



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

ALBERTINA MARIA RIBEIRO BRITO DE ARAÚJO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO - CAMPOS DE DISPUTAS: Um estudo de caso nas
comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira – Alagoa Nova/PB**

**JOÃO PESSOA
2014**

ALBERTINA MARIA RIBEIRO BRITO DE ARAÚJO

EDUCAÇÃO DO CAMPO - CAMPOS DE DISPUTAS: Um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira – Alagoa Nova/PB

Tese apresentada à Banca Examinadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Doutora em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Popular.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva.

JOÃO PESSOA
2014

A663e Araújo, Albertina Maria Ribeiro Brito de.

Educação do campo - campos de disputas: um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira - Alagoa Nova-PB. / Albertina Maria Ribeiro Brito de Araújo.-- João Pessoa, 2014.

185f.

Orientador: Severino Bezerra da Silva

Tese (Doutorado) – UFPB/CE

ALBERTINA MARIA RIBEIRO BRITO DE ARAÚJO

EDUCAÇÃO DO CAMPO - CAMPOS DE DISPUTAS: Um estudo de caso nas comunidades rurais de Ribeiro, Lagedo e Gameleira – Alagoa Nova/PB

Tese apresentada à Banca Examinadora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Doutora em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Popular.

Aprovada em: 28 / 02 / 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva PPGE/UFPB
Orientador

Profa. Dra. Regina Célia Gonçalves PPGH/UFPB
Examinadora Externa

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves PPGE/UFPB
Examinador

Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis PPGUNEB
Examinador Externo

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva PPGE/UFPB
Examinador

AGRADECIMENTOS

O sentimento de gratidão que sinto, vem das mais variadas expressões de força de pessoas queridas que fazem parte das bênçãos que tenho recebido. Um Ser muito adorado a quem destino toda a minha devoção é Deus, que expressa sua força e seu amor dia após dia incansavelmente em mim. Conseguir sentir esta presença, conseguir entender este sentido é uma das maiores bênçãos para um ser humano, por isso antes de tudo agradeço a Ele. Agradeço a amada família que Ele me concebeu sempre atenta e cuidadosa com nossos passos. Papai, Mamãe, Junhão e Aninha, primeiro convívio onde aprendemos o fundamental para ir descobrindo quem somos. Agradeço a meu grande amor, meu companheiro Alexandre Eduardo, pessoa com quem compartilho intimamente a vida... Assim como a nosso filho Miguel Alexandre, o maior fruto do nosso amor, da nossa fé. São muito amados...nos completamos, amores com quem divido todos os meus dias. Sou muito grata a meus primos, meus cunhados, meus tios, e minha sogra, enfim, eternos amigos que de alguma maneira colaboraram com a realização desse sonho. Agradeço a Severino Bezerra da Silva, orientador dessa tese, amigo que se tornou por termos avançado para além dessa relação de orientação. Aos amigos das comunidades do Ribeiro, do Lagedo e da Gameleira, do Polo Sindical da Borborema, da ASPTA, da UFPB, do PPGE, da Rede de Educação do Campo da Borborema, da RESAB, da CPT, do MECA... Agradeço infinitamente a todas essas pessoas por ter compartilhado um pouco do seu tempo, do seu olhar, da sua percepção para a realização desse trabalho de pesquisa que há alguns dias atrás ainda era um sonho. Um sonho que é resultado de tantos outros sonhos já realizados, por Deus, na minha vida. Agradeço àqueles que não acreditaram, pois, me fizeram acreditar que não devemos ser o que os outros dizem ou desejam para nós, por isso não devemos nunca desistir dos nossos sonhos mais profundos e por vezes inacreditáveis aos olhos do mundo. Esse mundo tão belo e com possibilidades de encontros e reencontros que geram um verdadeiro sentido e entendimento de que não é e nem será como alguns disseram...agradeço a todos que me deram a oportunidade de sentir que seria diferente, todas as pessoas que passaram pelo meu caminho contando e mostrando como superou o que as fazia parar, por algum motivo que elas não se prenderam a ele, pelo contrário foram em busca do que as moviam, do que as tornavam cada vez mais capazes. Concluir um doutorado não é mérito apenas de quem recebe o título e sim resultado das interferências positivas que temos de quem se doutorou na vida, e muitos doutores da vida estão presentes nessa conquista. Foi do reconhecimento do seio de onde venho que aprendi a sonhar e a não deixar de ser sonhadora, mas sem tirar os pés do chão. Aprendi que não nascemos vencidos, nascemos vencedores, vitoriosos e é na alegria de viver que sou grata a todas as pessoas que acreditaram comigo, que amaram comigo, que lutaram comigo.

RESUMO

Este estudo emergiu de inquietações sobre a necessidade de perceber e dialogar com os diversos processos educativos vivenciados nas cotidianidades de grupos camponeses. Processos estes que estão presentes na associação de agricultores, na escola, na igreja e em outros espaços vivenciados no cotidiano camponês. Uma questão norteadora do estudo foi: quais processos educativos contribuem para o fortalecimento da educação no contexto do campo? Entendemos que a educação está presente em outros processos, não se resume à escola, e nesse contexto, ela tem um papel fundamental que é de dialogar com os demais processos e possibilitar a sistematização e socialização, contextualizada, dos conhecimentos e saberes construídos no conjunto das práticas locais. O objetivo desta pesquisa foi analisar processos educativos que fortalecem a educação escolar e não escolar no contexto do campo. O estudo se deu no Ribeiro, Lagedo e Gameleira que são três comunidades rurais do município de Alagoa Nova-PB. Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando instrumentos como observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e história oral de vida, identificamos processos necessários para fortalecer a educação no contexto do campo, presentes na dialética das histórias das pessoas, considerando todas as continuidades e descontinuidades, avanços e retrocessos, conquistas e perdas que as fortalecem enquanto sujeitos camponeses. A partir do relato das suas histórias, tecemos considerações, destacando os processos educativos escolares e não escolares vinculados às vivências dos sujeitos e das coletividades do campo, nos territórios estudados.

Palavras-chave: Campo. Comunidade-escola. Camponeses.

ABSTRACT

This study emerged from concerns about the need to understand and engage with various educational processes experienced in cotidianidades peasant groups. These, which are present in farmers' association, school, church and other places experienced in everyday peasant processes. A guiding question of the study was to attempt to answer: which educational processes contribute to strengthening education in the context of the field? We understand that education is present in other processes, not just the school, and in this context, it has a fundamental role is to dialogue with other processes and facilitates the systematization and socialization, contextualized, knowledge and constructed knowledge in the set of local practices. The aim of this study was to analyze educational processes that strengthen the school and non - school education in the context of the field. The study took place in Ribeiro, Lagedo and Gameleira are three rural communities in the municipality of Alagoa Nova-PB. Through a qualitative approach, using tools such as participant observation, field journal, semi-structured interviews and oral history of life, identify processes needed to strengthen education in the context of the field, present in the dialectic of the stories of people, considering all continuities and discontinuities, advances and setbacks, victories and losses that empower peasants as subjects. After reports of his stories, weave considerations, highlighting the school and non-school educational processes linked to the livings of subjects and collectives from the field in the territories studied.

Keywords: Field. Community school. Peasants.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 01	Construindo a tese em 20/11/2011	27
Quadro 01	Participantes da pesquisa	29
Mapa 01	Mapa produzido a partir do Zoneamento Agroecológico participativo da Borborema	31
Mapa 02	Demarcação Territorial	40
Mapa 03	Localização do município paraibano de Alagoa Nova	50
Fotos 02 e 03	Paisagens da região da Gameleira	51
Fotos 04 e 05	Paisagens da região do Ribeiro e do Lagedo	51
Tabela 01	Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por características selecionadas, segundo as Grandes Regiões – 2007	108
Tabela 02	Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2007	109
Tabela 03	Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever, por idade, segundo as Grandes Regiões – 2007 .	110

