escola, são muito resumidas. Tivemos acesso apenas ao PPP da escola. Mesmo assim, esse documento ainda está em processo de ressignificação, sem informações mais amplas sobre a relação do assentamento e a escola.

Na sequência, apresentamos alguns dados sobre a caracterização da escola municipal 21 de Abril, reconhecida pela comunidade escolar como mais um lugar de resistência pela educação nas terras sapeenses, assim descritos:

Imagem 18 - Escola Municipal 21 de Abril



Fonte: Arquivo escolar (2002).

A escola Municipal 21 de Abril, situada no Assentamento 21 de Abril, na zona rural do Município de Sapé-PB é mantida pela Secretaria de Educação do Município. Foi construída no ano de 2000, na gestão do Prefeito João Carneiro Carmélio Filho, tendo como Secretária de Educação Ivonete Bandeira Tófoli. {...} A escola começou seu funcionamento em uma da residência para atender as necessidades das crianças, tendo como professora uma das moradoras a Srª Josefa Santos de Oliveira, que se disponibilizou em procurar alguns recursos para iniciar essas atividades. Mais tarde, repassou a função para o agricultor Sr. Getúlio Dantas de Figueiredo, no ano de 1998, por motivo de sua saída da localidade. A escola iniciou seu funcionamento com duas turmas multisseriadas (2º e 3º anos – 4º e 5º ano) e uma turma de educação infantil no turno diurno. As primeiras professoras foram

Sra. Maria José Souza da Silva e Sr^a Jaire de Souza Lima. Na direção Sr^o Getúlio Dantas Figueiredo, que também se manteve em uma das salas de aula, por alguns meses. O mesmo fazia parte da comunidade do assentamento (Paraíba, 2002, p. 6-8).

Ainda consta no documento de identidade da escola alguns breves dados sobre o surgimento do assentamento e também sobre a evolução física, gestão escolar e mudanças no quadro de professores, assim como a ampliação do espaço físico, reformas dos cômodos das salas de aula, rampa de acessibilidade, dentre outras mudanças para uma melhor comodidade e qualidade de ensino aos estudantes, inclusive passando a funcionar turmas no turno noturno nos anos de 2003 a 2005, ampliando as condições de oferta e acesso às demandas a partir do ano de 2013. (PPP, 2002, p. 6-7).

A escola 21 de Abril é um assentamento relevante no município, assim como os demais assentamentos; no entanto, percebe-se as limitações das informações e elementos sobre o processo de construção da luta pela desapropriação, essencialmente no que se refere ao projeto de trabalho no território na interlocução com as práticas de sociabilidade na escola, que convive diariamente no mesmo território. Nessa direção, seguimos para o 4^o território de luta, um dos mais relevantes na história do município, o assentamento Santa Helena.

Imagem 19 - Assentamento Santa Helena



Fonte: Arquivo escolar(2020).

Essa fotografia faz memória ao território da antiga Usina Santa Helena, posteriormente chamado de Assentamento Santa Helena, território considerado de

fundamental relevância na história sociopolítica do município de Sapé, na atualidade com uma paisagem em ruínas. Nesse lugar se deu não apenas o aspecto de desenvolvimento econômico para o município, mesmo que a duras penas, na exaustiva atividade do corte da cana-de-açúcar, atividade realizada pelos trabalhadores. Esse território já galgou posições de alto poder econômico no *ranking* do apogeu da cultura canavieira no estado da Paraíba, em épocas de fartura dessa agricultura.

Grande parte da sociedade sapeense, até os dias atuais, faz exaltação ao chamado tempo de “desenvolvimento econômico”, atribuído à cultura da cana na usina Santa Helena, no município. No entanto, esse mesmo período se caracteriza por vias contraditórias no sentido de que foi nesse período que muitos trabalhadores perderam suas vidas diante da exploração do trabalho braçal no corte da cana, através da mão de obra barata, desigual e discriminatória. Por anos a fio transformou a classe trabalhadora em máquinas de exaustão física e mental, com vistas à ampliação dos lucros e acúmulo de riquezas nos cofres dos donos da usina, caracterizados como senhores absolutos na posse das terras e comandantes do poder latifundiário.

Por outro lado, deixa nas páginas da história sapeense uma memória caótica da realidade dos(as) trabalhadores(as) na luta pela sobrevivência, face à cruel desigualdade social naquele contexto, em que muitas vidas foram ceifadas e sonhos desfeitos no coletivo dos trabalhadores campesinos.

Essa memória tem sido descrita em produções acadêmicas como também pelos(as) próprios(as) educadores(as) da rede municipal de ensino e também da rede estadual. Algumas pesquisas disponibilizam fortes discussões sobre a usina Santa Helena, vista como um lugar de produção de riquezas para uma minoria da sociedade sapeense. Algumas fontes documentais foram acessadas para caracterizar a criação do assentamento Santa Helena, assim como o surgimento das escolas. Trata-se de um processo longo e permeado por muitos desdobramentos de fatos com dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Iniciamos a leitura dos documentos acerca da caracterização dos assentamentos, produzidos por estudantes no âmbito acadêmico e também trabalhos produzidos nas escolas municipais por estudantes da educação básica. De acordo com um documento denominado de “Projeto de Intervenção Pedagógica: MEU LUGAR: Usina Santa Helena”, que tem como propósito

trazer para a sala de aula o conhecimento da história do povoado de Santa Helena, visto que o trabalho pedagógico com tal propositura se objetiva em permitir que os estudantes compreendam o ambiente em seu entorno e identificar o passado e o presente nos espaços de convivência em que habita. Já para os docentes, esta temática permite que os educadores tenham como ponto de partida as histórias individuais e grupais dos membros que compõem a sua turma, e conseqüentemente, insiram os discentes em seus contextos mais amplos”, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Helena (Projeto Escola Santa Helena, 2020, p. 4).

Na pesquisa sobre a criação dos sete assentamentos e mais o território da comunidade Tradicional Ribeirinha, só localizamos dois documentos escritos em duas escolas, Padre Gino Novo e a Santa Helena. Nos demais territórios não tivemos informações da produção por parte dos estudantes sobre esse contexto.

O documento preconiza que

A história da fundação da “Usina Santa Helena” inicia-se em 1917, com o nome de “Usina Bonfim”, a qual passou a ocupar o lugar do antigo “Engenho Pau D’arco”, localidade em que nasceu Augusto dos Anjos. O “Engenho Pau D’arco” deu origem a “Usina Bonfim”, a qual, segundo relatos, deprende-se o entendimento de que tenha sido comprada no final de 1925 pelo Corenel Gentil Lins. No entanto, em 1937, o Coronel Gentil Lins vendeu a ‘Fazenda Pacatuba” e a “Usina Bonfim” aos filhos de Dr. João Ursulo Ribeiro Coutinho. O grupo de indústrias responsável pela instalação da “Usina Santa Helena”, no município de Sapé/PB, teve como Diretor-presidente da Companhia Agroindustrial Santa Helena, o agrônomo o Sr. Renato Ribeiro Coutinho, nascido em 23 de maio de 1913, filho de João Ursulo Coutinho e de Helena Pessoa Ribeiro, falecido em 16 de junho de 1928 (Projeto Escola Santa Helena, 2022, p. 9).

Como mostra o documento, a Usina Santa Helena decorre de uma hierarquia familiar de alto poder aquisitivo, que levou durante décadas o poderio do latifúndio, movido pelas relações de poder que se inter cruzam até o momento atual com outras formas de domínios. O documento retrata várias questões de ordem política, econômica e cultural com relação ao contexto da criação da Usina Santa Helena, a fim de instigar os estudantes, moradores do assentamento, a conhecer a história do lugar onde vivem e preservar a memória de um território histórico no contexto do município de Sapé.

Outra fonte de pesquisa de caráter documental se encontra no trabalho acadêmico da professora da rede estadual de ensino e pesquisadora, Maria das Dores

Serafim Félix, monografia intitulada “O cotidiano das mulheres no assentamento Santa Helena – Sapé – PB”. Uma produção com aportes relevantes sobre o contexto desse território, ressaltando uma temática ainda com estudos tímidos na sociedade sapeense sobre a história de luta das mulheres diante da discriminação e da desigualdade, vista pelos usineiros sob a ótica do machismo e desigualdade diante da luta pela terra.

Aliás, diga-se de passagem, o trabalho das mulheres sapeenses nos assentamentos ainda é pouco expressado nos ambientes sociais e sobretudo nas escolas. Permanece em desigualdade no que se refere à exaltação do trabalho dos homens. Trata-se de uma pesquisa que faz parte da memória e da história do assentamento Santa Helena, sobretudo ao conceber que:

para as mulheres assentadas, receber um lote de terra não é tudo, há necessidade da assistência técnica, e que a luta não termina ao receber o lote; elas continuam lutando para que a comunidade venha crescer e as mulheres possam viver dignamente (Félix, 2002, p. 27).

Percebe-se que os educadores sapeenses estão engajados na transformação social no espaço campesino e que essa temática carece de ser levada, de fato, ao contexto das escolas do campo. Esse documento faz parte de mais uma produção científica sobre o contexto do assentamento Santa Helena, ainda invisível no contexto da educação municipal. Demonstra que a luta pela criação dos assentamentos contou com a bravura das mulheres campesinas, praticamente em todos os territórios de luta.

A autora denuncia a ausência de pesquisas sobre as mulheres dos assentamentos e comenta que apesar dos vários estudos sobre esses territórios, inclusive o de Santa Helena, na relação com a questão agrária

os pesquisadores que se debruçam sobre essa temática ainda não a estudaram na perspectiva das mulheres, haja vista o papel que as agricultoras têm assumido na luta pela posse e permanência na terra. Por isso, é necessário estudar o cotidiano feminino nos assentamentos (Félix, 2002, p. 9).

Acolhemos esse entendimento no sentido de que na escuta com mulheres nos assentamentos, percebemos a força das camponesas na luta pela terra no projeto de Reforma Agrária. Nesse sentido, falar da criação do assentamento Santa Helena é

referendar o coletivo de mulheres na participação efetiva dessa luta. A contribuição do trabalho de Felix (2002) disponibiliza pareceres de várias mulheres no processo de luta e como se deu a participação desse coletivo, até com muito mais valentia que alguns homens.

Outro ponto que faz relação com quase todos os demais assentamentos é a participação dos padres nesse processo. São citados os nomes dos padres Adriano e Padre Gino nessa conquista, conforme relato de uma das mulheres que foram entrevistadas na referida pesquisa:

Quando o dono da usina soube que eu e outras mulheres estava fazendo reuniões, ele soube disso através de seus capangas. Então ele proibiu que eu ensinasse o catecismo na igreja, fechou a igreja, transferiu o administrador, por que era com a mulher do administrador que eu também fazia as reuniões, ela participava. Aí eles pensavam que tirando ela daqui eu ia parar, mas eu não parei, trouxe os meninos para minha casa porque uma pessoa entrar na minha casa tem que pedir, mas os capangas ficavam por aí por trás das mangueiras, me atucando. Até o Capitão Otacilio disse ao meu marido, como era que ele não mandava na mulher. Sofri ameaças, mas não deixei o movimento, continuei a peregrinação de Santa Luzia, a romaria, as caminhadas e as reuniões. A gente lia o evangelho, e procurava uma brecha para falar das coisas que estavam acontecendo aqui, por que aqui, a gente não tinha direito só tinha deveres.[...] Então começamos a formar um pequeno grupo ordenado por Padre Adriano depois ele foi embora e quem deu continuidade foi Padre Gino e a irmã Toni.[...] A gente fazia as reuniões em uma área particular porque aqui na usina a gente não podia mais. A gente já tinha sofrido perseguição. Começamos o movimento junto com a CPT, os Sindicatos e a gente que era de base. [...] Nesta mesma época algumas pessoas daqui não queriam participar do movimento, não davam apoio, diziam que não eram minhocas para querer terra. Mas hoje elas estão aí, assentadas, e não foram para a luta como eu e outros que enfrentamos capangas, policiais, humilhação, sol, chuva e sereno. Mas eu não me arrependo, lutei para mim e para os outros. Graças a Deus, eles estão, e estão muito bem. Afinal de contas nós estamos aqui na terra para servir uns aos outros né [..].

Esse largo depoimento, carregado de sentidos, demonstra sobretudo a valentia da mulher na luta pela terra no assentamento Santa Helena. Apesar dessa temática relevante na história dos assentamentos não ser o objeto específico da nossa pesquisa, não poderia deixar de ser mencionada, uma vez que representa a força e a ousadia da mulher camponesa, sempre presente na luta de maneira coletiva e humanitária.

Desse modo, na continuidade da busca de fontes, realçamos mais um trabalho

de mestrado do professor e militante dos movimentos sociais, residente do nosso município, Rômulo Luiz Silva Panta, intitulada: “O processo de Monopolização do Território pelo Capital Financeiro nos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Sapé(PB)” como mais um documento relevante sobre o processo histórico dos assentamentos rurais situados no contexto da Usina Santa Helena.

O estudo faz uma inserção robusta no assentamento com o propósito de “compreender os processos dialéticos e as transformações que ocorreram no interior dos Assentamentos Rurais da Reforma Agrária em Sapé, Paraíba, analisando as contradições existentes entre capital-trabalho, que subordina e monopoliza as estruturas produtivas e o território à sua lógica de dominação, mediadas pelo Estado a partir dos seus programas de estímulo à produção agrícola” (Panta, 2015, p. 20).

O pesquisador apresenta análises fundantes sobre o território camponês naquela região, além de caracterizar o contexto da Usina Santa Helena e de outros Assentamentos Rurais nas várias dimensões da história sociopolítica campesina do município de Sapé. Dentre as várias concepções abordadas, enfatiza que:

na tentativa de reprodução material, os camponeses assentados fazem uso de um conjunto de estratégias, que vão desde resistir, desviar, avançar e recuar e se redesenhar como um mosaico social. Assim, apesar das limitações e das contradições verificadas, não podemos negar o sinal concreto que representam os Assentamentos na senda de uma perspectiva de esperança, onde é possível pensar a organização social e econômica para além dos ditames da organização capitalista (Panta, 2015, p. 10).

Neste sentido, Panta (2015) se insere como fonte de pesquisa no debate sobre os Assentamentos Rurais no processo histórico da Reforma Agrária, além de outros patamares no feixe de relações que se estabelecem no processo histórico da Reforma Agrária. O autor acrescenta que:

a partir das pressões dos movimentos sociais e da organização dos trabalhadores, surgem os Assentamentos Rurais, que se constituem como experiências de luta e de resistência que se posicionam contra o medo e contra o modelo de tratar a terra como mercadoria. Estas experiências, que antes eram embriões, hoje são espaços com identidade, conteúdo estrutural e material, bem como, imaterial e simbólico, que produzem alimentos, esperanças e vidas (Panta, 2015, p. 18).

O autor acima citado confere uma série de desdobramentos sobre a associação

Santa Helena I com amplas discussões sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais. Retrata, inclusive, como se deram as artimanhas dos latifundiários no contexto da Santa Helena e de outros assentamentos rurais em Sapé, sobretudo na negação de direitos aos trabalhadores com relação ao trabalho no corte da cana e como foram vencidos pela força da união coletiva do povo camponês na luta pela criação do assentamento e no próprio processo de reforma agrária, que permanece na luta até os dias atuais.