LISTA DE SIGLAS

APRODES – Associação de Promoção do Desenvolvimento Sustentável
ASA – Articulação do Semiárido
ASPTA – Assessoria a Serviços e Projetos de Agricultura Alternativa
BSC – Banco de Sementes Comunitário
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CAT – Conhecer, Analisar e Transformar
CAVN – Colégio Agrícola Vidal de Negreiros
CCHSA – Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CEB – Conselho de Educação Básica
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento
CONEC – Conselho Nacional de Educação do Campo
CPT – Comissão da Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DPECADI – Diretoria de Políticas para Educação no Campo e Diversidade
DRP – Diagnóstico Rápido Participativo
ECCSA – Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FRS – Fundo Rotativo Solidário
GPT – Grupo Permanente de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JPB – Jornal da Paraíba
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA – Ministério de Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MECA – Movimento de Educação do Campo Resistência e Agroecologia
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NIR – Núcleo de Integração Rural
ONG – Organização Não Governamental
P1+2 – Programa uma Terra e duas Águas
P1MC – Programa um Milhão de Cisternas
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
PATAC – Programa de Aplicação de Tecnologia Apropriada às Comunidades
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDTRS – Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável
PEADS – Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PEP – Planejamento Estratégico Participativo
PER – Proposta de Educação Rural
PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar
PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO – COMEÇANDO A CONVERSAR	11
1.1 De onde vem essa história: minha aproximação com o tema	14
1.2 O caminho	20
1.3 Percurso metodológico do campo de estudo	25
1.4 Detalhando a aproximação com o campo de estudo	26
2 ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO AGROECOLÓGICO DA BORBOREMA	31
2.1 Quem somos: Ribeiro, Lagedo e Gameleira	49
2.2 O sujeito camponês e seu modo de vida	57
3 “VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS”: por uma educação contextualizada	69
3.1 Vivências e experiências: a partir de quem?	69
3.2 Educação: para quem?	73
3.3 O pensamento neoliberal	78
3.4 Educação rural – uma história mal começada	85
3.5 As escolas rurais e a identidade com os camponeses	93
3.6 A escola pública – espaço público ressignificado	97
3.7 A conquista de uma educação do campo	101
4 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS LOCAIS SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS NAS COMUNIDADES	118
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	158
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os professores	175
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista das primeiras conversas com pessoas e famílias camponesas	176
APÊNDICE C - Notas do Diário de Campo 1	177
APÊNDICE D - Notas do Diário de Campo 2	179
APÊNDICE E - Notas do Diário de Campo 3	181
APÊNDICE F - Notas do Diário de Campo 4	183

1 INTRODUÇÃO - COMEÇANDO A CONVERSAR

“... Toda casa de taipa abandonada guarda um grito de fome dentro dela...”

(Menezes e Caetano, 1999)¹

A fome pode ser entendida como a ausência da força gravitacional no estômago, provocada por muitos motivos, no entanto, nenhum tem desculpa. Destrói vidas, provoca guerras, tira a paz... só sabe quem sente. Sempre que passo por uma casa fechada no campo, lembro-me do refrão dessa poesia citada acima e fico me perguntando: Quantos gritos de fome partiram daí? Por onde estão? O que faltou para que ficassem? Que outros “alimentos”, além dos básicos, não lhes teriam proporcionado a continuidade nesse lugar?

Isso não é fruto do destino, é também fruto do descaso de quem elabora políticas públicas. Uma determinada população que vive no campo, no Brasil, passou e ainda passa por essa exclusão, principalmente se residir no semiárido brasileiro. Além da falta de alimentos básicos, falta a devida condição para produzi-los, a principal delas é a terra, somando-se a isso as más condições de moradia, saúde, educação, segurança, saneamento etc. que ainda provocam gritos de fome. Ainda vivem numa situação de risco e vulnerabilidade social que o conhecimento produzido até o momento, concretizado nas tecnologias sociais e nas políticas públicas, minimizou muito pouco. Resta-lhes a sabedoria, que é o que lhes dá resistência, para continuar no seu contexto de convívio, no lugar onde habitam. A vontade de permanecer na terra e de atravessar os períodos mais difíceis, como o da seca que estamos passando em pleno século XXI, anos de 2011, 2012 e 2013, é maior do que a própria seca, mas eles suportam, enquanto as fomes não falarem mais alto.

Procurei e procuro encontrar respostas, não que justifiquem a fome, mas que apontem saídas para a persistência desse caos social. E, me inspiro cada vez mais em muitos companheiros que não se limitam a ficar indignados, mas agem, lutam, assumem atitudes de mudança para essa situação. Assim como Freire (2004, p. 63), quando disse: “O meu bom senso não permite ver a fome como uma fatalidade”. Passo também a ter fome e busco cada vez mais respostas que, por vezes, se

¹ Improviso de Viola dos Cantadores Rogério Menezes (RM) e Raimundo Caetano (RC) em 03/12/1999. **Note: “Toda casa de taipa abandonada Guarda um GRITO DE FOME dentro dela”.**

alimentam bem mais de mais perguntas, sobre o que procuramos encontrar... mas continuo procurando respostas a partir de onde estou, do que estou fazendo e do que posso fazer por meio de concepções de mundo, de teorias, que dizem verdades a partir do olhar e do lugar de onde se refere, de onde se observa. Entre as perguntas estamos continuamente a nos questionar: O que é política? Para que serve a política? O que é omissão? É importante haver discordância? Por quê? O que é teoria? Para que serve a teoria? O que é educação? Para que serve a educação? Afinal, como se pode configurar/aplicar no cotidiano, no dia a dia do ato da vida das pessoas, nos seus processos humanos/sociais, a ação educativa/política no contexto atual para minimizar os problemas enfrentados? Como é possível “se fazer” a conscientização? O que é conscientização? E para que serve? Para que serve a humanização, a emancipação, a conscientização, a dialogicidade, a solidariedade, a democracia...?

E me encontro pensando nisso... como pensar essas questões em relação à TESE! Até que ponto eu posso me colocar em relação a esses conceitos? A partir de quem ou de que lugar de fala, eu defendo, concordo, discordo sem ser só um “achismo” ou juízo de valor? Tentar demonstrar o que defendemos é o objetivo deste trabalho chamado TESE, que deve dialogar no mundo, com fatos empíricos, com argumentos teóricos e também com os nossos argumentos e nossos pensamentos construídos a partir, durante e após o processo de feitura deste trabalho chamado - TESE. Ele não vai resolver os problemas do mundo, mas traz a nossa reflexão, a nossa contribuição nos fragmentos do tempo, espaço e lugares por onde vivemos e passamos.

Vivenciamos esse processo em relação ao que pesquisamos, em busca de respostas que nos inquietaram, umas encontramos, outras continuam a nos inquietar, pois esse processo não finda com o ritual de passagem conhecido como “defesa”. Por estarmos implicados, ele termina com uma infinidade de novos começos que dão prosseguimento nas histórias de vida das pessoas que participaram. E foi nesse contexto que a nossa questão nasceu. Um contexto não apenas de questões, como também de experiências que abordaremos mais à frente.

Neste momento vamos começar dialogando pela questão que nos move: **Quais processos educativos vivenciados por agricultores camponeses² contribuem para o fortalecimento da educação no contexto do campo?**

Esta questão foi elaborada, pois os agricultores camponeses vivenciam diferentes processos educativos sendo que alguns contribuem para o fortalecimento da cultura desses sujeitos e da educação no contexto do campo. Reconhecemos também a existência de outros processos que provocam o enfraquecimento e o distanciamento cada vez maior das suas vivências. Nesse contexto, defendemos a tese de que propostas de educação mais apropriadas para a realidade do campo só são possíveis se nascerem para o fortalecimento da cultura camponesa.

Entendemos cultura a partir do conceito de Chauí (1997, p. 292) que significa cultivar, criar, tomar conta, cuidar. Como toda relação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza que leva ao estabelecimento de modos de vida. Em se tratando do campesinato, corroboramos com Tardin (2012, p. 178), que afirma que ele se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual.

Afirmamos isso a partir da existência de processos educativos vivenciados com base em princípios fundamentais para o fortalecimento da cultura camponesa. Essas vivências acontecem por intermédio do diálogo, da participação, da interação, da solidariedade e da organização dos diferentes sujeitos e espaços que constituem o campo.

São processos educativos que se dão por meio da própria vivência e sobrevivência cotidiana das pessoas, da organização dos movimentos sociais, dos sindicatos, das associações comunitárias, das escolas. São relações sociais onde também acontecem processos de educação popular nas dimensões política e metodológica que fortalecem identidades pessoais e coletivas perante a realidade. Esses processos, por vezes, são também vivenciados por educadores e educadoras

² Consideramos agricultura camponesa como a expressão de um modo de fazer agricultura distinto do modo de produção capitalista dominante, e, nesse sentido, o campesinato se apresenta na formação social brasileira com uma especificidade, uma lógica que lhe é própria na maneira de produzir e de viver, uma lógica distinta e contrária à dominante. Comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção de sua autonomia relativa em relação aos capitais. Incorpora a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa (CARVALHO, 2012, p. 28 e 29).

nas escolas que estão no campo, daí a importância de uma íntima relação entre os conteúdos escolares e essas vivências nas propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas.