Desse modo, o território da usina Santa Helena é um lugar de enfrentamentos e resistências, configurando-se também como um território fértil de pesquisas sobre o nosso município, sobretudo na história dos conflitos, desdobramentos e também de possibilidades em que se situam os assentamentos rurais na chamada região da cana-de-açúcar. O memorial que se vê na fotografia a seguir pode ser considerado o local de exaltação entre as autoridades políticas locais e de outros contextos e, até mesmo, de maior frequência de visitação, em relação ao Memorial das Ligas e Lutas Camponesas João Pedro Teixeira, tanto pelos estudantes da rede municipal de ensino como pesquisadores da literatura do poeta Augusto dos Anjos, estudantes acadêmicos, dentre outras demandas oriundas de localidades diversas.

Imagem 20 - Memorial Augusto dos Anjos



Fonte: Arquivo fotografico Memorial Augusto dos Anjos (2023).

O Memorial Augusto dos Anjos (MMA) é dedicado à vida e obra do famoso poeta Augusto dos Anjos. A obra foi inaugurada em 11 de maio de 2006 pelo Governo do estado da Paraíba, através do Instituto de Desenvolvimento Municipal e Estadual (IDEME). Nele contém uma biblioteca com alguns acervos literários do poeta, além de

outros compartimentos, que ilustram a cultura produzida por uma grupo de mulheres, filhas de assentados.

Essas camponesas, artesãs, formaram um grupo denominado “As mulheres de Augusto” em homenagem ao poeta e começaram a desenvolver trabalhos voltados para arte e cultura. Essa produção tomou corpo na representatividade da atividade com argila em memória do poeta Augusto dos Anjos. Buscamos informações sobre esse projeto no memorial Augusto dos Anjos. No entanto, não localizamos documentos sobre essa memória histórica.

Devido ao nosso convívio no território da usina Santa Helena, localizamos uma dessas mulheres, aqui chamada de MGS, artesã, que nos concedeu a leitura de umas laudas escritas (arquivo pessoal) sobre a história desse projeto cultural. Segundo a artesã esse trabalho surgiu no Assentamento Santa Helena I, em 2010, com a seguinte descrição:

O grupo Mulheres de Augusto trabalha diariamente com a confecção de peças artesanais inspiradas na vida e obra de Augusto dos Anjos, as artesãs são filhas e mulheres de agricultores, assentamentos da reforma agrária que despertaram para este tipo de atividades por 03 motivos relevantes: a argila existente no lugar é uma excelente matéria prima; a forte cultura de Augusto dos Anjos; e a necessidade de gerar renda porque as mulheres precisam contribuir no sustento da família, pois nem sempre a agicultura é suficiente. As mulheres de Augusto residem no Assentamento Santa Helena Sapé/Pb, Brasil onde se localiza o Centro Cultural e Memorial Augusto dos Anjos (MGS, 2010, p. 3).

Na continuidade da conversa a artesã relata que este projeto atualmente se encontra desativado. Inclusive neste mesmo documento a mesma socializa que alimenta esperanças no retorno deste trabalho:

Participamos pela 4ª vez das feiras em salão de artesanatos e já fomos convidadas por vários eventos. Poderíamos estar melhor, sentimos que precisamos de divulgação e de pessoas que acreditem no nosso trabalho. [...] Todas nós estamos com o objetivo de alcançar o reconhecimento da comunidade e todos que de uma maneira ou de outra valorizam a cultura como patrimônio universal, levando em conta o desenvolvimento turístico que brevemente acontecerá (MGS, 2010, p. 3).

Como se observa, as mulheres sapeenses fazem parte da história de luta do município, sobretudo nas áreas de assentamentos. Apesar da invisibilidade das

mulheres, diante dos domínios políticos do latifúndio, projetos dessa natureza carecem de ser retomados, tanto pela valorização do trabalho das mulheres em seus diversificados contextos, como pela preservação da memória e da história.

As “mulheres de Augusto” apostam no trabalho, com realce para a cultura como referencial de vivências e experiências marcantes no contexto campestre. Nesse sentido, a cultura se define na perspectiva de Fávero (1983, p. 16):

A cultura é o processo histórico (e portanto de natureza dialética) pelo qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano.

Desta feita, memórias como essas constatarem que “o campo brasileiro nem sempre foi silenciado. Há uma história tensa ainda a ser melhor contada. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural” (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 9).

Nessa direção, a história do Assentamento Santa Helena pode ser compreendida por três grandes lutas. Na reconstrução dessa memória buscamos o depoimento oral de alguns assentados, tendo em vista a escassez de fontes escritas no território. Um dos assentados (LPCF, 2003) descreve com conhecimento de causa que já convive nesse território desde a infância com os pais já falecidos. Permanece na luta morando com a família nesse ambiente e tem muito orgulho de ter feito parte da luta até a conquista do território.

Acrescenta que junto com os(as) demais companheiros(as) passou por vários momentos difíceis para chegar ao momento de criação do assentamento, tendo que enfrentar a força política e econômica como também os entraves e embargos políticos oriundos dos usineiros, fazendeiros, dentre outros poderosos do lugar.

LPCF (2023) testemunha que no início das ações na luta no território da Usina Santa Helena passou por muitos momentos de tensão, medo e silenciamentos. Após muitas trincheiras no enfrentamento com os latifundiários, os trabalhadores coletivamente se encorajaram e emitiram um pedido de vistoria na fazenda Santa Helena, com o apoio da CPT, juntamente com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Sapé. Feito essa vistoria em toda a área territorial, na condição de improdutivo, equivale a mais de 3.25190 ha. Após essa questão, ainda aconteceram inúmeros

conflitos por parte de alguns usineiros de outras fazendas como a Usina Miriri e outras.

Esses usineiros inconformados com a ação da vistoria, entraram com um processo junto ao Supremo Tribunal em Brasília, Distrito Federal, para desarticular o processo de desapropriação e reincorporar essas terras de Santa Helena em suas propriedades. No entanto, esse processo por parte dos usineiros não obteve sucesso. Mas a luta camponesa saiu vitoriosa. Contou com apoios de várias entidades e representantes dos movimentos sociais, inclusive do Frei Anastácio, na mediação dessa luta em favor dos posseiros. E acabou que todos os ministros à época votaram a favor da Reforma Agrária, dando vitória aos posseiros nesse trâmite do processo.

Após essa primeira conquista, houve a necessidade de um trabalho por parte do INCRA realizado por uma equipe de engenheiros e técnicos agrônomos com o objetivo de realizar uma revisão nos cadastros das famílias pré-selecionadas para assentamentos no P.A. Santa Helena com levantamento "*In loco*" de todas as pendências relacionadas e que apresentam qualificações para área de reforma agrária.

Após esta vistoria e dada a legalidade das famílias permanecerem na Santa Helena, ainda foi necessário outra revisão na região denominada de Cuité, território que por equívoco se dizia pertencer à Usina Santa Helena. Em atendimento à reivindicação dos posseiros, o INCRA realizou a vistoria em Cuité e identificou que a fazenda Cuité não pertencia ao território da Usina Helena. Tratava-se de território com áreas territoriais diferentes. Ao invés de 360 ha, foi encontrado 390 ha, motivo pelo qual essas medidas haviam sido postas aleatoriamente. Somente com a vistoria do INCRA se firmou de fato a quantidade de hectares de cada território, ficando definido que Cuité não pertence às terras da Usina Santa Helena.

O discurso dos usineiros era de que as terras da localidade de Cuité pertenciam às terras da usina Santa Helena, quando na verdade essa visão deles era um tipo de favorecimento e enriquecimento a favor do latifúndio. Por sinal, não pagavam os impostos. Após essa descoberta, Cuité passou a se chamar de Rainha dos Anjos, provavelmente em homenagem a uma espécie de capela católica que até os dias atuais permanece com o mesmo nome.

Os desdobramentos dessa luta contínua na Usina Santa Helena até o fato histórico da criação do assentamento são descritos no documento cedido pelo INCRA (SIPRA-INCRA, 2023, p. 1).

O P.A. Santa Helena é resultante de um longo processo de luta, que começou no ano de 1998, juntamente com trabalhadores do futuro P.A. Vida Nova (em área vizinha, cujo antigo dono era a usina Helena terminando com a imissão de posse em 10/02/98. A luta teve origem nas causas trabalhistas não respeitadas, não tinham repouso semanal remunerado, férias e décimo terceiro salário. Assalariados rurais que mantinham vínculo empregatício e entidades representativas, foram dispensados sem justa causa e sem os seus direitos trabalhistas, famílias residentes a mais de 3 gerações foram expulsas da propriedade sem indenizações por iniciativa de lideranças locais e entidades representativas de apoio aos trabalhadores, a partir de reuniões religiosas (Legião de Maria), tomou-se decisões e encaminhamentos no sentido de obter a desapropriação da área, via ocupação do imóvel, como opção de sobrevivência dos trabalhadores rurais e garantia dos seus direitos, em face da falência da Usina.

Nessa perspectiva, a criação do assentamento Santa Helena passou por vários momentos de tensões e se configura como um território em constante disputa pela terra. Após a conquista do assentamento, surge uma terceira mudança na organização do trabalho dos assentados com a alternativa de dividir o território em 03 (tres) associações, nomeadas de Associação I, II e III, tendo cada associação um(a) posseiro(a) para acompanhar os trabalhos e representar as associações em encontros internos e externos ao território.

Esse processo exigiu algumas justificativas para que ocorresse a criação de associações. Na escuta dos depoimentos dados em nossas rodas de conversas com alguns companheiros assentados, foram apresentadas algumas justificativas para que ocorresse essa divisão em associações. A principal razão desse ato diz respeito à amplitude da dimensão geográfica nas áreas do assentamento, dificultando a realização de reuniões com a participação dos assentados por motivo do distanciamento de lugar para outro. Não havia condições para reunir todos os assentados, a fim de discutir o andamento dos projetos e outros interesses dos assentados.

Nesse acordo, segundo o companheiro LPCF (2023), no diálogo dos representantes das três associações junto ao INCRA, ficou determinado que o coordenador da Associação I mantinha o diálogo com as associações II e III, inclusive quando se tratasse de questões sobre distribuições de algum benefício destinado às três associações sob a averiguação do INCRA. Ou seja, o presidente da Associação I mantém uma espécie de coordenação sobre as Associações II e III. Segundo comentários surgidos por parte de alguns assentados, a relação entre os três

presidentes se parece amistosa. No entanto, já surgiram ao longo dessa divisão alguns dissabores que ficam debaixo dos tapetes entre as tres áreas.

Essa divisão no assentamento gerou inclusive uma maior infiltração dos poderes das gestões municipais que se sucedem. Surge, mesmo que de forma sutil, uma disputa entre as prefeituras com relação às assistências, em troca de favorecimento político, no que se refere à disponibilidade de equipamentos para serviços no assentamento.

Essa questão se evidencia, por exemplo, no Assentamento Vida Nova, que se encontra no mesmo itinerário geográfico da Santa Helena e por interesse de alguns assentados já existe uma reivindicação escrita, emitida ao INCRA, para transferir a área de pertencimento geográfico de Sapé para o município de Cruz de Espírito Santo. Segundo relato de uma assentada, por questões de abandono das gestões que se sucedem no município de Sapé, o assentamento tem recebido o apoio quase que total, já durante os últimos anos, da Prefeitura de Cruz do Espírito Santo.

Retomando a questão da divisão no Assentamento Santa Helena, há indícios de que a divisão por associações se configura como estratégias de domínios para controlar as ações do povo campestre nesse território. De forma até inconsciente, os posseiros não se dão conta dessa fragmentação dentro do assentamento, com vistas ao controle das ações e da própria autonomia dos trabalhadores. É um processo sutil, que provoca relações de poder na tentativa de silenciar o fortalecimento dos movimentos sociais conquistados de forma coletiva na luta pela terra.

Um quesito que pesa nessa questão da conscientização dos assentados sobre a divisão em associações no assentamento decorre do processo de baixa escolarização da própria comunidade. As manobras do latifúndio não foram extintas. Permanecem imbutidas de boas intenções dos poderes que ainda deixam rastros na disputa pela terra. E nesse sentido essa divisão fragmenta, de certo modo, o coletivo da luta, gerando ações de caráter assistencialista e até de interdependência nas gestões que se sucedem ao longo da décadas.

A política de viés assistencialista vem se fortalecendo de gestão em gestão e na educação se torna mais ampla em períodos eleitorais. Vai se firmando como uma dádiva para os pobres do lugar. Essa prática assistencialista, excludente, não aponta horizontes de melhoria de vida, sobretudo de trabalho, para os trabalhadores do campo. Muito pelo contrário:

o assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade (...) No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação do homem (Beisiegel, 1992, p. 167).

Nesse sentido, uma outra questão se entrelaça a essa prática assistencialista. É o caso dos diversos tipos de organizações que se inserem nos assentamentos e, de certa forma, conseguem restringir diretamente algumas ações a um grupo menor de lideranças atuantes no assentamento, deixando lacunas nas discussões coletivas com os camponeses. A esse respeito, Severino Silva (2003, p. 190) tece considerações sobre essa questão crucial nos assentamentos rurais:

[...] Entendo que a conquista da terra e o desafio de sobreviver dela colocam os camponeses numa situação um tanto conflituosa. Por um lado, a mudança do viver em grupo, reinante na época do conflito, e depois, as condições financeiras que são precárias. Isto, naturalmente, pode levar a um outro ritmo de vida e trabalho em que a produtividade da terra passa a ser prioridade. Com isso perdem-se partes dos meios de sustentação do grupo, como o trabalho coletivo, as rezas, as viagens, os cursos, assim como as ajudas financeiras da CPT e o apoio dos movimentos sociais, que vão saindo paulatinamente para assistir outras áreas que estão em situação de conflito pela terra. Acredito que esse seja um motivo de peso que conduz o camponês a tomar atitudes isoladas e ver na associação o novo instrumento de assistencialismo que vai solucionar seus problemas.

Esses indícios, de caráter capitalista, fazem-se presentes nos assentamentos. Até mesmo no depoimento cedido pela assentada MAC (2023), moradora há muitos anos no assentamento. A mesma enfatiza que é filha de posseiros que já faziam parte dos moradores da antiga terra da usina. Com o passar do tempo, mais precisamente no ano 1998, com a criação dos assentamentos, passou a ser assentada pelo projeto de Reforma Agrária. Nesse momento da criação, o assentamento já ficou dividido em três associações. Então, a companheira passou a ocupar o trabalho na Associação II, prestando as atividades de coordenar reunião com os assentados, escutar suas opiniões na resolução dos problemas surgidos no assentamento.

Essas reuniões acontecem uma vez por mês com os sócios para assembleias ordinárias e não decidindo os problemas nessa assembleia, marca-se outra data para reunião extraordinária para esclarecimento ou decisões dos fatos. Nem sempre nessas reuniões se faz presente o coletivo de assentados, a não ser quando se trata

de alguma nova questão que venha beneficiar o território, normalmente em questões financeiras.

Quando se trata de outras questões, inclusive de problemas ambientais, por exemplo, no caso de um incêndio na plantação de cana-de-açúcar, a chamada queimada, for comunicado à presidente e esta marcar a reunião ordinária e o responsável pelo lote não comparecer para a discussão do problema, será marcada uma reunião extraordinária. Muitas vezes outras reuniões se fazem necessárias para com a presença do principal responsável pela área, comparecer e serem tomadas as devidas providências quanto ao fato do incêndio. Contudo, a presença dos assentados não se apresenta de forma coesa e coletiva como se tratando de assuntos ligados à sobrevivência financeira.