A partir desse raciocínio seguem os objetivos desta pesquisa, que tem como **objetivo geral**: Analisar processos educativos que contribuem para o fortalecimento da educação no contexto do campo. E como **objetivos específicos**: Reconstruir a trajetória de organização dos agricultores camponeses no Território Agroecológico da Borborema; compreender a educação no contexto do campo; analisar a percepção dos sujeitos locais sobre os processos educativos vivenciados em comunidade.

1.1 De onde vem essa história: minha aproximação com o tema

*“Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda, que palavra por palavra eis aqui uma pessoa se entregando...”
(Gonzaguinha, 1980)*

Todo estudo ou pesquisa tem uma gênese que vai avançando, sendo aprofundada ou aprimorada, no tempo, conforme nos vamos dedicando ao assunto. Para melhor situar de onde nasce este estudo, é interessante voltar ao período em que era estudante, ainda no antigo ginásio e científico, em que recordo o quanto era difícil aceitar elementos da cultura organizacional daquela escola, na qual estudei durante muito tempo, simplesmente por não me sentir nela enquanto instituição. Nossa relação com alguns conteúdos escolares se fragilizava por não perceber sentido no que tinha que aprender e ainda provar que tinha aprendido; quase sempre provava o contrário e por isso os resultados, quase sempre, eram negativos. Queria, naquele período, entender o que estava longe do meu alcance de compreensão, pois, minha pouca experiência de vida não era suficiente para entender tamanha complexidade.

Nesse contexto, não pretendo seguir aqui uma linha do tempo em relação à minha vida para discutir minha passagem pela escola, apenas espero situar um pouco o leitor quanto a alguns momentos em que fui encontrando respostas, ora mais ora menos, para essas inquietações. Até porque, na maioria das vezes, não tive respostas. No entanto, tais aspectos próprios da educação, como essa relação entre a escola, os sujeitos que utilizam seus serviços e o contexto onde ela atua,

persistiram com indagações recorrentes comigo. Era como se estivéssemos em sintonias diferentes, eu e a escola, e, na complexidade do que nos envolvia, fomos nos suportando e nos complementando, numa reciprocidade em que fui entendendo o que era útil e percebendo que ela também tinha referências que eram necessárias para a vida.

Aos poucos fui compreendendo que este mundo passa por várias lógicas, que diferentes meios de enxergá-lo geram diferentes formas de admirá-lo e também de se indignar com ele. Fui percebendo que nem tudo está posto, pronto e definido e é também por isso que nos animamos quando sentimos que algo nasce de outras leituras do mundo, mas também de nós, inspirado por um momento peculiar de existência humana que chega a nos confundir, mas, serve para o nosso próprio crescimento, pois nos faz refletir sobre nossa presença nele, no mundo. É quando saímos à procura dos “iguais” ou ao menos parecidos no pensar, no fazer... e percebemos que não estamos sós. Que alívio que dá! É uma sensação de silenciar o silêncio e ouvir a voz do que nos move. Recentemente, em 2012, nas leituras que estava fazendo, vi uma citação de Milton Santos, que condiz com o que estou tentando dizer:

[...] A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação. A descoberta individual é, já, um considerável passo a frente, ainda que possa parecer ao seu portador um caminho penoso, à medida das resistências circundantes a esse novo modo de pensar [...] a partir daí, a discussão silenciosa consigo mesmo e o debate mais ou menos público com os demais ganham uma nova clareza e densidade [...] tais raciocínios autorizam uma visão crítica da história na qual vivemos, o que inclui uma apreciação filosófica da nossa própria situação ante a comunidade, a nação, o planeta, com uma nova apreciação de nosso próprio papel como pessoa [...] (SANTOS, Milton, 2012, p. 168).

À medida que meus conhecimentos foram se lapidando pelas vivências compartilhadas com as pessoas com quem tive a oportunidade de conviver, que fui ouvindo as histórias contadas pelos meus parentes mais velhos sobre suas vidas, fui entendendo cada vez mais minhas origens e me aproximando de temas e discussões sobre o campo, o campesinato e sobre a árdua luta pela terra e tudo que é gerado a partir dela para a própria sobrevivência humana.

Nesse sentido trago um pequeno relato em relação a um acontecimento, entre tantos, que fazem parte da minha história. Meus avós eram agricultores e minha mãe contava que, certa vez, havia colocado um roçado de macaxeira com

vovô. Era uma das melhores colheitas que ele iria fazer. Ele estava animado, pois a terra era muito fértil e, ansioso, esperava a colheita, tanto para o consumo quanto para tirar um bom apurado com o excedente. Acontece que a terra não era dele, vovô era meeiro na terra de um dos patrões, dos tantos que ele teve. Patrão esse que pouco se preocupava com o que plantar, pois recebia, de meia, quase tudo que era cultivado na sua terra, nem tampouco com quem ou com quantos estavam envolvidos com as plantações nela. Sua maior preocupação era em engordar suas cabeças de gado e, quando se viu com pouco espaço para soltar seu rebanho, chamou vovô e mandou arrancar as manivas de macaxeira, pois, precisava da terra. Mamãe conta que arrancaram chorando, ela e meu avô, porque pelo tamanho em que ainda estavam as macaxeiras, quase não foi suficiente para o consumo. O trabalho, o suor, a esperança de uma boa colheita, de alimento e de lucro estavam sendo arrancados junto com as manivas ainda fininhas...

São histórias como essas que marcam e fazem parte da trajetória de luta e de superação de nossos antepassados com raízes na terra. Trazemos essa que é uma das tantas que são parte de mim, igual a tantas outras de milhares de pessoas com raízes no campo, algumas bem piores, que, não só são contadas como estão sendo vivenciadas em pleno tempo presente, sem a perspectiva de ter terra suficiente para manter raiz e para matar a fome.

Assim, fui tendo um maior entendimento de questões como as que contribuía para a desigualdade social no campo. Esse processo foi demorado, pois passou por uma autodescoberta, mas foi suficiente para a afirmação dos caminhos que fui trilhando e que me levaram e levam às escolhas de trabalho que me proporcionam sentir que este é o lugar, é o espaço no qual estou no mundo, em que tento dar minha contribuição enquanto pessoa e profissional das Ciências Humanas.

No percurso de atuação profissional, minha aproximação com o tema começou a ser construída a partir do momento em que atuei como professora colaboradora junto ao Projeto Universidade Camponesa³, ministrando o curso de

³ O projeto Universidade Camponesa se destinava a promover o diálogo entre a universidade e os camponeses pela interação entre os saberes e os fazeres dos agricultores familiares e as disciplinas científicas. A Universidade Camponesa tinha como objetivo preparar esses sujeitos para que pudessem responder às suas necessidades políticas, técnicas e institucionais para o desenvolvimento sustentável, especialmente na definição e implementação de políticas públicas. Assim, o processo pedagógico da Universidade Camponesa foi balizado pela reflexão sobre o *ethos camponês* e a identidade territorial da coletividade, a qual serve de instrumento para a revitalização da autoestima dos sujeitos e de sua cultura, motivando-os para uma ação coletiva afirmativa e transformadora da realidade (CANIELLO, 2006, p. 13 a 25).

Gestão de Conflitos para os educandos e educandas. Essa foi uma atividade marcante na minha carreira profissional, pois a metodologia do projeto tinha como referência a concepção metodológica da educação popular abordada principalmente por Freire (1979). Também era comum o convívio entre educadores de diferentes áreas dentro da mesma sala de aula e a construção do conhecimento era problematizada entre o saber existente, sua ressignificação e o novo saber produzido a partir da realidade dos educandos. Esta foi minha primeira experiência, enquanto educadora, com camponeses.

Paralelo a esta atividade, por motivos profissionais, senti a necessidade de conhecer mais profundamente a área de Educação, especificamente as dimensões que envolvem a educação popular nos movimentos sociais, e entender também o contexto da educação do campo para poder colaborar melhor nos processos em que fui me envolvendo. Dessa forma, fui aluna especial do Mestrado em Sociologia da UFCG. Nesse contexto morávamos em Campina Grande, eu e meu companheiro Alexandre, e, nossa fonte de renda era oriunda da venda de queijo, rapadura, mel e aguardente de cana (cachaça). Ou seja, não tinha possibilidade de me deslocar para João Pessoa, que era o município mais próximo com Universidade Pública (UFPB), que oferecia mestrado em educação. Então, o que mais se aproximava do que eu pretendia estudar, encontrei no mestrado de Sociologia da UFCG nas disciplinas de Cultura e Sociologia Rural.

Em junho de 2004, associei-me à ONG Arribaça⁴, e participei de alguns dos projetos desenvolvidos por ela, tais como: Elaboração e acompanhamento do Planejamento Estratégico Participativo (PEP) da Arribaça, Projeto Conviver com o Semiárido, que teve como objetivo oferecer um curso de Desenvolvimento Sustentável para educadores populares dos Territórios da Borborema e do Cariri paraibano.

Em se tratando desse último projeto, participei diretamente da organização e condução do módulo “Realidade dos Espaços locais de Educação”. Participei também da equipe que elaborou e executou o projeto: Comunidade escolar e escolas rurais: o elo entre o conhecimento, a aprendizagem e a gestão. Essa

⁴ Fundada em 2003, presente no Território da Borborema, após o Planejamento Estratégico Participativo, definiu como missão: Contribuir com o desenvolvimento sustentável, respeitando os princípios da agroecologia através de políticas educacionais para melhorar a qualidade de vida da agricultura familiar no Nordeste brasileiro (ONG ARRIBAÇA, 2005, p. 4).

experiência me proporcionou um maior aprofundamento na área de educação para atuar com práticas educativas na educação escolar e não escolar, e foi a partir da análise das ações desse projeto que fiz minha dissertação de Mestrado em Educação. A expectativa que a equipe tinha ao executar esse projeto e que, em parte, foi atendida, era de contribuir com processos que gerassem ambientes educacionais mais participativos e inclusivos, com o propósito maior de facilitar, posteriormente e/ou paralelamente, a prática de atitudes reais, capazes de instigar a formação de sujeitos sociais mais autônomos, mais proativos e comprometidos com a melhoria das realidades locais.

Após passar em concurso público para a Universidade Federal da Paraíba, *campus* de Bananeiras, em 2006, tentei dar continuidade às minhas atividades, contando com mais essa aliança. E foi lecionando no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN)⁵ a disciplina Planejamento e Elaboração de Projetos Rurais, a jovens, em sua maioria filhos e filhas de camponeses, que percebi o quanto poderia contribuir para além da formação técnica desses estudantes, que também é fundamental, mas não é suficiente quando se trata de formação humana. E a minha colaboração é, com base no que defendo, enquanto concepção de mundo, sociedade e do projeto de vida atrelado a essa concepção. Nesse sentido, participei da elaboração e execução de projetos de extensão, cujo objetivo era o fortalecimento de diferentes espaços educativos no campo, como também de um projeto de intervenção universitária aprovado pelo CNPq em 2009, cujo objetivo era aproximar as realidades do jovem camponês com a do jovem universitário. Por intermédio de cursos de formação proporcionamos dialogar essas duas realidades, por vezes tão distantes, que além de gerar vários laços de amizade, gerou frutos por dentro e por fora do Campo e da Universidade.

Além disso, participei das discussões para a fundação do MECA⁶ e da Rede de Educação do Campo da Borborema⁷, com a qual colaboro até o presente momento.

⁵ Fundado em 1924, como patronato, hoje é Colégio Agrícola ligado à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), integra a rede de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e funciona como uma Unidade do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA/UFPB). Oferece cursos de nível médio e profissionalizante em Agropecuária, Agroindústria e Aquicultura. E atua também com turmas do PRONERA.

⁶ Movimento de Educação do Campo, Resistência e Agroecologia – fundado em 2009, por estudantes, camponeses e professores, vivo e atuante até hoje.

⁷ As atividades em Educação do Campo na Borborema já existem há algum tempo, embora se diferenciem quanto ao lugar e à metodologia, são iniciativas enraizadas em princípios de

Esse processo tem sido fundamental para me descobrir, cada vez mais, como educadora e sentir que poderei contribuir com a formação de jovens e adultos, tanto na instituição em que trabalho, quanto onde for possível: em grupos de jovens, comunidades rurais, sindicatos, associações etc. Descoberta essa que me leva a continuar realizando pesquisas relacionadas ao que acredito, a partir das diversas demonstrações de como essa escolha revela um potencial de organização e transformação, presentes no campo, nas comunidades rurais, nos assentamentos, nas associações, nos sindicatos, nos grupos de jovens, nas tradições culturais, nas escolas...

Na perspectiva do campo e do que pode ser a escola nele, percebemos que ela tem a possibilidade de agir como aliada, na construção de propostas contextualizadas de sustentabilidade. Isso é possível não só por meio de processos de educação escolar, mas, principalmente, por meio de processos de educação não escolar, sobretudo processos de educação popular, que fortaleçam outra maneira de compreender a educação desenvolvida nas áreas campesinas, que tenham como catalisador inicial a compreensão do processo histórico e cultural de resistência e permanência dos sujeitos do campo nos diferentes espaços onde acontece educação.

Historicamente, a chegada da escola rural no campo é marcada basicamente por não enxergar a dinâmica de vida do camponês e os seus processos educativos. Essa educação nas escolas no campo, embora tenha contribuído com a (de) formação de algumas pessoas e tenha sido o sonho de outras tantas, provavelmente não foi pensada para/com as pessoas do campo, pois, não trata da realidade de suas vidas, não considera os diversificados processos educativos que pertencem àquele espaço e, o que é pior: desrespeitosamente desconsidera os saberes e valores locais. Na maioria das vezes é uma transferência do modelo de educação

humanização, emancipação e solidariedade, umas fundamentadas em Paulo Freire, outras com inspirações que atravessaram séculos de resistência e desenvolvimento, pelas pessoas dessa região. São protagonizadas por sujeitos que têm visão da diversidade dos lugares e povos, da história local, que têm a leitura do contexto em que se encontram. Só que essas atividades geralmente não são compartilhadas e sistematizadas, na maioria dos casos acontecem de forma individualizada, pela própria dinâmica das organizações das quais essas pessoas fazem parte. A rede vai se constituindo a partir da necessidade sentida por essas organizações que atuam na Borborema, de se refletir sobre as ações voltadas para a Educação do Campo (ARAÚJO, 2012, p. 118).

que acontece na cidade⁸, com a mesma proposta pedagógica, tanto para um lugar quanto para o outro.

É com base na concepção de educação popular e no reconhecimento das conquistas historicamente construídas pelos camponeses, que atuamos e poderemos contribuir através de processos que se contraponham a toda negação historicamente estabelecida, e afirmem o respeito à dinâmica e à diversidade do campo e, conseqüentemente, dos camponeses.

1.2 O caminho

“Um dos mais importantes psicólogos humanistas de nosso tempo, Abraham Maslow, disse certa vez que “se a única coisa que você tem é um martelo, tenderá a tratar todas as coisas como pregos”. Passei anos de minha vida entre martelos e pregos. Aprendi aos poucos que posso carregar na caixa de ferramentas chamada “método” alicates, chaves de fenda, trenas, furadeiras, plainas, além de outros instrumentos. Aprendi mais tarde que bem melhor do que minhas máquinas são as minhas mãos. E quem as dirige não são as ferramentas de que me valho, mas o meu coração e minha mente, que dão sentido à madeira que trabalho, às ferramentas e às minhas mãos.”
(Brandão, 2003, p. 45).

“...Vem caminheiro o caminho é caminhar...”
(Pe. José Freitas Campos)

Partindo do princípio que metodologia é o exercício da escolha justificando os caminhos, neste momento pretendemos discorrer sobre o percurso escolhido para a elaboração desta pesquisa de doutorado. E, como numa romaria, planejamos o “caminho para cumprir o destino e pagar a promessa”. O que não significa dizer que o percurso aconteceu sem mudanças. Foi nessa perspectiva de poder mudar que fizemos nossas reflexões sobre a metodologia deste trabalho de pesquisa e reafirmamos:

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN, 1994, p. 16).

⁸ Não queremos com isto dizer que o modelo de educação adotado pelos sistemas escolares na cidade sejam ideais ou que não tenham problemas. Sabemos o quanto precisam melhorar.