MAC (2023) fez questão de prosseguir com o depoimento chamando a atenção para algumas irregularidades que ocorrem com relação ao horário de botar fogo na cana. Geralmente o horário estabelecido é por volta das 17:00h, todos os dias, durante a atividade do corte da cana, quase sempre com início do corte nos meses de agosto a fevereiro, anualmente.

Essa atividade poderá ter algum atraso no início da atividade, diante da própria condição do plantio da cana. Ao concluir a queimada em cada área territorial, passa-se para a mesma atividade em outras áreas, até concluir todo espaço para o corte da cana, nos meses de agosto a fevereiro de cada ano. No entanto, existem pessoas que tocam fogo fora do horário estabelecido, sem que se saiba o autor desse ato destruidor.

Quando acontece esse fato inesperado, os posseiros se reúnem para discutir o problema. Caso não encontre a solução imediata com relação às despesas causadas pelo incêndio, leva-se a questão ao sindicato dos trabalhadores, localizado no centro urbano de Sapé ou para o Sindicato dos Trabalhadores do município vizinho em Cruz do Espírito Santo. E assim, a vida no assentamento vai seguindo com outros ritmos, transferindo-se alguns problemas que os próprios assentados poderiam resolver, através da formação educativa e da conscientização sobre os danos, de maneira coletiva.

E ao que parece, o sentido coletivo da luta perde um pouco a característica de um tempo glorioso, que define o assentamento na perspectiva de Molina (2004, p. 71) citada por Pereira, 2009, p. 123), “como espaços de vida, moradia, estudo, produção de alimentos, cuidado com a natureza. Têm sido capazes de elevar o nível de vida

dos trabalhadores rurais que não tinham acesso à terra, de provocar um efeito multiplicador sobre a realidade das economias locais: uma dinâmica econômica, que reflete no comércio e na região onde está implantado”.

Retomando o depoimento da depoente MAC (2003), com relação às atividades dos agricultores assentados, a maioria trabalha com agricultura, cultivo de produtos alimentícios como feijão, fava, mandioca, batata, inhame e outros. Esses produtos são destinados ao PNAE, ao PAA, para comercialização em diversas feiras livres nos municípios. O município de Cruz do Espírito Santo que também acolhe as associações II e III da Santa Helena, exceto a associação I, que pertence apenas a Sapé, tem enfrentado algumas dificuldades na questão da documentação do INCRA, tendo em vista que territorialmente tem a documentação dado por este órgão, comprovando que o Assentamento Santa Helena pertence ao município de Sapé na totalidade.

Contrário a essa normativa, o IBGE alega que, geograficamente, uma parte pertence ao município de Cruz de Espírito Santo. A depender do diálogo com as gestões municipais de Sapé e Cruz Espírito Santo, por parte desses órgãos, dar-se o entendimento de que esse território fica dividido entre as duas visões. Isso interfere na questão das colaborações dos municípios, e até prejudicando ou favorecendo uma associação em detrimento da outra.

Eis, portanto, uma das pistas reveladoras de que essa divisão, mesmo de caráter interno no assentamento, a princípio visto apenas pela ótica do perfil geográfico, na realidade possui um leque de sentidos e intenções de poder herdado pelo latifúndio desde os primórdios da história do Brasil.

A companheira MAC (2023) retoma o depoimento na afirmativa de que não existe documento comprobatório em registro no INCRA, que possa comprovar o pertencimento das associações Santa Helena II e III para o município de Cruz do Espírito Santo, embora já exista por parte de alguns posseiros o interesse que isso possa acontecer, pela proximidade do convívio das duas associações com o município citado em detrimento ao município de Sapé, que assiste praticamente a Associação I.

A companheira explica que devido a área territorial ser muito extensa, de acordo com a documentação do INCRA, denominado *Relação de Beneficiário* (RB), o assentamento Santa Helena pertence ao município de Sapé, porém na documentação do IBGE há uma divisão em que as associações II e III, 50% delas faz também parte do município de Cruz do Espírito Santo. Por esse motivo a Associação

I ficou apenas registrada no município de Sapé. No entanto, nada ainda foi resolvido oficialmente.

Essa questão inicial de divisão interna no território realizada pelo INCRA, não chegou a haver conflitos entre os posseiros durante o tempo dessa divisão. Cada presidente das Associações lida com seus respectivos problemas internos. No entanto, relata a companheira MAC (2023), quando chega o momento de concessão de projetos para beneficiar as três associações, acontece uma certa problemática no sentido de que a Associação I, que pertence totalmente ao município de Sapé, recebe os benefícios, tipo: equipamentos (máquinas) para limpeza da terra no cultivo das plantações e também na manutenção de rodovias, apenas uma vez no ano, o que deixa ainda a desejar nesse trabalho de manutenção no assentamento pela gestão municipal; a Associação II, por pertencer entre Sapé e Cruz do Espírito Santo, fica sem o apoio devido desses dois municípios, que depende até certo ponto da maneira ou do diálogo que acontece com as gestões municipais que se sucedem.

Acontece que o recebimento dos serviços em parceria com as prefeituras fica a depender também das relações que se estabelecem entre os assentados e a própria gestão municipal. Isso quer dizer que essa divisão da associação em dois municípios, de certa forma, tem implicações quanto à ajuda nas despesas, tipo serviço de horas com equipamentos no cultivo da terra e nas estradas, apenas uma vez no ano, o que deixa ainda a desejar nesse trabalho de manutenção no assentamento nas três associações.

Este assentamento se localiza em áreas mais distantes da área urbana do município, em comparação, por exemplo, com os assentamentos Padre Gino, Nova Vivência e 21 de Abril, mais próximos do centro urbano. O território Santa Helena se aproxima mais dos assentamentos Boa Vista, Rainha dos Anjos e Vida Nova, ficando localizados entre os municípios de Cruz do Espírito Santo e Sapé-PB.

A companheira conclui o depoimento dizendo que uma outra questão preocupante no assentamento é no contexto da educação. Enfoca que após a suspensão das eleições para escolha dos gestores escolares, em que a comunidade escolar tinha a liberdade de exercer o voto para escolher seus representantes, chamados de diretor e vice-diretor, acarretou um distanciamento entre as famílias dos assentados e a escola.

Alega também que esse fato prejudicou até o próprio aprendizado dos estudantes, uma vez que essa mudança de gestor indicado pelos prefeitos e

vereadores, em cada gestão municipal, torna esse diálogo da escola com o assentamento distante e silencioso, além de ser colocado, muitas vezes, pessoas sem a devida capacidade de formação para o cargo, deixando a escola do campo cada vez mais em retrocesso em detrimento da educação da cidade.

E, assim, passamos a tecer algumas considerações sobre a escola municipal Santa Helena nas linhas a seguir.

- **A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Helena**

A escola da Usina Santa Helena surge a partir da necessidade de alfabetizar pessoas para conduzir o trabalho do corte da cana. A função dessas pessoas seria anotar nas chamadas cadernetas a produção diária dos trabalhadores para após a soma das horas trabalhadas, de acordo com as exigências dos critérios de produção, efetuar o pagamento. Para realizar tal tarefa seria necessário saber pelo menos as quatro operações matemáticas e também noções de leitura e escrita. Com base nessa necessidade, os usineiros começaram a investir na criação de espaços para alfabetizar pessoas. Na escuta de alguns moradores mais antigos no assentamento, cada fazendeiro instituiu um lugar para acontecer aulas para pessoas com esse intuito de alfabetizar e manter inclusive o controle de votos em seus representantes.

Outras fontes apontam que a origem da educação sapeense advém da própria história da escola Santa Helena. Essa informação está contida nas páginas de pesquisa, nomeado de Projeto de Intervenção, construído pela equipe escolar com a participação dos estudantes. Preconiza que: “Sobre o processo de escolarização no povoado de Santa Helena e, de certo modo, em toda a cidade de Sapé/PB”, está ligado ao “surgimento das Escolas Agrupadas”. Corroborando com essa memória, os pesquisadores do projeto de intervenção citam uma concepção de Xavier (2010, p. 196) na perspectiva de que:

[...] no “livro de Leis e Decretos Municipais de Sapé”, há registro do funcionamento das “Escolas Reunidas” no interior da Usina Santa Helena, complexo agroindustrial pertencente a uma das famílias de maior influência política na região – os Ribeiro Coutinho.

Nesse sentido a história do processo educacional em Sapé surge com base no domínio dos latifundiários. Essa questão é ausente de discussão na educação do

município, considerando que essa temática não interessa às gestões municipais que se sucedem, uma vez que a educação ainda é vista como uma ameaça ao projeto de gestão municipal, sobretudo na dimensão da política partidária, optando-se, portanto, pela discussão dessa temática apenas sob a ótica dos documentos oficiais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996.

Com o passar do tempo, diante de outras configurações e demandas na educação no país, essa situação toma outros caminhos, inclusive no próprio processo de declínio e extinção das usinas. Percebe-se na tentativa de reconstituir a história das escolas no município de Sapé, que poucas informações ou documentos escritos se pode pesquisar. Nem mesmo nas escolas na atualidade se tem arquivos sobre as memórias escolares surgidas em décadas passadas.

Na realidade os informes que se tem, de fato, sobre a criação das escolas, quase se resumem no item que trata da contextualização do histórico da escola, descrito no PPP. Mesmo assim, praticamente todos os projetos se encontram desatualizados. Pude perceber esse fato em visitas às escolas e na leitura desse documento no percurso da tese.

No caso da escola Santa Helena consta que o PPP da escola está na 7ª edição, datado de 2020. Discorre que:

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Helena tem como data de fundação o mês de fevereiro de 1977 por doação do senhor Renato Ribeiro Coutinho (*in memoriam*) dono da Usina Santa Helena. Localiza-se na zona rural à leste no município de Sapé-Estado da Paraíba. [...] “A escola constitui-se como Instituição de Ensino Oficial mantida pela Prefeitura Municipal de Sapé, passando a ser denominada de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Helena no ano de 2004 (Paraíba, 2020, p. 5).

Neste histórico também se acrescenta a sequência de gestores da escola com seus devidos cargos funcionais por indicação, já que também não se processa o eleição de forma democrática para gestores escolares. Esse cargo, como nas demais escolas municipais, parte da Secretaria de Educação Municipal, atendendo às indicações da política partidária da gestão municipal no decorrer do tempo.

Apenas no período de 2005 até 2013 aconteceram eleições para gestores através do voto da comunidade. Nos anos seguintes, com a retirada das eleições com a participação do voto da comunidade, o formato para a escolha de gestores passou mais uma vez a ser feita por indicação da política local.

Essa questão é uma problemática recorrente, como já citado anteriormente, nas instituições escolares, uma vez que o trabalho de gestão passa a ser monitorado pela equipe política do município e, conseqüentemente, através da secretaria de educação, que também se dá através de indicação do gestor municipal com os devidos acordos da câmara municipal de vereadores. A escola passa a ser um reduto de intervenções e conveniências políticas, nem sempre de cunho democrático, apesar de o PPP preconizar que se trata de “um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultado [...] é a valorização da identidade da escola” (Veiga, 2002, p.110).

Deste modo, torna-se perceptível que as contradições estão presentes na vida da escola. Seja no âmbito político, social, cultural e até mesmo nas parcerias de acompanhamento e controle das verbas que mantêm a instituição. E não para por aí, considerando um outro descompasso que diz respeito ao diálogo da escola com o projeto do assentamento rural.

Apesar de a escola estar localizada no centro do maior assentamento rural do município e receber uma demanda significativa de estudantes de outros assentamentos do entorno da Santa Helena, as parcerias de trabalho com relação aos projetos que movem o assentamento e a escola não se afinam. Essa incoerência se evidencia no tom do discurso de outro depoente, RBGS (2023), atuante na escola:

Por parte da gestão escolar da EMEIEF Santa Helena há uma procura a fim de que se estabeleça uma relação entre a unidade de ensino e os assentamentos. Todavia, já realizamos várias buscas para estreitar essa relação, e conseqüentemente, promover trocas de conhecimentos que favoreçam o crescimento dos saberes do campo e socialmente construídos. Entretanto, o que nos é repassado é que as associações que realizavam tal atividade se encontram desativas e sem líderes. Por esta razão, no presente momento a escola tem caminhado “sozinha”, de forma independente, sem essas parcerias.

Os indícios com base nesse discurso revelam que o cotidiano da escola, bem como dos assentamentos percorrem caminhos contrários. O que poderia ser uma espaço de transformação social através do diálogo entre o projeto da escola, bem como a proposta de trabalho do assentamento, ao longo de suas origens na década de 1990, reconhecendo que esse processo não teve início neste tempo presente, advém de outros tempos de luta pela terra, moradia, saúde e educação, parecem estar cruzando rotas diferentes.

Além disso, retoma também a questão da divisão do Assentamento em Associações. A declaração de RBGS (20023) coloca em cheque a fragmentação do assentamento em associações e recai na falta de lideranças nos locais das associações. Esse fato interfere na relação que não se fortalece entre o projeto do assentamento com o diálogo do projeto escolar. As pistas parecem sinalizar a criação de muralhas no diálogo entre o assentamento e a escola.

Essa estrutura, dentre outros fatores, tem contribuído cada vez mais para a invisibilidade da relevância dos assentamentos rurais e das escolas campesinas situadas nos respectivos territórios de luta, ausentes no próprio projeto da gestão municipal e no próprio documento da Lei Orgânica do município, como também no Plano Municipal de Educação (PME), documentos pouco evidenciados nas escolas, tanto do campo como na cidade.

Ainda como parte da investigação da relação que se estabelece entre o assentamento e a escola, obtivemos o depoimento escrito de uma professora efetiva da escola Santa Helena, moradora do assentamento há vários anos. Segundo a assentada E. D. (2022),

A escola não possui nenhum tipo de relacionamento, na construção da educação com os Assentamentos rurais existentes. Outrora o prédio escolar era de propriedade privada, da antiga Usina Santa Helena; anos depois compreendendo no contexto educacional também a intervenção dos poderes Estadual e Municipal. Com a falência da Usina, o prédio foi doado pela família Ribeiro Coutinho, definitivamente. Então, mesmo inserida no meio das Lutas Rurais de muitos camponeses que aqui moravam/moram, compreende-se também o lado da construção da educação, através empresa e família que a empreendia.

A afirmativa da educadora que mantém uma familiaridade com as questões do assentamento, bem como no trabalho com a educação, desde a década de 1999, mas já convive no território da Usina Santa Helena, bem antes da inserção do trabalho na educação, revela o distanciamento do projeto de trabalho do assentamento Santa Helena com a escola. Acrescentou em uma coinversa mais informal que a escola obedece à proposta curricular estabelecida na rede municipal do ensino à luz da rede estadual de ensino.

No entanto, as especificidades da escola do campo na relação com o assentamento ainda não se efetivaram de fato. Essa realidade pode ser constatada na ausência dos representantes das associações que hoje demarcam o território, bem

como da equipe de gestão da escola nos projetos do assentamento. Essa constatação denota que a escola do campo, situada no assentamento, não se afina na história e memória de luta do lugar. São travessias opostas aos propósitos históricos da luta camponesa.