Quanto à metodologia, esta pesquisa tem como base conceitual, teórica e metodológica, o pensamento dialético. O método dialético procura descrever o particular explicitando sua relação com o geral. Vale dizer, com o contexto econômico, político e social que circunda o ambiente do fenômeno pesquisado, nele interferindo e sendo interferente. Significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade. Por isso, a pesquisa e a teoria que dela resulta excluem qualquer pretensão de “neutralidade”. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa, pois ele é essencialmente ativo (NETTO, 2011, p. 23 e 25).

O pesquisador, quando opta por esta base conceitual, teórica e metodológica, deve estar inserido na história e em seus diversos contextos, no contexto histórico do próprio objeto em estudo; por isso, participa dos acontecimentos de sua sociedade, toma posições, defende causas... “A ciência é produto da história, então, só podemos conhecer, conceituar e pesquisar o mundo quando admitimos que o indivíduo age socialmente com ou contra seus semelhantes. Assim, podemos afirmar que a pesquisa não é uma atividade neutra, mas política: pode estar a serviço da reprodução ou da transformação social na qual o pesquisador está inserido” (MEKSENAS, 2011, p. 51).

Quanto à forma de abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois conforme Meksenas (2011, p. 123), se atém apenas à unidade investigada e por isso pode utilizar, simultaneamente, vários instrumentos sem dar a eles um tratamento estatístico. O estudo qualitativo se aplica a uma realidade que não pode ser quantificada, que envolve um universo de, por exemplo, significados, motivos, crenças, valores e atitudes, e que corresponde a uma análise mais profunda de processos inviáveis — ou mesmo impossíveis — de serem reduzidos à operacionalização de variáveis (CHIZZOTTI, 1998).

De acordo com Brandão (2003, p. 185),

Um dos grandes ganhos daquilo a que damos um nome de pesquisa qualitativa reside no fato de que através dessa abordagem da busca de conhecimentos confiáveis sobre o mistério da pessoa humana, da sociedade em que ela vive, da cultura que ela tece e em que se enreda para viver e conviver, nós recuperamos a confiança em nós mesmos. O que está em jogo não é uma pura e simples questão de escolha metodológica. É uma postura ética e epistemologicamente existencial que de maneira ousada se reescreve. Posso conversar e entrevistar, posso registrar dados por escrito a partir de observações do que vejo e ouço, posso conviver com outras pessoas em diferentes situações, e posso fazer desses procedimentos

fundados no diálogo entre pessoas, a porta de dados de minha abordagem de pesquisa, porque confio em mim. Porque posso confiar nas pessoas com quem interajo, e porque aprendo a confiar na qualidade da relação que nós estabelecemos. Se deve ser assim nas salas de aulas, entre eu e meus alunos, por que não pode ser assim a relação entre a pessoa que eu entrevisto e eu?

De acordo com Bogdan (1994, p. 48) a investigação qualitativa é descritiva, pois os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Neste sentido, o estudo apresenta também características descritivas, pois, segundo Gil (1999), pesquisas dessa ordem têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis ao tempo. Ainda segundo Vergara (2003), os estudos descritivos expõem características de determinada população ou de determinado fenômeno, mesmo sem o compromisso de explicá-los, embora sirva de base para tal explicação.

O trabalho caracteriza-se, ainda, como sendo pesquisa de campo na medida em que se trata de investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Para isso o método de pesquisa empírica adotado é o estudo de caso, pois, de acordo com Meksenas (2011, p. 118):

O estudo de caso é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais é um dos centros de atenção do pesquisador.

Ainda em relação ao estudo de caso, enquanto procedimento qualitativo, Meksenas (2011, p. 118) afirma que “não se busca um tratamento estatístico e o estabelecimento de probabilidades, pois o objetivo do pesquisador é compreender o seu caso – particular e específico – sem se preocupar em buscar leis aplicáveis a qualquer outra realidade semelhante”.

O procedimento de levantamento dos dados se deu através da observação participante, de entrevistas semiestruturadas, da análise de depoimentos e da história oral de vida.

De acordo com Vergara (2003), a observação participante é aquela em que o pesquisador se encontra engajado ou se engaja nas dinâmicas sociais dos grupos ou/e nas cotidianidades das pessoas; é um sujeito ou um espectador interativo.

Para fazer essa descrição estivemos presente em espaços em que a história dos sujeitos e do lugar foi contada e a memória reconstruída coletivamente por quem vivenciou diferentes períodos históricos. Sendo assim, é que participamos de atividades nas comunidades, de grupos para conversar sobre esse tema, de visitas às famílias, sempre acompanhada do diário de campo. Foi esse o caminho que trilhamos, pois, nesse aspecto o que nos interessou foi bem mais a construção desse processo do que o resultado dele. Assim é que corroboramos com Psathas (1973) *apud* Bogdan (1994, p. 51), ao afirmar:

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

A reconstrução desse processo é o que dá condição de fazer a interpretação do que eles vivenciam e isso vai se realizando a partir do momento em que passamos a conviver com o mundo social dos sujeitos. Por isso, a busca pelo resultado não é um elemento relevante nesse tipo de pesquisa, pois ele, por si só, não dá a dimensão de análise que uma observação participante possibilita. Vimos isso acontecendo quando nos reunimos com a comunidade para apresentar a proposta da pesquisa e a conversa levou a uma volta ao passado para reconstruir a história da comunidade. Nesse momento, uma das mulheres falou sobre a importância de se reunir pra matar a saudade, pois contar a história era viver novamente e fazia tempo que eles não viviam aquilo.

Para Poupart (2012, p. 217), “misturar-se às atividades cotidianas dos atores, com a ajuda da observação participante, constitui o melhor meio de perceber suas práticas e interações, como também de interrogá-los durante a ação”. Como já participamos de alguns espaços de construção coletiva, tais como planejamentos, avaliações, formações, ações de projetos e eventos do Polo Sindical da Borborema, da Rede de Educação do Campo da Borborema, da ONG ASPTA, das próprias escolas, então fizemos a caracterização também por esse meio.

Pois, como afirma Bogdan (1994, p. 16), para realizar um estudo através da observação participante, o investigador se introduz no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo o que ouve e observa. Nesse

caso nossa trajetória de atuação com os sujeitos não se dá apenas para realizar o estudo, ou seja, não nasce para a pesquisa, ela faz parte de um processo que vem sendo construído por nós, nos diferentes lugares em que já atuamos desde o ano de 2003.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, encontramos em Brandão (2003, p. 168) o fundamento necessário para quem se propõe a trabalhar com esse procedimento:

Entre quem pergunta e quem responde é importante dissolver cada vez mais a relação de poder que dá a quem pesquisa o direito de saber para si e para seu próprio uso, aquilo que tem a ver com frações de intimidades da vida e dos imaginários sobre a vida de pessoas que, por “não estarem na escola”, nem por isso devem ficar à margem do que ela elabora e propõe. Toda pessoa que responde a um questionário (ou entrevista) torna-se coautora do trabalho de investigação social que o gerou. Que gerou e que vai gerar ideias sobre ideias, análises sobre representações, interpretações sobre modos de ser, sentir e pensar, complexos temáticos e conceitos geradores.

Quanto ao depoimento, “este consiste em um método de organização dos dados, de forma a considerar as especificidades e diversidades a respeito de determinado tema e a partir da realização de entrevistas não diretivas ou semiestruturadas” (MEKSENAS, 2011, p. 129). Encontramos também em Brandão (2003, p. 208) a base para utilizar esse procedimento metodológico:

[...] Não apenas escutar bem, como uma “técnica”, mas deixar-se ouvir, como uma atitude do diálogo. Não apenas captar com objetividade o que pronuncia um “objeto de pesquisa”, mas estar ao lado de um outro sujeito de vida que me fala enquanto eu silencio a boca e o coração para ouvi-lo inteiramente – as suas palavras, os seus silêncios. O diálogo que deveria estar no começo e no final de qualquer interação, está além das metodologias e não cabe em qualquer técnica de trabalho [...].

O trabalho de conhecer os dados numa pesquisa qualitativa agrega outro procedimento muito importante que é a oralidade, ou seja, o que não está escrito. Em relação à história oral de vida de acordo com Meksenas (2011, p. 126):

O trabalho com a memória, que está na base da coleta das histórias de vida, leva o pesquisador a uma situação de entrevista em que o depoente narra integralmente a sua vida. Mesmo que o tema geral da pesquisa seja a caracterização do cotidiano escolar de uma localidade há cinquenta ou sessenta anos, o depoente não deve começar a narrar sua experiência escolar, e sim sua infância, descrever a família, os amigos, a juventude, o trabalho, os problemas, conflitos, projetos, sonhos e realizações. Deste

modo, a coleta de histórias de vida não tem um roteiro prévio, que o pesquisador poderia utilizar para conduzir a entrevista. Ao contrário, quanto menos dirigir e intervir na fala do outro, melhor.

Meihy (1996, p. 35), a respeito da história oral acrescenta:

O sujeito primordial desse tipo de história oral é o depoente, que tem maior liberdade para dissertar o mais livremente possível sobre sua experiência pessoal. Neste caso, deve ser dado ao depoente espaço para que sua história seja encadeada segundo sua vontade.

Considerando as técnicas e/ou métodos e os instrumentos utilizados como o gravador, a transcrição e a análise de dados contínua, é importante ressaltar que a relação com os sujeitos se deu por meio da empatia, com ênfase na confiança e no contato intenso. Por entender que a interpretação não é um ato autônomo, que os indivíduos interpretam com o auxílio dos outros é que buscamos entender a participação dos sujeitos em diferentes iniciativas da comunidade. Foi por esse caminho que, em momentos coletivos e/ou individuais, procuramos entender a percepção e a perspectiva da educação que têm os diferentes sujeitos da região, seja ela dentro, fora ou transcendendo à escola.

A natureza da análise e interpretação dos dados foi a partir da constatação de processos educativos, em diferentes contextos das comunidades, fortalecedores da existência material e imaterial dos sujeitos do campo. Elas estão no cotidiano e na cotidianidade das suas práticas, objetiva e subjetivamente os fortalecem e optamos por apresentá-las conforme foram sendo recontadas as suas histórias.

1.3 Percurso metodológico do campo de estudo

Quanto ao que se refere ao espaço geográfico, territorialidade, espaços e lugares da pesquisa, devido à própria dinâmica da região e a nossa participação nela, foi realizada dentro do Território Agroecológico da Borborema. A princípio pensávamos em realizá-la nos municípios paraibanos de Remígio, Algodão de Jandaíra e Arara, já que nossa dissertação foi desenvolvida em comunidades desses municípios, mas essa decisão do recorte geográfico⁹ foi tomada no decorrer

⁹ O recorte geográfico tomou como parâmetro não a dimensão físico-administrativa, mas as dinâmicas sociais locais e seus determinados contornos e recortes, ou seja, o recorte visto pela dimensão social.

do processo e a partir do diálogo sobre a pesquisa, entre nós, que estávamos fazendo a investigação, e os respectivos sujeitos. Dessa maneira, decidimos coletivamente que seria melhor realizá-la nas comunidades rurais do Ribeiro, Lajedo e Gameleira, todas vizinhas e situadas no município de Alagoa Nova-PB.

Entre os motivos que levaram à escolha do lugar, como os fatores tempo, proximidade, contexto de atuação, o mais relevante foi por essas comunidades apresentarem significativos indícios de sociabilidades e práticas comunitárias duradouras e por isso se tornam sustentáveis os processos educativos vivenciados pelas pessoas que delas participam. Alguns atribuem a responsabilidade disso, que é benéfico, ao forte espírito comunitário que gera laços de solidariedade, os quais, pelas suas particularidades, tornam-se fundamentais na história de vida das pessoas.

1.4 Detalhando a aproximação com o campo de estudo

Quando estávamos executando o projeto *Comunidade escolar e escolas rurais: o elo entre o conhecimento, a aprendizagem e a gestão*, em 2007, tivemos a possibilidade de articular experiências em educação popular e realizar, já em 2008, o Primeiro Seminário de Educação do Campo na Região da Borborema. Como já foi mencionado anteriormente, foi a partir da participação e análise das ações desse projeto que realizamos o mestrado em Educação o qual terminamos em 2009.

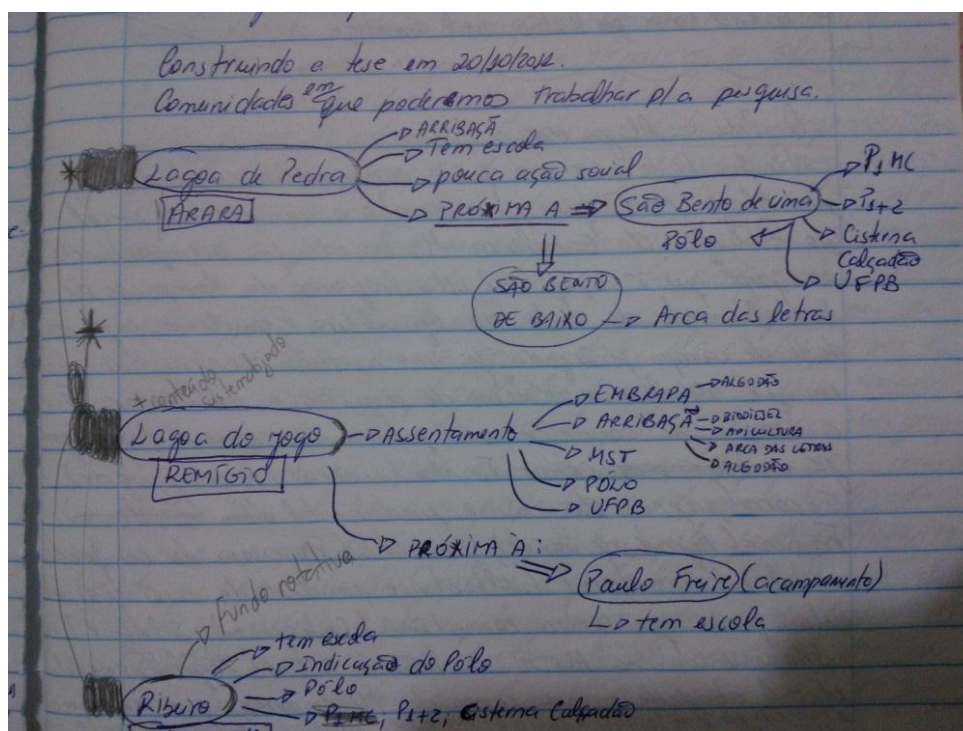
Em 2010, ingressamos no Doutorado, mesmo ano em que, participando de um intercâmbio de experiências em educação, durante o Primeiro Encontro de Juventude do Polo da Borborema, tivemos a chance de aprofundar o conhecimento sobre a experiência do Programa de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar¹⁰, nas comunidades do Ribeiro, Lajedo e Gameleira. Já, naquele momento,

¹⁰ A “Campanha de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar” é um Programa da Assessoria Serviço e Projeto Agricultura Alternativa (AS-PTA), junto com organizações parceiras e também associações e os STRs de 13 municípios do Polo da Borborema na Paraíba que vem se fortalecendo na defesa da educação do campo. Essa organização e seus parceiros vêm trabalhando com jovens e crianças no “*Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar*”, aonde vêm tratando diversos temas da realidade das crianças e dos jovens do campo, temas sobre o meio ambiente, os animais, as sementes, a água, aquecimento global, higiene, as árvores e as brincadeiras etc. Essa proposta busca propiciar vivências coletivas de construção de valores, interações e o uso de linguagens diversas que dialoguem com os aspectos culturais da região. As atividades que chamamos de mutirão da vida são centros de formação coletiva que consideram a realidade cultural e social e as contradições presentes no cenário do campo. São espaços de produção de cultura, conhecimento e, como tal, estimulam e valorizam a participação de todos.

nos chamou a atenção a história das comunidades, quanto ao envolvimento das pessoas nos processos relatados.

Em 2011, quando estávamos definindo aspectos referentes à pesquisa, dentre eles o lugar onde iria ser realizada, levamos a discussão a uma reunião do Polo Sindical da Borborema e, durante esse mesmo período, também colocamos a pesquisa na Rede de Educação do Campo da Borborema. Discutimos, nos dois coletivos, a relevância do estudo e o Polo indicou algumas comunidades que via como interessantes para realizar a pesquisa. Este foi um momento de reflexão sobre tempo, quantidade e relevância das ações nas comunidades indicadas e condição para realização da pesquisa, conforme a Foto 01, abaixo:

Foto 01 - Construindo a tese em 20/11/2011



Fonte: Dados da autora.