Nessa caminhada, seguimos para o 5º território no Assentamento Boa Vista.

● Assentamento Boa Vista

O Projeto de Assentamento Boa Vista, situado no município de Sapé, sob o código 211095, com 62 km de distância da capital paraibana, João Pessoa, cadastrado sob o nº 21620.002361/96-24, em 19/12/1996, emissão de posse em 06/12/1996, registro R-19-1.812 no Cartório Único da Comarca de Sapé, possui uma capacidade para acolher 122 famílias e de acordo com o INCRA, esse território é de responsabilidade da esfera federal e consta na descrição de sua origem que

os trabalhadores posseiros e acampados nesta área por necessidade de trabalhar, lutaram por esta terra que tem melhor condição de vida, produzir para o seu sustento e colocar no mercado, ocuparam porque a mesma já está nas mãos de terceiros sem muita utilidade para a produção (SIPRA-INCRA, 2023,P.1)

O monumento mais significativo do assentamento Boa Vista é a escola que já pertenceu à esfera estadual e atualmente é mantida pelo gerenciamento do município. A fotografia abaixo mostra o visual da escola Boa Vista, situada no espaço campesino.

Imagem 21 - Escola Municipal de Boa Vista



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola (Paraíba, 2006).

A escola do assentamento Boa Vista está localizada no portão de entrada do território, cuja história representa a resistência dos que ao longo do tempo reivindicam educação para as crianças, jovens e adultos que vivem no contexto do assentamento. Conforme aponta o PPP da escola, no processo contínuo de reformulação, já na 2ª edição (2006) e 3ª edição (Paraíba, 2017b), o prédio em que funciona a escola “foi construído em 14/03/1958, já passou por algumas reformas com a finalidade de atender a clientela para o ensino fundamental” (Paraíba, 2017b, p. 11).

A escola é formada por estudantes que moram com os familiares no assentamento e enfrentam as dificuldades do dia a dia: “os pais são agricultores de baixo poder aquisitivo, vivendo principalmente da agricultura familiar, uma das características para quem vive na zona rural, são famílias com 3 ou mais de 4 filhos” (Paraíba, 2017b, p. 11). A instituição está localizada na zona rural do município, a 7 km da cidade de Sapé e “foi fundada em abril de 1997 (Paraíba, 2006, p. 7).

O principal motivo da criação da escola surgiu a pedido dos assentados desta localidade, que, mesmo sem ter a oportunidade de continuidade de estudos, levantam a bandeira da educação para seus filhos, como cita o PPP (Paraíba, 2017b, p. 10):

alguns pais são analfabetos, outros não concluíram o Ensino Fundamental, todos têm moradia própria, as guias construídas na agrovila, ou em suas parcelas da terra. As famílias são assistidas pelos programas sociais do Governo Federal, PETI e BOLSA FAMILIA, para complementação de sua renda.

Com base nessa luta travada pela comunidade do assentamento e com as parcerias dos programas sociais do Governo Federal, acima citados dentre outros e também o apoio da Prefeitura Municipal de Sapé, através das verbas destinadas à educação, a escola “iniciou suas atividades no prédio da Associação dos agricultores rurais por 4 anos, nos anos de 1997 a 1999” (Paraíba, 2017b, p. 9). De início funcionava apenas no turno da tarde com turmas da educação infantil (pré-escolar e 1ª série, atualmente nomeada de anos iniciais do ensino fundamental).

Até o final de 1999 a escola inseriu outros níveis de ensino, incluindo turmas da modalidade EJA. Em 2000 “a comunidade cedeu uma das casas, que foi reformada para funcionar definitivamente a escola, que funciona o turno da manhã com 2 turmas multisseriadas e o pré-escolar, ocupando 3 salas de aula” (Paraíba, 2017b, p. 9). No ano de 2001 a escola foi contemplada com “um poço artesiano e um kit cozinha e banheiros pelo programa água na escola, pela ADENE (antiga SUDENE) do Governo

Federal, o poço foi perfurado pela CDRM (Companhia de Desenvolvimento Recurso Minerais)” (Paraíba, 2006, p. 7).

Tendo em vista a sequência de novas reivindicações dos assentados, em épocas mais recentes, a escola

passou a ocupar o espaço da escola Estadual de Ensino Fundamental Boa Vista, localizada na Agrovila do Assentamento Boa Vista, em virtude da mesma ter sido municipalizada, sendo que a escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Boa Vista foi reordenada para o prédio da escola estadual, pois a mesma oferece uma estrutura mais ampla dando assim maior comodidade para a comunidade escolar” (Paraíba, 2017, p. 10).

Como se observa na descrição do PPP da escola, as questões históricas do assentamento ainda são tímidas com relação aos aspectos políticos, econômicos e culturais na criação do assentamento, como em todos os assentamentos situados no município. Há um vazio nesse sentido, não apenas no registro dos documentos, como no próprio reconhecimento da sociedade sobre esse processo histórico.

Nessa reflexão, partimos para o 6º território no Assentamento Rainha dos Anjos.

● **Assentamento Rainha dos Anjos**

O Projeto de criação do Assentamento Rainha dos Anjos, descrito no documento cedido pelo INCRA, processo nº 54320.001093/99-82, datado de 13/07/1999, tem o registro sob o código de identificação do imóvel territorial nº 0000191121350, situado na antiga fazenda Cuité, vinculada anteriormente à Usina Santa Helena. O assentamento possui uma área territorial de 387,2799 ha, com área territorial de 387,2799 ha, com capacidade para 49 (quarenta e nove) famílias.

No assentamento Rainha dos Anjos está situada a escola denominada Senhor do Bonfim. Acredita-se que a origem do nome da escola decorre da origem histórica da fundação da Usina Santa Helena, que dentre os nomes iniciais que lhe foram dados, está a nomenclatura de “Usina Bonfim”. Esse informe está descrito no Projeto de Intervenção pedagógica: Meu Lugar: Usina Santa Helena, já referendado no tópico da descrição do Assentamento Santa Helena.

Imagem 22 - Escola Municipal Senhor do Bonfim



Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola (Paraíba, 2019).

A escola do Assentamento Rainha dos Anjos, popularmente conhecida como Bonfim, tem como base alguns fragmentos de sua história no documento referente ao **PPP** da escola. São descrições breves e sem maiores detalhes sobre o assentamento onde a escola se situa. A memória da escola está colocada de forma sucinta, com o seguinte teor:

A escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Senhor do Bom Fim, com sede no Assentamento Rainha dos Anjos, S/N, Zona Rural – Sapé/PB – CEP: 58340-000, e-mail: esenhordobonfim@gmail.com, INEP: 25090089, CNPJ: 04.468.257/0001-23, vinculada à Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo do município de Sapé, atua no campo educacional com a proposta de formar cidadãos conscientes, críticos, autônomos e atuantes na sociedade. A instituição foi fundada em 31 de dezembro de 1952 com o nome de “Escola Municipal Nosso Senhor do Bomfim” tendo esse nome em homenagem ao santo que era festejado nesse dia. Iniciou seu funcionamento em março de 1953 com o MOBREAL, que tinha a finalidade de alfabetizar os jovens e adultos dessa localidade. Está, como mencionado, localizada no Assentamento Rainha dos Anjos, antes conhecida como fazenda Cuité, a qual fazia parte da Usina Santa Helena, localizada a 5 km da sede do município de Sapé, estando a 58 km da capital do estado – João Pessoa (PPP, 2022, p. 4).

O documento aborda as modalidades de ensino em atendimento pela escola, nos níveis de Educação Infantil (Maternal, Pré I e II) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). E também com turmas no turno noturno para estudantes

da EJA. Ainda nas páginas do documento estão postas as finalidades do ensino na escola na perspectiva de que

A escola sempre procurou estabelecer um diálogo contínuo com a comunidade, sendo assim uma porta para a mudança de perspectivas dos alunos, oportunizando diferentes caminhos para que eles possam buscar se superarem, tanto como estudantes, pessoas e cidadãos, podendo transformar sua realidade (PPP, 2022, p. 5).

Apesar de o PPP proferir um discurso de caráter democrático na escola, com vistas ao diálogo como princípio norteador, na prática cotidiana ainda permanece a ênfase da Educação Bancária, combatida por Freire (2005, p. 65-87). Essa contradição se revela na própria história da educação no assentamento, em épocas mais remotas, no enfrentamento de embates de ordem política na gestão municipal, chegando a interromper as atividades escolares diante dos desacordos antidialógicos da política partidária no município. Também se observa no documento a ausência do diálogo com a história do assentamento e seus desdobramentos quando na criação do território pelo INCRA.

Essas contradições deixam rastros de que a relação da escola com o projeto de trabalho do assentamento ainda não acontece de fato, havendo, portanto, um descompasso entre o projeto instituído no assentamento em prol da luta pela terra e os demais direitos. Inclusive da luta dos posseiros pela educação e por um projeto educativo da escola que sequer no PPP aborda a origem do assentamento Rainha dos Anjos. São polos de experiências que decorrem da luta camponesa e que hoje parecem distantes, mesmo convivendo no mesmo chão.

● **Assentamento Vida Nova**

O Projeto de Assentamento Vida Nova (PA Vida Nova) também integra o coletivo de territórios de luta em Sapé. A sua história se caracteriza principalmente por duas direções. A primeira se reporta à criação do projeto, através do processo 543200020089787, em 09/12/1997, com pertencimento ao município de Sapé, código 21109, e parte também do município de Cruz do Espírito Santo, código 205079. Faz parte do eixo de assentamentos, que compõem o território da antiga Usina Santa Helena. Segundo o documento cedido pelo INCRA:

O P.A. Vida Nova é resultante de um longo processo de luta, desenvolvido em comum com o PA Santa Helena, iniciado no ano de 1988 e terminado com a imissão de posse em 21/11/1997. A luta teve origem nas causas trabalhistas e direitos não respeitados: repouso semanal remunerado, férias e décimo terceiro salário. Assalariados rurais que mantinham vínculo empregatício, foram dispensados sem justa causa sem seus direitos legais e famílias expulsas da propriedade. Por iniciativa de lideranças locais e entidades representativas de apoio aos trabalhadores rurais, deu-se início a reuniões originadas em terços da legião de maria, para se discutir os problemas e encaminhamentos até chegar a desapropriação e imissão de posse (SIPRA-INCRA, 2023, p. 1).

Trata-se de um dos assentamentos mais acirrados no envolvimento da luta pela terra. A escolha do nome do assentamento teve influência da religião católica. A escolha do nome a ser dado ao assentamento se deu através de uma ação democrática, através de sorteio e votação, conforme relato de uma mulher, companheira de luta, denominada de MPS (2023).

Segundo a mesma, a origem do nome do Assentamento Vida Nova passou por uma votação pelas famílias: “Essa origem foi escolhido por 3 nome. É colocado 3 nome, para votar. Foi sorteado no sorteio. Foi justamente pela escolha da palavra de Deus. Que dizia aqui? Deus o Meu Deus, é vida. A gente escolheu a vida nova” (MPS, 2023). Ainda na fala da participante, MPS, uma das características desse território converge pela fervorosa fé com os princípios da Igreja Católica. A luta esteve ao longo do tempo pautada na esperança em Deus com a perspectiva de melhores dias, alimentados pela leitura do evangelho.

Nas reuniões e encontros diários era lida a palavra do dia, de acordo com o preceito da bíblia, ainda conforme o discurso dessa liderança do Nova Vida. Os princípios da religião católica na criação dos assentamentos tiveram uma influência marcante e se tornou majoritária, sobretudo pela participação dos padres e freiras, inclusive de outros países em missão no Brasil, a exemplo do Padre Gino, já mencionado na descrição do assentamento Padre Gino, como também o padre Adriano e outras irmãs, freiras, como eram chamadas, tiveram uma participação relevante na luta pela terra nos territórios sapeenses.

Tanto é que a religião católica no município ainda é majoritária na atualidade, mesmo com o advento de outras religiões, a criação dos assentamentos perpetuou a fé cristã no território sapeense. Até mesmo o conceito de terra perpassa pelo viés da religião com base nas leituras do evangelho. E no assentamento Vida Nova essa

evidência da religiosidade do povo é notória:

Eu desde que eu ganhei a terra. Porque foi uma promessa de Deus. Um povo da Santa Helena, com certeza. Só que o pessoal muito não reconhece a luta deles e a promessa que Deus disse. A terra é herança prometida. Foi cumprida, agora vocês cuidem, zelem. Então eu venho trabalhando para dar um testemunho. Que terra é mãe, terra é vida. E dar resultado! Por que se não desse resultado os grande, abria a mão facilmente para o povo morar, porque quanto tem de gente na rua sofrendo, sem moradia, sem comida, sem nada? Pessoas que até tem coragem de trabalhar deseja um pedaço de terra, mas a terra é presa na mão dos que podem, né? Que tem o poder” (MPS, 2023).

O assentamento Nova Vida não conta com escola em funcionamento no território, tendo em vista que a trajetória da escola Nova Vida foi interrompida através de uma ação da gestão municipal em determinada época, fechando a escola no local e transferindo os estudantes para a escola da Usina Santa Helena. O prédio onde funcionava essa escola, na atualidade, é ocupado por um posseiro. E, essa escola pioneira no assentamento passou a fazer parte da cruel lista de escolas campesinas que foram desativadas por algumas gestões municipais que se sucedem.

Em uma entrevista concedida por uma assentada desse território, Nova Vida, a companheira MPS (2003) denota claramente a falta de comunicação da escola com a comunidade, na época em que ainda estava em funcionamento, com o projeto do assentamento, conforme o depoimento da referida assentada:

É, não conheço muito da realidade da escola. Pelo seguinte, não tivemos convocação. Nós, como assentado, nunca tivemos uma convocação com uma palestra na escola. Para isso, para dar um conhecimento, porque eu acho que era necessário realmente. É um esclarecimento da história para que o jovem fosse revivendo a história. A história de como iniciou a vida do no assentamento.

No caso da escola Nova Vida um dos motivos alegados para a desativação da escola, segundo informações de alguns professores ministrantes da escola, é de que não havia a quantidade de estudantes suficientes para compor o funcionamento das salas de aula na escola. Inclusive a escola estava inscrita para trabalhar na perspectiva do projeto “Escola Ativa” em 2007, para trabalhar com turmas multisseriadas, ou seja, junção de vários níveis de ensino em uma só sala de aula. Segundo informações de pessoas residentes no assentamento e de alguns educadores que trabalharam na escola, a turma que funcionava à época não atendia

aos critérios exigidos pelo citado programa.

E diante desse fato, surgiu a proposta de transferir os estudantes para a escola do assentamento Santa Helena. Esse episódio gerou insatisfação entre os pais e professores com a atitude da gestão municipal. Após alguns embates da gestão com a comunidade, os estudantes foram transferidos definitivamente para a escola da Usina Santa Helena, que acolheu os estudantes naquele período.

Procuramos alguns setores da Secretaria Municipal de Educação para maiores esclarecimentos sobre a data de fechamento da escola Nova Vida. No entanto, segundo pessoas que trabalham no setor de arquivo, não havia condições de localizar esses informes, tendo em vista que esse setor ainda se encontra em fase de reorganização. E muitos documentos sem identificação, empoeirados e jogados em um local com dificuldades para a organização, deixados por ações de gestões anteriores. Diante desse fato, não tivemos como registrar o período exato de fechamento da escola.

Como se observa na descrição da origem do assentamento, não apenas esse território como os demais, passaram por momentos tensos e discriminatórios desde a sua criação. A luta pela conquista da terra e, conseqüentemente, a garantia de direito dos assentamentos rurais se caracterizam como processo histórico no território sapeense. São janelas abertas para estudos e pesquisas mais ampliadas com essa temática.

E, por fim, navegamos pelo 6º território na histórica Comunidade Tradicional Ribeirinha, berço do nascimento das Ligas Camponesas de Sapé, criadas pelo ilustre líder camponês João Pedro Teixeira e seus companheiros e companheiras de luta, inclusive a sua esposa Elizabete Teixeira.

- **A Comunidade Tradicional Ribeirinha (Barra de Antas)**

Viu-se um corpo estendido naquela estrada caído. O sangue marcando o chão, pois carregava uma arma destas que alguns alarmam os livros na sua mão. Pois a notícia corria. Assassinato de dia com tiro de capataz. Pôs o fogo no monturo que o jornal teve furo, o camponês não tem paz. Fogo na palha da cana, cheiro de mel e a usina. Doces que muitos não provam. Na vida, a prova de uma amarga vida (Edno Luna).

Essa canção tem como autoria o mestre em educação Edno Paulino de Luna,

cantor, poeta, militante dos movimentos sociais e mestre em educação. Compôs essa música em memória do assassinato do líder camponês João Pedro Teixeira, ocorrido em 2 de abril de 1962. E nesse tom da história, ocupamos a oitava estação de luta na Comunidade Tradicional Ribeirinha, com os acordes dessa memória. De mãos dadas com o compromisso de Elizabeth Teixeira: “eu darei continuidade à tua luta!” (Ayres, 2023, p. 116).

Imagem 23 - Memorial das Lutas e Ligas Camponesas João Pedro Texeira



Fonte: Acervo fotográfico do Memorial (2023).

Conheci com mais proximidade a região de Barra de Antas, ao iniciar os trabalhos pedagógicos na escola localizada no território à época chamada Escola Municipal de Barra de Antas, no ano de 1999. A partir dessa vivência tive a oportunidade de manter um contato mais próximo com os movimentos sociais no próprio âmbito do município de Sapé, bem como na comunidade de Barra.

Já existe uma vasta literatura sobre esse território, no que se refere a vários processos de lutas que se sucedem decorrentes das

Ligas Camponesas (1958-1964), a luta pela terra no Acampamento Antas (1997-2023), a luta pelo reconhecimento de sua tradicionalidade junto ao Ministério Público Federal da Paraíba (MPF/PB), através do Parecer Técnico Nº 04/2017 – SEAP/CEAP/CRPS/ISF [...] pelo Decreto 38.899, de 19 de dezembro de 2018 declara o tombamento da Lei 029/2023 que Reconhece os Povos e Comunidades Tradicionais, no município de Sapé/PB, organizado pelos camponeses no Estado da Paraíba (Ayres, 2023, p.143).

Barra de Antas é um lugar que respira a luta e a coragem da sua comunidade. E tem sido pesquisada por inúmeros estudiosos no processo de Reforma Agrária. São inúmeras as definições desse lugar refrendado por um elenco de trabalhos acadêmicos e também por educadores sapeenses e de outros municípios vizinhos.

Inicialmente, chamada de Acampamento e também de Patrimônio, tendo em vista esse segundo nome, Patrimônio, deu-se por uma doação, pequena porção de terras em nome de Nossa Senhora da Conceição. Uma espécie do tipo oferta dada em nome da Santa e administrada pela Igreja Local.

Esse debate está presente na pesquisa de doutorado de Marco Antonio Mitidiero Junior, tese intitulada: *A ação territorial de uma igreja radical: Teologia da Libertação, Luta pela Terra e Atuação da Comissão Pastoral da Terra no Estado da Paraíba*. O estudo discorre sobre vários lugares de conflitos na luta pela terra na Paraíba, entre os quais, contempla um eixo temático sobre o dramático percurso da comunidade sapeense de Barra de Antas.

Nesse sentido, as informações sobre Barra ainda são sutis nas escolas municipais. Devido ao fato histórico das Ligas Camponesas, ainda ocorrem preconceitos e controvérsias acerca dessa história. Sabe-se de fato que a comunidade resiste desde os primórdios até o momento atual com uma vida de sacrifícios pela sobrevivência para si e suas famílias.

Diante das dificuldades de fontes escritas disponíveis no âmbito das instituições escolares, como também no âmbito dos assentamentos rurais, tomamos por base alguns depoimentos de pessoas da comunidade para melhor situar a origem do lugar, considerado um estopim das Ligas Camponesas.

Conforme uma roda de conversa com um dos moradores do território, ESC (2023), liderança nesse lugar desde muitas décadas, com profundo conhecimento sobre vários acontecimentos na região, desde os seus primórdios. De acordo com o compaheiro, a história de Barra de Antas é quase sempre contada pelo marco da criação das Ligas Camponesas criadas na década de 1950-1960.

No entanto, a comunidade de Barra de Antas, segundo o depoente, tem início bem antes desse tempo, no século passado. Uma primeira base histórica se registra que o território existe há mais de 100 (cem anos). A primeira versão dessa história preconiza que o lugar surge através de uma promessa de um dos moradores antigos da região, Manoel Caetano de Santana, ao fazer uma doação de um terreno para cumprimento de uma promessa feita a Nossa Senhora da Conceição.

O nome Barra de Antas surge em memória de uma região de matas abundantes no lugar onde apareciam os animais denominados de antas, por isso o título de Barra de Antas, sendo que existem monumentos históricos no lugar, tipo um cruzeiro situado dentro do cemitério local, onde a comunidade é denominada de Barra da Conceição.

Só que, de fato, a comunidade não ficou assim nomeada com esse título. Ganhou a denominação de Barra de Antas, pelo surgimento dos animais na mata. Na realidade, segundo o mesmo, ainda não se sabe as razões, de fato, de onde surgiu a nomenclatura Barra de Antas. Há contradições e versões diferenciadas quanto à origem do nome do território. O que sugere novas pesquisas para a comunidade de Barra, sobretudo na escola pública situada no território.

Daí em diante, aos poucos, foram chegando pessoas e construindo nesse terreno suas residências, por não ter onde morar. Surgem, então, as organizações religiosas da Igreja Católica, mediadas por padres, entre os quais, o Frei Anastácio com o engajamento dos demais padres: José Martins (pároco da igreja matriz de Sapé) e Padre Hermínio, como também algumas matrizes evangélicas. A religião católica tem o predomínio na luta pela terra nos assentamentos rurais e influenciou fortemente a expansão da fé da comunidade nessa luta.

Nesse contexto, ao chegar à década de 1990, a Pastoral da Terra amplia o movimento de conscientização com as famílias na luta pelo direito à terra, haja vista que as famílias de Barra de Antas não possuíam ainda a legalidade do direito à terra pra trabalhar e tirar sua subsistência do campo, tendo em vista ser classificada como uma comunidade rural. Essas terras pertencem à Igreja Católica, que até aquele momento não legalizou a doação das terras à comunidade.

A estrutura econômica de Barra de Antas se constitui em programas sociais do Governo (bolsa família, aposentadorias, construção civil, funcionários públicos e um grupo de menor porte de pessoas, que trabalham no cultivo da agricultura familiar. Trata-se de uma comunidade camponesa que foi expulsa das terras pelos proprietários, ficando sem terra para produzir a subsistência familiar do campo. Por este motivo, dentre outros, a comunidade fez uma espécie de mudança do trabalho na agricultura para outros campos de atividades trabalhistas.

A comunidade é considerada campesina por ser um território situado no campo, porém não possui terra de fato para plantar e sobreviver do campo. Mesmo tendo lutado pela Reforma Agrária, iniciando o processo na década de 1990, na fazenda Antas, onde os camponeses, até a presente data, ainda não conquistaram o direito à

terra para se efetivar o assentamento de Reforma Agrária, conforme o ideal de luta de Elizabeth Altina Teixeira que, aos 98 anos de idade, ainda “alimenta a esperança de uma reforma agrária justa, igualitária, para que o homem e a mulher do campo possam criar os seus filhinhos com dignidade”.

Essa memória na conversa com a liderança (ESC, 2023) traduz o espírito de Elizabeth Teixeira, mulher camponesa, exemplo de luta e resistências para todos os sapenses e demais gerações que se sucedem, assim como o esposo João Pedro Teixeira e seus(suas) companheiros(as), que lutou incansavelmente pela terra, culminando em seu assassinato pelo poder do latifúndio.

Na segunda base histórica de Barra de Antas, ainda rememorada pelo depoente em nossa roda de conversa, tem início o estudo do processo de reconhecimento da comunidade na perspectiva tradicional ribeirinha, que se inicia de fato através da luta por moradia popular, desde o ano de 2012, quando se teve o primeiro contato com a Companhia de Habitação Popular (CEHAP), do Estado da Paraíba, tendo em vista a quantidade de famílias que residem numa área de risco, abrigando no interior das casas mais de 03 famílias. Essas casas são de estrutura precária, tipo taipa e situadas às margens do Rio Gurinhém.

A partir do ano de 2017, por solicitação das famílias e suas representatividades locais de Barra de Antas, e também através do contato com o procurador regional dos direitos dos cidadãos, José Godoy Bezerra de Souza, foi feita a identificação de tradicionalidade de comunidades de Barra de Antas, ameaçada pelas cheias do rio Gurinhem.

Desse momento em diante o estudo deu continuidade ao processo de reconhecimento a nível municipal, mediante cobrança insistente por parte da comunidade, haja vista as necessidades desse reconhecimento, para que assim as políticas públicas específicas para as comunidades tradicionais ribeirinhas possam ser, de fato, implementadas pelo poder local. Esses benefícios perpassam pelo cadastramento da própria escola situada na comunidade, como também a Unidade de Saúde, dentre outras ações em caráter de urgência em prol da comunidade.

O reconhecimento da Comunidade Tradicional Ribeirinha na comunidade de Barra de Antas se caracteriza como mais uma luta ferrenha para obtenção desse direito social, conforme Projeto de Lei nº 029/2023, aprovado pela Câmara Municipal de Sapé, que reconhece os povos e comunidades tradicionais do município de Sapé. Esse processo passou por várias etapas de análises a pedido da representação da

Associação Comunitária de Barra de Antas, reivindicando segurança para as 140 famílias vivendo em área de risco, principalmente pelas condições climáticas em períodos de cheias do rio Gurinhém.

Conforme motivos expostos no Parecer Técnico nº 04/2017 – SEAP/CRPS/ISP:

Apesar da comunidade de Barra de Antas ter sido recentemente beneficiada pela decisão do Supremo Tribunal Federal em autorizar o INCRA a desapropriar área em litígio da Fazenda Antas para fins de reforma agrária, depois de 60 anos de conflitos, cerca de 60 famílias estão em área de alto risco por estarem sujeitas à erosão de barrancos devido às abruptas elevações do nível de água do rio, tanto em face da precariedade das casas, algumas de taipa, quanto por se localizarem às margens do rio.

Como se vê, essa comunidade esteve praticamente por sete anos de luta para o reconhecimento da legalidade e o devido direito à tradicionalidade a que faz juz. Ainda segundo a liderança (ESC, 2023), existe uma outra problemática na comunidade com relação à vida da escola com a comunidade ribeirinha. Essa vivência ainda movida por muitos problemas de gestão, que sucede, geralmente, pela indicação e conveniências de políticos locais, sem a devida relação de interação escola-comunidade.

Por sinal, segundo ainda a liderança acima mencionada, a evasão escolar, por exemplo, tem sido frequente ano após ano, inclusive as turmas da EJA foram desativadas na escola, com a alegação de que não havia quantidade de estudantes necessária para abrir turmas. O que é contraditório, uma vez que a comunidade possui, em sua maioria, trabalhadoras e trabalhadores sem o devido estudo com relação à alfabetização, conforme o depoimento de uma mãe moradora da comunidade:

Meus irmãos todos estudaram aqui nessa escola e então, só aí, a única escola que eu estudei só foi aqui, né? Aí eu tive que parar porque eu tive que trabalhar. Também. Fui passar um tempo em São Paulo, tive que ir, né? Então parei de estudar, só estudei até o terceiro ano. Mesmo. Não, se não sei ler, não sei escrever. Ei, porque lá também eu não estudava porque tem que trabalhar também, e então coloquei mais filho aí e não tenho nada que falar da escola, né? Dos professores também (AEN, 2023).

A moradora denuncia outros fatos diante das condições precárias: tipo falta de merenda para os estudantes em geral, a falta de turmas para 6º ao 9º ano, inclusive

a escola possui espaços para a funcionalidade das turmas. A escola só funciona na atualidade apenas um turno, manhã, antes já funcionou os três turnos. Enfim, esses fatores acabam prejudicando a permanência dos estudantes no território.

Como também a suspensão dos recursos destinados ao desenvolvimento econômico do município e principalmente a falta de recursos para a educação, uma vez que os estudantes migram para o outro município vizinho. Sobrado disponibiliza transporte em circulação em Barra de Antas para favorecer o município, deixando, portanto, a comunidade Tradicional Ribeirinha desprovida desses benefícios.

O líder da comunidade, ESC (2023), acrescenta a relevância de ter sido estudante do PRONERA CAMPO na UFPB, no curso de Técnico de Enfermagem juntamente com mais de 10 (dez) em áreas de assentamentos rurais, até hoje em atividades no município, dando a devolutiva da aprendizagem no PRONEJA, um curso fundamental na própria formação para a luta no campo, oportunizando uma maior conscientização dos direitos, não apenas pela terra, mas em vários outros aspectos políticos, econômicos e culturais na vida no campo e na cidade.

O antigo acampamento de luta para se transformar em assentamento rural faz parte do território do município de Sapé. Esse lugar representa um espaço de memória histórica dos mais mais antigos e significativos da região. Lá se encontra o imponente Memorial das Ligas e Lutas Camponesas, situado no chão da comunidade, rememorado nacionalmente e em outros contextos mundiais pelo líder João Pedro Teixeira e seus(suas) companheiros(as) de luta por direitos, também representado pela continuidade da luta da sua esposa, Elizabeth Teixeira, a mulher que é o símbolo das mulheres sapeenses, paraibanas, nordestinas e de muitas outras mulheres de luta no Brasil.

Esse território possui uma geografia diferenciada dos demais lugares de luta no município. Enquanto os seis territórios se configuram por uma região de planícies, a comunidade de Barra de Antas retrata uma geografia de elevações territoriais. A exemplo do lugar onde se localiza a escola, situada bem no alto de uma espécie de ladeira, comparada por muitos como uma montanha. De lá se tem uma visão geral das moradias da comunidade. Para os estudantes chegarem à escola, alguns acompanhados dos pais ou avós, precisam subir essa ladeira com dificuldade de locomoção, sobretudo em dias de inverno forte, como também em dias de sol ardente na região.