Um dos pressupostos da equipe é a constituição da prática pedagógica cotidiana, essencialmente pensada a partir de valores, conhecimentos, identidades e formas de perceber o mundo de todos aqueles que dela participam. Eis um relato de Izoneide que participou como jovem e depois como educadora: "Nestes encontros, as mães, pais ou responsáveis comparecem munidas com solidariedade, alegrias e suas memórias afetivas para, junto a seus filhos, construir brinquedos da sua infância, feito com elemento da natureza, lembrar cantigas de roda; contar histórias e casos. Durante a brincadeira vão surgindo ideias de objetos que podem auxiliar a transmissão dos conteúdos de sala, como as sementes de mulungu que são usadas para facilitar o aprendizado da matemática. A atividade também é uma forma lúdica e educativa de repor o estoque de brinquedos e valorizar a cultura local".

No dia 13 de novembro do mesmo ano, participei do mutirão com as crianças (Apêndice C – Notas do Diário de Campo 1). Momento em que entrevistei Antonio (Toinho), líder comunitário e D. Severina, educadora popular da região.

Em maio de 2012, organizamos, junto com as comunidades, um intercâmbio entre a Rede de Educação do Campo da Borborema e a Rede de Educação do Alto Sertão. Em junho do mesmo ano reunimos em torno de 15 pessoas da comunidade na capela, para discutir a temática referente à pesquisa e a conversa nos levou a uma reconstrução coletiva da história de organização das comunidades e da chegada das escolas.

No dia 01 de julho do mesmo ano participei de mais um mutirão nas comunidades (Apêndice D – Notas do Diário de Campo 2). Ainda em julho fui até à comunidade para realizar entrevistas e, na companhia de Camila, visitamos a Escola Espírito Santo, onde tivemos uma acalorada recepção dos que fazem aquele ambiente de ensino. Conversamos com as crianças e com as educadoras. Seguimos posteriormente com Fátima, que é agente de saúde, e entrevistamos D. Maria, D. Senhora e Seu Arlindo sobre o lugar (a comunidade); os processos educativos locais, dentre os quais foi dada ênfase à chegada da escola; as condições de vida dos camponeses e a cultura local.

No dia 17 de maio de 2013, qualificamos esse processo realizado até o momento. Em julho visitamos algumas pessoas da comunidade onde conversamos sobre o processo da pesquisa (Apêndice E – Notas do Diário de Campo 3). Marcamos para, no dia 06 de agosto, fazermos uma apresentação para a comunidade de como se encontra a pesquisa e dos próximos encaminhamentos. Nesse momento deixamos uma cópia do documento apresentado na qualificação, o qual circulou para as sugestões e discussões na comunidade. No dia 06, cumprimos o combinado (Apêndice F – Notas do Diário de Campo 4).

No dia 12 de agosto fomos fazer entrevistas com as professoras Netinha e Selisse. No dia 18 de agosto fizemos entrevista com as professoras Socorro e Mariluzia da escola Santana na Gameleira. Também entrevistamos a jovem Rilávia e a jovem Simone.

Para visibilizar melhor quem participou da pesquisa por meio de relato ou de entrevista, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 01: Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	DESCRIÇÃO
Antonio (Toinho)	Camponês e liderança comunitária.
D. Severina	Camponesa, liderança reconhecida, educadora popular e uma das primeiras professoras da comunidade.
Camila	Jovem da comunidade e hoje estudante de Farmácia em Campina Grande.
Fátima	Agente de Saúde, liderança comunitária e licenciada em Biologia.
D. Maria	Camponesa e liderança reconhecida.
D. Senhora	Camponesa e ex-funcionária da escola Espírito Santo.
Sr. Arlindo	Camponês.
Netinha	Professora na escola Espírito Santo, camponesa.
Selisse	Professora na escola Espírito Santo, camponesa.
Socorro	Professora na escola da Gameleira, camponesa.
Mariluzia	Professora na escola da Gameleira, camponesa.
Rilávia	Jovem da comunidade, licenciada em Física, estudante do mestrado em Física.
Simone	Jovem da comunidade estudante de Pedagogia em Campina Grande.
Giseuda (Gil)	Camponesa, participa da diretoria do STR de Remígio e liderança no Polo Sindical da Borborema.
Leonia (Léa)	Camponesa, participa da diretoria do STR de Massaranduba e liderança no Polo Sindical da Borborema.
Euzébio	Camponês, participa da diretoria do STR de Remígio e liderança no Polo Sindical da Borborema.
Roberval	Assessor Técnico da ASPTA, educador licenciado em História.
Izonaide de Macena	Jovem camponesa, licenciada em Pedagogia, que acompanhou a Campanha de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar.
Bruno	Jovem da comunidade e estudante.
Célia	Camponesa e liderança na comunidade.
Natália	Jovem da comunidade e estudante.

Fonte: Dados da autora, 2013.

Para efeito de organização, o trabalho está estruturado a partir desta introdução, onde consta uma apresentação sobre o tema, minha aproximação com ele, os objetivos e os procedimentos metodológicos.

O capítulo que trata da **Organização do Território Agroecológico da Borborema** aborda o entendimento do Território como um produto histórico de mudanças e permanências ocorridas num ambiente no qual se desenvolve uma sociedade. Relata como, historicamente, o Território Agroecológico da Borborema foi sendo organizado, assim como traz a classificação desse território a partir do zoneamento agroecológico elaborado pelos agricultores da região. Por fim, traz uma discussão sobre o sujeito camponês e seu modo de vida e apresenta as comunidades estudadas.

O capítulo **“Vivências e experiências”**: **por uma educação contextualizada** dedica-se a estudar de forma geral como a educação do campo foi se estabelecendo enquanto conquista e objeto de análise em pesquisas realizadas na atualidade. Outro destaque é sobre o significado de vivência e experiência na vida dos camponeses.

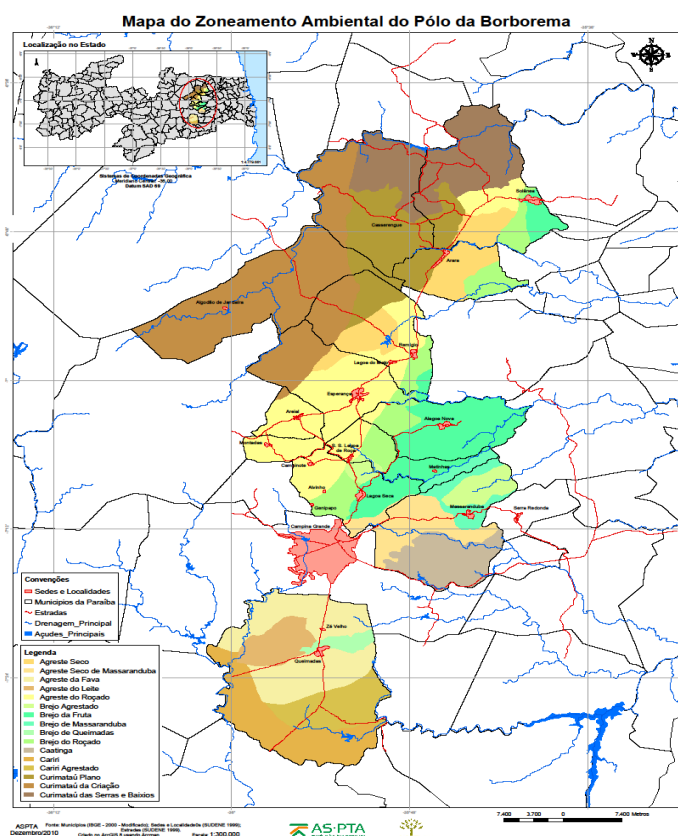
No capítulo **Percepção dos sujeitos locais sobre os processos educativos vivenciados nas comunidades** é aonde fazemos referência às comunidades estudadas, a partir das reflexões das falas dos sujeitos.

Por fim, nas Considerações finais intituladas **Algumas considerações** apresenta-se uma síntese do que foi estudado.

2 ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO AGROECOLÓGICO DA BORBOREMA

O Planalto da Borborema tem a paisagem demarcada pela alta concentração de famílias agricultoras e pela vasta diversidade de cultivos e criações. Localizado nessa mesorregião da Borborema encontra-se o Território Agroecológico da Borborema (Mapa 01), cuja definição geográfica aqui considerada é determinada pelas relações sociais estabelecidas pela articulação dos sindicatos dos trabalhadores rurais que compõem o Polo Sindical da Borborema.

Mapa 01 – Mapa produzido a partir do Zoneamento Agroecológico participativo da Borborema



Fonte: Revista Agriculturas, v. 7, n. 4, p. 14, mar. 2010.