Esse aspecto pode parecer apenas um ponto geográfico; no entanto, no

cotidiano das experiências e vivências da comunidade escolar, tem sido um dos obstáculos para a frequência regular das aulas, inclusive de fortes queixas da comunidade pelo difícil percurso de acesso à escola, ainda com estrada de barro e de alto relevo para se chegar até a instituição. Apesar desse aspecto não impedir a continuidade do trabalho na escola, interrupção de aulas, tem se tornado um ponto de dificuldade de acesso escolar. Ao longo do tempo isso tem sido cobrado às autoridades da gestão municipal; no entanto, o tempo decorre e as respostas de transformação ainda não chegam ao território.

A comunidade Tradicional Ribeirinha possui uma escola que resiste ao tempo diante dos obstáculos vividos pela falta de financiamento pelo poder público, dentre outras problematizações decorrentes da própria história de dificuldade do território.

Imagem 24 - Escola Municipal de Barra de Antas



Fonte: Projeto Político-Pedagógico (Paraíba, 2017).

Como se observa na fotografia da escola, antes chamada de Escola Municipal de Barra de Antas, atualmente denominada de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) de Barra de Antas, em homenagem a um antigo líder morador desse território. Por falta de fontes documentais sobre a criação da escola, até mesmo no próprio PPP, as informações são escassas, tivemos que criar, buscar novas fontes. Uma das opções adotadas partiu da escuta de militantes do território para reconstruir aspectos sobre a história e a memória da escola. Essa metodologia também aconteceu em outras escolas no percurso da pesquisa.

Nesse sentido, sugerimos em uma de nossas visitas à instituição, por ocasião da pesquisa, em concordância com o gestor e o professor da turma do 3º, 4º e 5º anos

do Ensino Fundamental, a realização de um ciclo de diálogo com os estudantes, com a finalidade de conhecer a história do nome e criação da escola. A opção por essa turma se deu pelo fato de a escola só funcionar com duas turmas: uma turma com educação infantil e outra multisseriada aglutinando o ciclo final dos anos iniciais da educação básica.

A atividade sugerida na escola, sobre a origem e nome do lugar, aconteceu através de uma palestra gravada, com data e horário programado previamente, proferida por uma militante com expressivo trabalho na área da educação e saúde na comunidade. A gestão da escola organizou um ciclo de debate, do qual participei com o professor da turma e o grupo de estudantes.

Convidamos outra depoente, MJS (2023), com trabalhos significativos na área da educação, professora da escola em épocas passadas e também exercendo atividades como agente de saúde no momento atual. Iniciamos o ciclo com a apresentação da companheira, mediante a curiosidade dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A depoente passou a descrever aspectos relevantes sobre a história da escola. Cita com a propriedade de quem tem intimidade com essa memória:

Essa escola foi fundada e inaugurada no dia 29/04/1949. Faz um tempo, né? Muitas pessoas já passaram por aqui. As mães de vocês já estudaram aqui, os pais de vocês estudaram aqui, inclusive foram meus alunos. Então, por quê? É a história que veio, foi porque a pessoa que doou este pedaço de chão aqui para a construção dessa escola, ele se chamava Manoel Caetano de Santana. Inclusive, era meu avô. Então, na época Barra de Antas, não... eram poucas famílias não tinha a quantidade de famílias que tem agora e nessa região não existia nenhuma escola. Então ele doou aqui para o Estado (MJS, 2023).

Trata-se de uma das escolas do campo mais antigas do município. Com histórias de lutas travadas desde as décadas de 1940, 1950 e 1960, tornando-se revigoradas nas décadas de 1980 a 1990, épocas de lutas pela criação dos territórios de lutas pela terra. O debate da companheira MJS (2023) foi emocionante e interativo. Os estudantes se mantiveram atentos à história da escola. Alguns sequer sabiam a origem do nome da instituição.

Ao serem perguntados se já conheciam a história da instituição, disseram desconhecer essa memória da forma como foi contada no ciclo. A empolgante conversa durou quase todo o turno da aula, interrompido apenas no horário da

merenda escolar. O depoimento da militante foi longo e repleto de bonitas memórias, sobretudo sobre a valorização da escola nas experiências no tempo escolar em que a mesma vivenciou. Afirma: “a escola é um espaço que a gente tem para aprender”. Apresentou detalhes sobre a origem do nome Barra de Antas. Esse nome diz que “do outro lado do rio tem uma mata e tinha muita anta. Aí por isso ficou o nome de Barra de Antas, por causa dessas antas que ficavam aí no outro lado, que era tudo mato como aqui também era”. Foram muitas chaves de leituras, decorrentes desse ciclo dialógico, até mesmo na definição dos animais, as “antas”, segundo definições no próprio contexto científico da Zoologia:

a anta é o maior mamífero terrestre brasileiro e um dos animais mais carismáticos que habita as matas do Brasil. Ela possui um focinho bem comprido, parecendo uma tromba, que serve para ajudá-la a manusear os alimentos. Quando ela ergue a tromba para cima, é possível observar o seu belo sorriso!”⁷

Desse modo, tivemos uma manhã histórica na escola. Um círculo de diálogo que se aproxima da concepção de Jara (2006, p. 236), que permite pensar o ato educativo nessa direção:

Como concepção educacional, a Educação Popular não possui um corpo de categorias sistematizado, em todos os seus extremos. Entretanto, podemos afirmar que aponta à construção de um novo paradigma educacional, que se opõe a um modelo de educação autoritário, de reprodução, predominantemente escolarizado e que dissocia a teoria da prática.

Muitas outras temáticas foram abordadas nesse encontro, com base na história da escola, até mesmo o estudo da flora e da fauna desse lugar histórico. E até uma espécie de denúncia sobre a prática conteudista, tão presente ainda nos tempos atuais, na escola do campo e da cidade. E o emocionante relato não esbarrou só nisso. Fez memória a nomes de outros companheiros de luta. Realçou a importância da escola, tanto no aspecto de educar para a vida como o aspecto cultural à época de sua atuação como professora:

Na minha época, eu criancinha assim, menor que você, as festas de

⁷ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=animal+chamado+de+Antas&rlz=1>. Acesso em: 31 jul. 2023.

casamento do pessoal era tudo realizado aqui. Era forró de sanfona. Muito bom, muito bonito, então a maioria das festas era realizada aqui neste salão, puxado por um chamado seu Raul, que era o sanfoneiro da época. Então, era uma maravilha. Uma beleza é todo esse espaço, por isso que fica na minha memória.

Durante toda a conversa a depoente MJS (2023) enfatizou a necessidade do trabalho educativo voltado pelo viés da prática educativa, guiada pela cultura do campo. Essa perspectiva ficou explícita no próprio envolvimento da comunidade na construção da escola:

O material dessas paredes aqui foi todo feito na localidade. Tirado de um riacho que passa lá atrás, foi tirada a matéria-prima tirada de lá. Fizeram os tijolos lá, até as telhas foram feitas lá. O povo que trabalhou aqui nessa escola, na época, então eles faziam o tijolo, cozinhava e transportava para cá, para a construção da escola. Olha que coisa bonita, né? Que coisa que a gente não sabe, não sabia (MJS, 2023).

Percebe-se, praticamente no decorrer de toda a conversa, que a militante demonstra a preocupação sobre a ausência de diálogo entre o projeto educativo da escola e a comunidade, a escola distanciada das bases sociais, sobretudo desprovida dos aspectos culturais. A depoente é enfática na questão da memória. Cita nomes de antigas professoras, companheiras de luta. Rememorou uma delas quando proferia aulas realçando a relevância da memória histórica:

A professora Rosário passou que a memória é lembrar as coisas que aconteceram, para que no futuro a gente saiba contar também a história. E por que Barra de Antas? É Barra de Antas, é Barra de Antas, Antas do Sono, então Barra de Antas, segundo as pessoas, é os antigos que moraram aqui, inclusive da minha família, porque toda essa história, viu, eu já venho passando pros meus netos, os meus filhos, porque já aprendi com meus avós, meus tios, aquelas pessoas que vêm passando, vêm passando na história que eu tô passando aqui pra vocês.

Consideramos que esse caminho metodológico fomentou novos olhares no contexto escolar da escola de Barra de Antas, com indícios de que a escola pública do campo ainda carece de estabelecer essa relação de vínculo e de pertencimento ao território em que está inserida. Ainda com relação ao convívio da escola com a comunidade, uma outra depoente, JB (2023), residente há muitos anos em Barra de Antas, com formação no PRONERA e experiência como professora contratada pelo

município com turmas de EJA, concedeu entrevista tecendo comentários sobre a relação da escola com a comunidade Tradicional Ribeirinha:

Então, aí falando um pouco da relação escola comunidade, né? Eu, desde a época em que eu estudava, eu fui aluna, fui mãe e educadora, né? E percebo essa relação escola comunidade que ainda deixa muito a desejar. Eu não vejo essa relação sem uma relação mais assim, aproximada com a comunidade, né? (JB, 2023).

Nesse sentido, pensar o projeto de trabalho do território na interface com o projeto da escola ainda não se concretiza na Comunidade Tradicional Ribeirinha. Ainda sobre essa questão a expoente JB (2023) acrescenta mais uma visão sobre essa relação:

Então, com relação aos projetos aqui, essa relação escola e comunidade, como eu já trabalhei na escola, é um currículo que vem já urbanizado, que vem de cima para baixo, que já vem do estado, manda para o município. O município já manda para escolas e as escolas têm que trabalhar isso e se não for um educador que tiver uma formação, essa formação que eu falo é formação voltada para a realidade das pessoas que vivem, que moram no campo. Porque não é só a gente dizer que uma escola está situada no campo, mas ela tem que trabalhar a educação do campo, que é a realidade das famílias que moram lá, e eu sinto muito, muito essa deficiência, essa relação escola com comunidade, porque ainda deixa muito a desejar. Eu sinto ainda um pouco esse distanciamento. Deveria ser mais aproximada essa relação escola comunidade e as pessoas que trabalham. Falo desde os gestores e professores que não se preocupam com isso, de estar trazendo as famílias para a escola, convocando a família, a escola, vindo até a comunidade e ter essa relação (JB, 2023).

É uma prática que perpassa pela chamada “Pedagogia da Terra”, tratada pela via da “Ecopedagogia”, discutida por Gadotti (2000), com base em muitos outros autores que discutem essa temática. Apesar da relevância dessa discussão, muitos contextos escolares, principalmente na escola campesina ainda não colocam em pauta de maneira sistemática nas propostas curriculares. Trata-se de uma visão de educação relacional que tem como foco:

a “Promoção da vida para desenvolver o sentido da existência. Devemos partir de uma cosmovisão que vê a terra como um “único organismo vivo”. Entender com profundidade o planeta nessa perspectiva implica uma revisão de nossa própria cultura ocidental, fragmentária e reducionista, que considera a Terra um ser inanimado

a ser ‘conquistado’ pelo homem” (Gadotti, 2000, p. 62).

Essa perspectiva vai muito além de ministrar aulas apenas no entorno da escola, como se vê nas fotos. Em quase todos os assentamentos, a escola é cercada por muros, movidas por uma proposta curricular conservadora, desarticulada com as especificidades da própria natureza da educação do campo.

De acordo com o testemunho dos professores e outros colaboradores da pesquisa, a escola do campo ainda está atrelada às correntes educacionais, que concebem a escola como um lugar de decorar conteúdos pré-estabelecidos à luz da “educação bancária”, denunciada pelo educador Paulo Freire nos processos históricos de alfabetização iniciados na década de 1960.

Na realidade, os passos e descompassos apontados na história e memória dos assentamentos e da própria vida das escolas, situadas nos territórios, denota pistas de que a relação que se estabelece entre o projeto de trabalho nos assentamentos e as ações de educabilidade na escola camponesa ainda estão distantes, o que leva ao entendimento de que a relação da escola do campo com o território da comunidade tradicional ribeirinha ainda carece de maiores diálogos e trabalho coletivo mais aproximado na própria luta com a comunidade.

Afinal, esse lugar representa a constante luta camponesa pelo direito à terra, educação, trabalho, que há décadas vêm sendo travada. No entanto, ainda não se pode afirmar a consolidação do sonho da reforma agrária. Essa problematização se expressa na própria concepção de uma das mais influentes lideranças da comunidade tradicional ribeirinha, a camponesa AMSL (2023) ao expressar:

E o movimento que aconteceu na década de 50 aqui na região, a gente tem, para além disso, um conflito agrário nesse território, que são, exatamente, as terras onde foram as ligas camponesas no passado, onde iniciaram as ligas camponesas. A gente está exatamente no mesmo território onde há mais de 60 anos já se lutava pela desapropriação e até hoje, com mais de 60 anos, ainda não houve a desapropriação, então ainda não houve a reforma agrária nesse território. O nosso papel, ele se firma ainda mais por essa continuidade, para garantir que essa terra seja liberta e o povo que é tradicional tenha de fato seu direito efetivado, que é o acesso à terra para garantir sua sobrevivência.

Diante deste expressivo depoimento que denota o espírito de luta e resistência da Comunidade Tradicional Ribeirinha, percebe-se a interconexão entre as

experiências da educação popular na cidade de Sapé com as experiências vividas na CEPLAR; como também no Projeto de Gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação Municipal em São Paulo-Capital, considerando as particularidades de cada uma dessas experiências e vivências, em diferentes tempos históricos, torna-se possível afirmar que estão interconectadas nas dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais.

Ressalta-se ainda o aspecto de que a Educação Popular não se deu através de uma experiência isolada no Brasil, mas se constituiu como projeto coletivo e democrático, na interface com os movimentos sociais no Brasil e na América Latina. Esses movimentos acolhiam essas experiências, embora tenham se dado em tempos e espaços diferentes, o que os interconectava era o fato de a luta pela democratização da sociedade brasileira fazer parte da ação de todas essas experiências.

Outro aspecto que evidencia essa interconecção é a Pedagogia Freireana, abordada nas práticas educativas de todas as experiências, legitimada e analisada por diversos pesquisadores da Educação Popular, a exemplo de Arroyo; Caldart; Molina (2009); Beisiegel (1992); Brandão (1984, 2002, 2016, 2019); Carrilho (2013); Calado (2011); Favero (1992); Freire (1991, 1979, 1992, 1996, 1999, 2003, 2005); Méjia (2018); Le Goff (2013); Severino Silva (2003); Stedile (2002).

Nesse sentido, a experiência de Sapé, que decorre do diálogo com as Ligas Camponesas, representa de fato a educação popular; no entanto, quando o Estado toma para si a responsabilidade de gerir as escolas do campo, distanciou-se da Pedagogia da Educação Popular e, conseqüentemente, da Educação como prática da Liberdade, defendida por Paulo Freire, tendo em vista que o projeto educacional de teor conservador e neoliberal não dialoga com as experiências da Educação Popular (EP) diante do teor de criticidade política, social, cultural e revolucionário, que a EP aglutina com base na construção da realidade dos sujeitos.

A propósito desta questão, as escolas do campo se mantêm na rede municipal de educação, apesar de alguns retrocessos ao longo do tempo, tipo fechamento de unidades escolares, políticas públicas que não correspondem à realidade sociocultural dos estudantes que estão na educação do campo, dentre outros entraves recorrentes ao longo das décadas. Acrescenta-se também a esses fatores a formação docente, que muitas vezes não corresponde à realidade do campo, o que leva os professores a construir currículos e manterem uma prática tradicional.

Desse modo, indícios apontam que a investigação da tese acerca da relação

que se estabelece entre a Educação do Campo e o Assentamento Rural, no município de Sapé, não se estabelece de fato, uma vez que essas escolas permanecem atendendo aos sujeitos que residem no campo, mas não mantêm uma vivência condizente com as especificidades dos princípios da educação do campo, sobretudo nas dimensões políticas e sociais. Essa constatação acrescenta mais uma reflexão nesse estudo no sentido de que:

Uma das dificuldades mais frequentes que encontramos para precisar em que consiste, especificamente, a sistematização de experiências é a indefinição das fronteiras entre elas, a avaliação e a investigação social. Por isso, procuraremos explorar algumas pistas para gerar essa indefinição (Jara; Falkembach, 2013, p.153).

Nessa direção, o estudo sobre as três experiências nos remete às inúmeras possibilidades de trabalho no contexto da educação popular. Tecemos, assim, as considerações finais sobre os achados da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo, com vias abertas para outros horizontes, discutem algumas reflexões resultantes do estudo das três experiências e vivências na educação, que se tornaram memoráveis através da luta dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada. Trata-se de experiências revolucionárias com reconhecimento nacional e em outros contextos sociais.

As experiências da CEPLAR; o projeto de gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação Municipal em São Paulo (capital) e das escolas do campo situadas em assentamentos rurais no município de Sapé-Paraíba, conforme caracterização já exposta no corpo do texto, caracterizam-se como movimentos educativos exitosos, que se conectam no tempo histórico em décadas específicas, construídas em meio a desafios e também de possibilidades de mudança social.

Acrescento que a pesquisa não tem a pretensão de dar conta das várias problemáticas surgidas nas experiências relatadas no percurso do estudo. Tampouco definir as limitações como também o campo de possibilidades trazidas por esses fatos ocorridos no contexto da educação naquelas décadas. Diz respeito a estudos em constante construção coletiva.

No entanto, é oportuno registrar memórias e histórias desses acontecimentos, que se refletem na continuidade dos projetos sociais e na elaboração das políticas públicas na educação, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida das pessoas, seja no âmbito da educação ou em outros campos da atividade humana. Sugere-se que inquietações e questionamentos não explicitados possam ser aprofundados em estudos e pesquisas futuras.

Deste modo, apresentamos alguns elementos que demonstram a necessidade de ressignificação dessas experiências na educação e em outros espaços educativos formais e não formais, movidos pelos movimentos sociais com base nos princípios da Educação Popular, considerando os desafios do tempo presente, diante das incoerências da modernidade que prega a competitividade no formato capitalista, acarretando as desigualdades sociais nas relações do trabalho e na própria destruição do meio ambiente, como também em vários outros campos da vida no planeta.

A investigação com base nos documentos pesquisados aponta reflexões no sentido de que a primeira experiência, CEPLAR, não significou apenas uma campanha de alfabetização decorrente do quadro de analfabetismo que se instituí

na época. Muito pelo contrário, representou um projeto de educação que ultrapassou os propósitos da alfabetização, vista apenas pelo processo de decodificação. A CEPLAR se apropriou do processo de alfabetizar com amplas dimensões de forma contextualizada, respaldada pelo sistema de alfabetização freireana tomando por base a educação popular.

Nesse sentido, torna-se perceptível que essa campanha aglutinou princípios de educação popular ao compreender a educação como um ato político na expressão de Paulo Freire, além de um outro viés relevante que perpassa pelo pressuposto do trabalho coletivo e, acima de tudo, o diálogo com as bases sociais. E, nesse itinerário, o projeto de alfabetização vivido na CEPLAR se caracteriza como uma experiência democrática, mobilizando as classes populares através dos movimentos sociais e da união da sociedade no combate ao analfabetismo, dentre outras dimensões sistematizadas diante do quadro deplorável das classes em condições de exclusão social.

Por conseguinte, a CEPLAR representou um projeto subversivo a tal ponto que teve a sua trajetória interrompida pela repressão militar com o apoio da gestão política instituída naquela época. No entanto, este projeto demarca a revolução educativa de uma época histórica no estado da Paraíba, através de um processo formativo de educação que delimita os aspectos culturais como pilares fundantes na trajetória da educação brasileira e em outros contextos sociais, consolidando-se, portanto, como um legado dos mais relevantes na vivência educacional da década de 1960.

Nessa trajetória de experiências e vivências, demarcamos também uma segunda experiência referente à gestão de Freire em São Paulo, um projeto de gestão com amplas dimensões, que não se restringe apenas ao aspecto pedagógico, como habitualmente se propõe nas gestões mais contemporâneas na escola pública. Projetos de caráter conteudista, com objetivos de competitividade política em atendimento à chamada educação para resultados.

O projeto de gestão proposto por Paulo Freire e equipe multidisciplinar, em parceria com as instituições de ensino acadêmico e de outros contextos sociais, gestou uma proposta política de educação contextualizada, democrática, participativa e, sobretudo, com o compromisso de gestar caminhos diferenciados na educação básica com apostas significativas com as demandas sociais da escola. O que resultou em mudança nas instituições, mesmo diante do quadro político da década de 1990, sob a ótica da estrutura neoliberal, dentre outros fatores que exigiram alguns

desdobramentos nas ações no trabalho administrativo e pedagógico da educação.

Um dos aspectos mais relevantes do projeto de gestão de Freire em São Paulo privilegiou a formação permanente dos professores, o que faz a diferença em qualquer projeto de educação. Além disso, as dimensões dos quatro eixos contidos no projeto Interdisciplinar na gestão de Freire contemplou os mais emergentes problemas detectados na fase diagnóstica do trabalho, além de minimizar questões burocráticas que, na maioria das vezes, impedem o bom desempenho das tarefas escolares e até mesmo a tramitação de processos documentais.

O plano de trabalho de reorganização da gestão freireana nas escolas municipais da maior cidade da América Latina atravessou fronteiras, caracterizando-se como um desafio enfrentado no próprio contexto escolar, através do princípio do diálogo e da interação social, assentados na educação popular. Esse projeto permanece relevante e alcança o momento atual com iluminação para outros trabalhos nas escolas públicas, considerando que a atuação das gestões municipais, em alguns contextos, são permeadas por direcionamentos da política local e foge do real propósito do trabalho de gestão democrática, que leve, de fato, à transformação social na educação.

E a terceira experiência sobre as escolas do campo e os assentamentos rurais, no município de Sapé, também se faz presente no movimento da educação popular, uma vez que a própria história da educação do campo estabelecida nos territórios de assentamentos, como por exemplo, na luta da comunidade tradicional Ribeirinha, em Barra de Antas, discutida em tópicos anteriores, configura-se como um movimento de resistência atrelada aos fundamentos da educação popular.

No entanto, vale ressaltar que apesar das conquistas decorrentes da luta dos(as) trabalhadores(as) e da próprio legado da educação popular na conquista desses territórios, outras problematizações vão se perpetuando no tempo, considerando que a própria política que se institui nos assentamentos rurais, enquanto espaços de formação política dos trabalhadores(as) e defesa da terra se mantêm distantes das escolas. Em nossas experiências e vivências nas práticas educativas, indícios apontam que, em determinadas instituições escolares a política partidária vem se infiltrando como “lugar de angariar votos” para os políticos, não apenas em época de eleições, como também na manutenção de troca de favores, a exemplo das indicações de contratos nos cargos para professores, gestores e outras funções na própria escola do campo.

Ainda a esse respeito, a intervenção de políticos nos assentamentos, por exemplo, na divisão interna do desdobramento de determinados territórios como o assentamento Santa Helena, em que foram criadas as associações pela instância do INCRA, desde a criação dos assentamentos, essa ação provocou uma espécie de disputa entre as gestões municipais, sobretudo no que concerne ao trabalho de parceria na assistência aos assentamentos pelas Prefeituras municipais. Inclusive, a depender do apoio ou não das lideranças dos assentamentos com a política partidária local, poderão acontecer parcerias de trabalho ou a negação das ações que possam contribuir com a melhoria de trabalho, educação, saúde, dentre outros benefícios em prol da qualidade de vida nos assentamentos.

Fatos dessa natureza repercutem na política de organização da educação do campo, seja nas questões administrativas ou pedagógicas. E mais: a educação do campo no município de Sapé ainda está subordinada à proposta curricular da rede estadual de ensino, o que implica também numa relação política nem sempre dialógica entre governos estaduais e municipais, sobretudo, não atende concretamente às especificidades da educação do campo, inclusive, observa-se possíveis embates entre a pedagogia dos assentamentos rurais e o fazer educativo das escolas situadas nesses territórios. .

Desse modo caminha a educação do campo no território dos assentamentos, enquanto uma conquista histórica dos próprios movimentos e da sociedade civil organizada, com expressiva influência das Ligas Camponesas e dos outros movimentos sociais do campo, consagrados no Brasil e em outros países da América Latina. No entanto, essa relação ainda não possui uma afinidade de diálogo com as bases sociais com implicações em vários aspectos, sobretudo, no âmbito da diversidade cultural dos sujeitos do campo.

Nesse sentido, o silenciamento ainda permanece no campo. Na realidade as vozes camponesas precisam de escuta. Em muitos casos têm sido negligenciadas. É possível observar, no decorrer das décadas, os passos e descompassos de algumas escolas camponesas que foram fechadas e, conseqüentemente, vários prejuízos na continuidade de estudos dos estudantes trabalhadores e suas famílias, inclusive com a desativação das turmas da EJA nos horários do turno noturno, mesmo sob protestos e manifestações de repúdio pela comunidade camponesa, diante da arbitrariedade cometida por parte das gestões municipais que se sucedem.

Diante desse panorama que não esbarra apenas em algumas questões

problematizadas neste estudo, faz-se oportuno sublinhar que esse território demarca um campo de lutas e resistências nas páginas de sua história, permeadas pelos condicionantes e tratados da estrutura latifundiária. Essas implicações atravessam o tempo, gestadas nas relações de poder, que se entrelaçam no território sapeense desde os antecedentes de sua origem até os dias atuais. Embora com outras conotações impressas no século XXI, ainda é possível observar as relações de subordinação aos acordos e contratos estabelecidos em várias instâncias, sobretudo na educação.

Deste modo, pontuamos as reflexões da tese na ressalva de que, diante das delimitações da pesquisa, alguns achados decorrentes da investigação no contexto das três experiências não serão discutidos com maiores aprofundamentos, diante das amplas dimensões políticas, sociais e culturais que envolvem as três vivências no estudo. Todavia, servirão de apontamentos na continuidade de futuros trabalhos de pesquisa. Portanto, diante das análises percorridas, considera-se que a educação popular, por meio de seu campo teórico que relaciona teoria e prática, esteve presente nas três experiências e vivências nos territórios da CEPLAR (Paraíba), São Paulo e Sapé (Paraíba).

REFERÊNCIAS

- AYRES, Queiroz de Luciano José. **Liga Camponesa de Sapé-PB**: Barra de Antas, ontem e hoje. João Pessoa: Editora do CCTA, 2023
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.8).
- ANDREOLA, Antonio Balduino. Interdisciplinaridade. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**. Um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.
- ARAUJO, de Xavier Ismael; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do Campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARAUJO, Rizalva; BENICIO, Pontes de Luciene; OLIVEIRA, de Venâncio Carla Josefa. **Escola Ativa**. 2011. Monografia. Comunidade Padre Gino. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Gino. Prefeitura Municipal de Sapé. Estado da Paraíba. Sapé-Pb, jun. 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos**. Outras Pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Gonzalez Miguel; CALDART, Salete Caldart; MOLINA, Castagna Mônica (org.). Apresentação. *In*: **Por Uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, Rameh Letícia. **Movimento de Cultura Popular em Pernambuco**: Evolução e Impactos na Sociedade. 2007. Doutorado (Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. *In*: STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2019.

BASTOS, Fábio de Purificação. Comunicação. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BATISTA, Xavier Socorro do Maria. Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo(Re)constituindo Território e a Identidade Camponesa. *In*: ALMEIDA, de Pinto Lourdes de Maria; JEZINE, Edineide (organizadoras). Educação e Movimentos Sociais: novos olhares. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

BEISIEGEL, Rui de Celso. **Política e Educação Popular** (A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

BENICIO, Pontes de Luciene; RIBEIRO, Araújo Rizalva; OLIVEIRA, de Venâncio Carla Josefa (organizadoras.) **Escola e Comunidade: Venha Conhecer ! – Mini Cartilha** - 1. ed. Sapé-Paraíba, 2011.

BOMBASSARO, Carlos Luiz. Hermenêutica. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BORGES, Silva da Liana. Alfabetização. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação Popular na Escola Cidadã**. Patrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Apresentação. *In*: BEZERRA, Aída (org.) *et al.* **A questão política da educação popular**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura popular e educação popular na América Latina: um olhar muitos anos depois. *In*: SILVA, Severino Bezerra da; MOREIRA, Orlandil de Lima (org.). **Educação e movimentos sociais: saberes e práticas em Educação Popular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura. *In*: STRECK, Danilo, R. ; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1984 (Coleção primeiros passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante-Ação-Participativa. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Cinquenta e um anos depois. *In*: STRECK, R. Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação Popular**: Lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SD). Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIRPA). **Espelho Completo do Projeto PB0094000**. Projeto PA Vida Nova. Disponível em: http://sipra.incra.gov.br/Projeto/Relatórios/espelho_projeto_completo/espelho_projeto. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SD). Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIRPA). **Espelho Completo do Projeto PB 0124000 PA Santa Helena**. Disponível em: http://sipra.incra.gov.br/Projeto/Relatórios/espelho_projeto_completo/espelho_projeto. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SD). Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIRPA). **Espelho Completo do Projeto PB 0125000 PA Nova Vivência**. Disponível em: http://sipra.incra.gov.br/Projeto/Relatórios/espelho_projeto_completo/espelho_projeto. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SD). Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIRPA). **Espelho Completo do Projeto PB 0079000 PA 21 de Abril**. Disponível em: http://sipra.incra.gov.br/Projeto/Relatórios/espelho_projeto_completo/espelho_projeto. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SD). Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIRPA). **Espelho Completo do Projeto PB 0083000 PA Padre Gino**. Disponível em: http://sipra.incra.gov.br/Projeto/Relatórios/espelho_projeto_completo/espelho_projeto. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Superintendência Nacional do

Desenvolvimento Agrário (SD). Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIRPA). **Espelho Completo do Projeto PB 174000 PA Rainha dos Anjos**. Disponível em: http://sipra.incra.gov.br/Projeto/Relatórios/espelho_projeto_completo/espelho_projeto. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Superintendência Nacional do Desenvolvimento Agrário (SD). Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIRPA). **Espelho Completo do Projeto PB 0088000 PA Boa Vista**. Disponível em: http://sipra.incra.gov.br/Projeto/Relatórios/espelho_projeto_completo/espelho_projeto. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PRA. Fundação Luterana de Diaconia. Agência Livre para Informação, Cidadania e Educação. **Direito à Memória e à Verdade - a Ditadura no Brasil - 1964-1985**. Brasília: SEDHPR, 2008.

BRASIL. **Lei nº 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Estatuto da Terra. Art.12. Seção II – Das Terras Particulares. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1964.

CALADO, Ferreira Júlio Alder. Rastreado fontes da utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. *In*: CALADO, Ferreira Júlio Alder. **Paulo Freire: Teorias e Práticas em Educação Popular - escola pública, inclusão, humanização**. Jean Mac Cole Tavares Santos (org.). Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CALDART, Salete Roseli. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO Gonzalez Miguel; CALDART, Salete Roseli; MOLINA, Castagna Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALLONI, Humberto. Natureza. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CARRILHO, Torres Alfonso. A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Teresa Maria (org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, de Darcy Miguel; OLIVEIRA, de Darcy Rosiska. **A vida na escola e a escola da vida**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes em coedição com IDAC, 1982.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes: Vida e Obra**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São

Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação saberes pedagógicos).
COELHO, Marcio Claudio. **Raízes do Paradigma Indiciário**. Vitória: UFES/Núcleo de Estudos Indiciários – DCSO – CCHN-UFES, 2006.

COSTA, Daianny. Política. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

COSTA, Neves Roberto Paulo. O conceito de regime político na Teoria da Democracia. **Caderno crh**, Salvador, v. 35, p. 1-21, e022009, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/Pyw3xCKKtbtcckKSF6gqDRJk/abstract/?lang=pt> - Acesso em: 01 dez. 2023.

COSTA, Zangelmi, Schiavo. Comunidades Eclesiais de Base e Teologia da Libertação: algumas reflexões sobre catolicismo liberacionista e ritual. **INTRATEXTOS**, Rio de Janeiro. v. 2, n. 1, p. 33–50, 2010. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=CEBs+o+que+significa>. Acesso em: 6 jul. 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FALKENBACH, Fonseca Maria Elza. Texto/Contexto. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FÁVERO, Osmar (org.). **Cultura popular e educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

FÁVERO, Osmar; JUNIOR, Soares Ferreira Everaldo. CEPLAR – Campanha de Educação Popular (Paraíba, 1962-1964). **Educação e Realidade**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, jul./dez. 1992.

FÉLIX, Maria das Dores Serafim Félix. **O Cotidiano das Mulheres no Assentamento Santa Helena – Sapé – PB**. Guarabira-PB, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: ARROYO Gonzalez Miguel; CALDART, Salete Roseli; MOLINA, Castagna Mônica (org.). **Por Uma Educação do Campo**. 4. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Francisco das Chagas. Apresentação Brasil celebra os 50 anos de Angicos. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

FERNANDES, Mançano Bernardo. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). *In*: CALDAR, Salete Roseli; PEREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Mançano Bernardo. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Castagna Mônica. **Educação do Campo e pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006

FERNANDES, Mançano Bernardo. Território Camponês. *In*: CALDAR, Roseli Salete; PEREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Juraci Marques. **O Processo Histórico de Sapé (1757–2012)**. João Pessoa: Ideia, 2013.

FERREIRA, Leandro Silva. **Conhecendo a feira**: [manuscrito]: Cultura Popular na feira livre de Sapé – PB. Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

FERREIRA, Moraes de Marieta; PINTO, Sá Conde Surama. **Estado e Oligarquias na Primeira República**: um balanço das principais tendências historiográficas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/69Hd5MCMsmkvTvrpSG9vfhF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzalez *et al.* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. (Coleção do nosso tempo:17).

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FISCHER, Bueno Clara Maria. Trabalho. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis; organização e notas Ana Maria Araujo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. Paulo Freire; prefácio Fundadores do Instituto Paulo Freire; organização José Eustáquio Romão.; depoimentos Paulo Rosas e Cristina Helniger Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira; prefácio de Jacques Chonchol. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Organização e participação: Ana Maria de Araújo Freire. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões da nossa Época: v.23).

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. *In:* BEZERRA, Aída (org.). **A questão política da Educação Popular.** 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 11. ed. 3. impr. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer:** Teoria e Prática em Educação Popular. 13. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, de Souza Lúcia Ana. Conscientização. *In:* STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FREITAS, de Souza Lúcia Ana. Curiosidade epistemológica. *In:* STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

FREITAS, Maria Lúcia dos Santos. **Cordel Sapé, 96 anos!** Novembro de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: mudanças e novas perspectivas brasileira no século XXI. *In:* NUNES, Aparecida Maria; FERREIRA, Souza de Valfredo; ANSELMO, Derivaldo Roberto (org.). **Fórum Nacional de Educação.** João Pessoa: Autor associado, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GADOTTI, Moacir. Escola. *In:* STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire;** coordenação geral Danilo R. Streck. 4.

ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

GADOTTI, Moacir. Realidade. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**; coordenação geral Danilo R. Streck. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, Administrador Público: A experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo [1989-1991]. *In*: FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Educação Popular**: utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sérgio Faraco. Porto Alegre, RS: L& PM, 2021.

GARCIA, Benjamim Pedro *et al.* **O pêndulo das ideologias**: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Tradução: Jorge Vicente Munõs e Cristiane Menezes Munõz. Rio de Janeiro: Relume – Dumará, 1994.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Santoro Amélia Maria. **Questões do Método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GIL, Carlos Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução: Maria Betânia Amoroso; tradução dos poemas: José Paulo Paes; revisão técnica: Hilário Franco Jr. São Paulo: Companhia ds Letras, 2006.

GIROUX, A. Henry. Democracia. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides;

GONÇALVES, Gonzaga Luiz. **A educação de Jovens e Adultos e a Arte de pensar por Alternativas**. Artigo apresentado na 36ª reunião da ANPED, 2013. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt18_3090_resumo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2020.

GONH, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GONÇALVES, Gonzaga Luiz. Corpo(s) consciente(s). *In*: STRECK, R. Danilo; *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GONÇALVES, Gonzaga Luiz. Prática/Teoria. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GUARESCHI, A. Pedrinho. **Apreensão (da realidade)**. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GUERRA, Marcos. Sobre as 40 horas de Angicos. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 1, n. 1. nov. 1981. Brasília: O Instituto, 1981.

HADDAD, Fernando. Apresentação. *In*: BEISIEGEL, Rui de Celso. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

HADDAD, Sérgio. Direito a Educação. *In*: CALDART, Salette Roseli. PEREIRA, Brasil Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HADDAD, Sérgio. EJA (Educação de jovens e adultos). *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HADDAD, Sérgio. **O educador**: Um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HANNOUN, Hubert. **Educação: Certezas e Apostas**. Tradução de Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

HENZ, Ilgo Celso. Antropológica (Condição). *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

HOLIDAY, Jara Oscar. **A educação Popular Latino-Americana: História e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa/CEAA/ENFOC, 2020.

HOLIDAY, Jara Oscar; FALKEMBACH, Fonseca Maria Elza. Educação Popular e Sistematização de Experiências. *In*: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Teresa Maria (org.) **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, C. Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v.41).

LIMA, C. Licínio. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Tecnologia, educação e democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979. (Coleção Retratos do Brasil; v. 41).

LOBO, Luiz. A experiência de Angicos. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O Instituto**, Brasília, v. 1, n. 1. nov. 1981.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

LIVRO DE TOMBO (2º volume). NOVO, Gino Padre. Paróquia de Nossa Senhora da Conceição. Sapé-Paraíba. Janeiro de 1972.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Sabiniano. **Sapé Sua História Suas Memórias** (1883–1985). João Pessoa, 1985.

MARCO JUNIOR, Mitidiero Antonio. **A ação territorial de uma Igreja radical**: Teologia da Libertação, Luta pela Terra e Atuação da Comissão Pastoral da Terra no Estado da Paraíba. 2008. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, 2008.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a Educação Rural Brasileira**. Brasília: Universo, 2008.

MEJÍA, Raul Marco. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. *In*: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação**

Popular na América Latina: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006

MEJÍA, Raul Marco. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul:** cartografias da educação popular. São Paulo: Pedro & João Editores, 2018.

MELLO, Arruda de Octávio José. **História da Paraíba – Lutas e Resistência.** 14. ed. rev. João Pessoa: Ideia, 2023 .

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Ferreira Suely; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAIS, de Medeiros Grinaura; CARVALHO, Guimarães Elizete Maria; LIMA, Araújo de Rogério (org.). **Ninguém segura a mão de ninguém:** ressignificando a história do tempo presente. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 17,5 MB). Natal: EDUFRN, 2021.

MOREIRA, de Lima Orlandil. **Educação Popular na Paraíba:** Memória e história do SEDUP. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOREIRA, de Lima Orlandil; SILVA, da Bezerra Severino. **Quandú: uma experiência de assentamento.** João Pessoa: Imprell, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLINTO, Antonio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. M. Sujeito/Objeto. *In:* STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

OSOWSKI, Irene Cecília. Cultura. *In:* STRECK, Danilo, R. ; REDIN, Euclides; PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista.** São Paulo: Graal, 2000.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e movimentos sociais na atualidade: algumas considerações. *In:* Ribeiro, J. R.; RIBEIRO, Marlene. **Trabalho movimentos sociais e educação:** redes de pesquisa. I Seminário do TRAMSE, Poro Alegre. Itapuy, 2011, p. 22-35.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. *In:* STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides;

ZITKOSKI, José Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**; coordenação geral Danilo R. Streck. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PANTA, Romulo Luiz Silva. **O processo de monopolização do território pelo capital financeiro nos assentamentos rurais da reforma agrária em Sapé-PB**. João Pessoa, 2015.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de Sapé. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Barra de Antas. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2017a.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de Sapé. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Boa Vista. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2006.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de Sapé. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nova Vivência. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2017b.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de Sapé. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Padre Gino. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2018.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de Sapé. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Santa Helena. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2020.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de Sapé. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Senhor do BomFim. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2019.

PARAÍBA. Prefeitura Municipal de Sapé. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental 21 de abril. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. 2002.

PASSOS, Augusto Luiz. Tema Gerador. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PEREIRA, Alberto Antonio. **Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba**. Das Ligas aos Assentamentos Rurais. João Pessoa: Ideia /Editora Universitária, 2009. 214 p.

PEREIRA, Alves Vilmar. Inserção/Adaptação. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

PINTO, Vieira Álvaro. **Ciência e Existência**: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

PORTO, Maria das Dores de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. **CEPLAR História de um sonho coletivo**. 1. ed. João Pessoa: Conselho Estadual de Educação, 1995.

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RICHARDSON, Jarry Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Colaboração de Dietmar Klaus Pfeiffer. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Fundação Santillana; Editora Moderna, 2009.

ROSAS, Paulo. **Papéis Avulsos Sobre Paulo Freire**. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas: Edd. Universitária da UFPE, 2003.

ROSSATO, Ricardo. Domesticação. *In*: STRECK, Danilo, R. ; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**; coordenação geral Danilo R. Streck. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo, R. ; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**; coordenação geral Danilo R. Streck. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RUDIO, Victor Franz. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTANA, Maria Selma Santos de. **A relação entre educação cultural e política em Sapé/PB através de um olhar para a história do líder camponês João Pedro Teixeira**. 2019. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2019.

SANTOS, Cosmo Galdino dos. **Agroecologia e sustentabilidade no assentamento Nova Vivência Sapé – PB**. Bananeiras, 2015.

SANTOS, Ednaldo Alves dos. **Construção e implementação do projeto político pedagógico na escola do campo**. 2014. Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2014.

SAUL, Maria Ana. Currículo. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Coordenação geral: Danilo R. Streck. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCOCUGLIA, Celso Afonso. **A Educação Popular nos Tempos da Ditadura: o Método Paulo Freire, a justiça fardada e as reações conservadoras**. (Livro Eletrônico). Campina Grande: EDUEPB, 2018.

SCOCUGLIA, Celso Afonso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2006.

SILVA, da Gomes Bruno Rafael (org.). **Projeto de Intervenção Pedagógica: Meu Lugar.** Usina Santa Helena em Versos. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Sapé-Paraíba, 2022.

SILVA, Severino Bezerra da. **Assentamentos Rurais: Territórios de conflito e sociabilidade camponesa (Um estudo de caso no município de Araruna-PB).** São Paulo: Editora Universitária da UFPB, 2003.

STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Teresa Maria. (Orgs.) **Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

SOARES, Rosalinda Falcão. **A (des)contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola situada no Município de Sapé-PB.** João Pessoa: 2011.

SOUZA, Inês Ana; SCHNORR, Moura Gisele; SCHWENDLER, Marilene; BERTOLINE, Amaral A.; ALBUQUERQUE, Souza de Targélia; ZANETTI, Aparecida Maria. **Paulo Freire. Vida e obra.** São Paulo: Expressão Popular, 2001.

STEDILE, Pedro João (org.) **História das Ligas Camponesas.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

STRECK, R. Danilo. Angicos. *In:* STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Teresa Maria (org.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

STRECK, R. Danilo. Pedagogia(s). *In:* STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TERTULIANO, GOMES Cristiana. Monografia. **A problemática da questão agrária no município de Sapé-PB: Um estudo de caso no Assentamento 21 de Abril.** Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III – Guarabira, Dezembro, 2004.

TERTULIANO, Gomes Luciana. **Origem da questão agrária no município de Sapé/PB e a agroecologia no Assentamento padre Gino.** 2004. Monografia - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus III – Guarabira, 2004.

THOMPSON, P. E. **A miséria da Teoria e outros ensaios.** Tradução: Adail Sobral. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

TORRES, Alberto Carlos; O'CADIZ, Pilar del Maria; WONG, Lindquist Pia. **Educação e Democracia: A práxis de Paulo Freire em São Paulo.** São Paulo:

Cortez; Instituto PauloFreire, 2002. (Coleção Biblioteca freiriana; v.4).

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Carlos Luis. Vocação ontológica. *In*: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 2002.

WENTZ, Vanice. História. *In*: STRECK, R. Danilo (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

WEFFORT, Francisco C. Educa o e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educa o como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

WEYH, C nio. Mudança/Transforma o social. *In*: STRECK, Danilo, R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

ZITKOSKI, José Jaime. Dialética. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ZITKOSKI, José Jaime. Diálogo/dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo, R. (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

APÊNDICE A - Questionário de Pesquisa**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE****Questionário de Pesquisa**

Estimados(as) professores(as),

Solicito a colaboração no sentido de responder este instrumento referente à pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de Educação Popular. A investigação tem como foco analisar a relação que se estabelece entre as vivências e experiências das escolas públicas do campo e os assentamentos rurais no município de Sapé-Paraíba. Ressalto que a colaboração de vocês é essencial para o prosseguimento deste trabalho. Antecipadamente agradeço pelo apoio e participação no estudo.

I – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Dados Pessoais

Nome completo _____

Estado civil: () solteiro(a); () casado(a); () divorciado(a); () viúvo(a).

Idade: () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () 50 a 60 anos; () mais de 60 anos

Endereço: _____

Tem dependentes? () sim; () não.

Escolaridade: _____

II – DADOS PROFISSIONAIS

Forma de ingresso na profissão docente () concurso público; () contratado

Ano de inserção na escola pública _____

Tempo de serviço na educação: _____

Há quanto tempo trabalha na escola? _____

Reside no mesmo município em que trabalha? () sim; () não

Como se dá o deslocamento cotidiano para a escola do campo?

III – COMO TEM SE DADO A RELAÇÃO QUE SE ESTABELECE ENTRE A ESCOLA DO CAMPO E O ASSENTAMENTO RURAL?

IV – COMO A ESCOLA PERCEBE O TERRITÓRIO (ASSENTAMENTO) DE LUTA PELA TERRA EM QUE A MESMA ESTÁ LOCALIZADA?