Conforme Saquet e Sposito (2009), considerado também como produto histórico de mudanças e permanências ocorridas num ambiente no qual se desenvolve uma sociedade, o Território significa apropriação social do ambiente construído, com múltiplas variáveis e relações recíprocas. De acordo com Santos (2006, p. 39), “[...] É formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá”.

Tratando do que estudamos, ele tem uma paisagem diversificada do ponto de vista edafoclimático¹¹, com várias vegetações e condições de solo e relevo, desde o ambiente semiárido até os brejos de altitude¹². São dezesseis zonas, com características distintas, classificadas em Agreste seco; Agreste seco de Massaranduba; Agreste da fava; Agreste do leite; Agreste do roçado; Brejo agrestado; Brejo da fruta; Brejo de Massaranduba; Brejo de Queimadas; Brejo do roçado; Caatinga; Cariri; Cariri agrestado; Curimataú plano; Curimataú da criação; Curimataú das serras e baixios.

Cada zona tem suas potencialidades de desenvolvimento, seja de cultivos ou de criações, tem suas próprias características que a diferem das demais, por isso terem sido caracterizadas pelos próprios agricultores da região e recebido nomenclatura própria. Por exemplo, Agreste da fava tem como identidade marcante o cultivo da fava; já o Brejo agrestado é a região mais seca do brejo.

De acordo com Silveira, Freire e Diniz (2010, p. 14),

Ao centro do território, encontramos a sua porção mais elevada onde se estabelecem pequenas propriedades familiares dedicadas à policultura associada à pecuária. Na escarpa leste do planalto, as águas da bacia do Rio Mamanguape percorrem um relevo fortemente acidentado. Essa é a região localmente denominada de *Brejo*, constituído por *ilhas de umidade* e de solos férteis resultantes da ação dos ventos úmidos que vêm do litoral, onde se estabelecem propriedades familiares dedicadas à fruticultura. A porção noroeste do território é marcada pela depressão do Rio Curimataú, uma área de *sombra de chuva*, conhecida por ser a zona mais seca e pelas formações de caatinga. As criações de animais combinadas com roçados de milho e feijão são as atividades que predominam nos sistemas de base familiar ali instalados. Por fim, a sudoeste, as águas da bacia do Rio Paraíba do Norte definem uma quarta região ambiental. De altitudes mais baixas, o cariri-agrestino também é uma região seca onde se observa o predomínio das grandes fazendas de gado de corte e leiteiro e uma expressiva população de foreiros e trabalhadores sem-terra, produtores de milho e fava.

Conforme Duque (1964), nenhuma outra região semiárida do mundo dispõe de um conjunto de plantas xerófilas como o existente no semiárido brasileiro.

Distinções na vegetação regional expressam bem a diversidade ambiental no espaço. Nas porções mais a leste do Território, nos chamados “brejos de altitude”,

¹¹ Edafo diz respeito às características do solo como relevo, fertilidade, pedregosidade, profundidade; e climático diz respeito às características do clima como temperatura, umidade, quantidade de chuva.

¹² Pode-se definir como uma área de relevo elevado e de alta precipitação.

encontramos a floresta tropical subperenifolia¹³. Em direção a oeste, nos contrafortes da Borborema, encontra-se a caatinga hipoxerófila¹⁴ e, em seguida, a caatinga hiperxerófila¹⁵, correspondendo, em grandes linhas, às regiões do agreste e do curimataú, respectivamente (SILVEIRA; PETERSEN; SABOURIN, 2002, p. 22).

Essas características são comparadas pelos autores acima citados como um mosaico, devido a diferenças tão próximas entre um espaço e outro, entre uma territorialidade e outra. Nesse sentido, assim como Saquet e Sposito (2009), também entendemos o Território como uma construção coletiva e multidimensional, com múltiplas territorialidades. Territorialidade entendida tanto como valorização das condições e recursos potenciais de contextos territoriais em processos de desenvolvimento, o que pode ser traduzido numa territorialidade ativa, que pode ser concretizada através da organização política e do planejamento participativo, quanto como um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo social e de grupos distintos. Podemos também comparar essas características a uma colcha de retalhos, em que cada pedaço desse território aponta um potencial diferente, mas que não minimiza, nem ofusca o outro, pelo contrário o complementa.

Esse é um pressuposto pelo qual entendemos a classificação do território identificada a partir do olhar dos camponeses, dos quais, muitos são agricultores experimentadores que vivem no contexto estudado.

Esse bioma semiárido, que tem um caráter tão *sui generis* pode ser considerado um território de resistência, devido às diferentes tentativas de sobrevivência das pessoas nos seus lugares, que historicamente têm buscado usos mais ajustados às suas condições ecológicas. Sem desconsiderar sua principal inspiração, que é a natureza, tem experimentado diferentes formas de convivência, de sociabilidades, sendo desafiados constantemente nas múltiplas dimensões da produção e produção social do grupo camponês familiar, porém, sem perder uma das suas características mais marcantes que é a resistência camponesa.

Tem sido com muita resistência, também vista como uma forma de luta contra toda homogeneização que enfraqueça a luta pela terra, que os camponeses desse Território, vivenciando processos marcados pelos interesses da agricultura patronal, como o sistema algodoeiro; pecuário; o cultivo do café, do agave, da cana-de-

¹³ Vegetação típica que passa parte do ano com folhas e parte do ano sem folhas.

¹⁴ Mais presente em regiões menos secas.

¹⁵ Mais presente em regiões mais secas.

açúcar, mais recentemente o incentivo governamental ao agronegócio, tem enfrentado processos de descampesinização e recampesinização.

Fundamentamos nossa afirmação a partir do que relatam Silveira, Freire e Diniz (2010, p. 15), sobre essa trajetória histórica:

Os processos de ocupação do Território da Borborema não se fizeram sem que variadas formas de resistência das populações locais tivessem sido organizadas no decorrer da história. De fato, a Borborema é palco de lutas camponesas que remontam o período colonial. Por essa razão não há como compreender os atuais processos de resistência sem que leve em conta esse histórico de lutas. É justamente nesse campo de resistência que se vai construindo a identidade da agricultura camponesa na região. Tanto sindicatos como associações comunitárias, serviços pastorais e organizações de apoio vão estabelecer novos padrões organizativos, técnicos e de intervenção política para o fortalecimento da agricultura familiar.

Desde os anos 1950/1964, que os camponeses se organizam nesse território. É a partir das Ligas Camponesas que, embora massacradas pelas elites agrárias e pela ditadura militar, o campesinato fortalece sua luta na região. O período de 1964 a 1979 foi controlado pelo Estado ditatorial, e só a partir dos anos 1980 é que o movimento de renovação sindical se rearticula com a mobilização dos trabalhadores rurais na luta pela reforma agrária, por melhores condições de trabalho e pela conquista da aposentadoria rural (CANIELLO, 2011).

É válido ressaltar que, dos doze primeiros sindicatos dos trabalhadores rurais oficializados na Paraíba, entre 1962 e 1963, oito situam-se no atual Território Agroecológico da Borborema e hoje somam mais de 15 na história de constituição do Polo Sindical. A dinâmica dos sindicatos organizados por esse coletivo considera o conjunto de organizações e pessoas, como sujeitos que comungam dessa lógica de organicidade, nascida das relações sociais construídas entre eles e da necessidade de convivência com o lugar.

É nesse contexto, onde já se somavam várias ações de organizações como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que contribuíam com a mobilidade social que existia na região, que nos primeiros anos da década de 1990, chega a ONG que trabalha com Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (ASPTA). Uma organização da sociedade civil, cujo objetivo surgiu por conta do modelo de desenvolvimento de agricultura no Brasil, com vistas ao empoderamento das pessoas a partir de ações populares que geravam alternativas de sobrevivência e reflexões sobre o contexto ambiental e

social em que viviam. Assim também surgiram várias ONGs no país a partir de uma rede chamada PTA¹⁶, que passaram a pensar em um novo modelo de agricultura.

Segundo Silva (2013), Assessor Técnico da ASP-TA na Paraíba¹⁷, a ação da ASPTA era a partir de Diagnósticos Rurais Participativos (DRPs) junto às famílias agricultoras que foram as principais precursoras para a dinamicidade do Território. Foram elas que lançaram o desafio de buscar caminhos para a convivência naquele lugar e para a concretização de uma agricultura familiar camponesa fortalecida nos princípios da vida.

De acordo com Silveira, Petersen e Sabourin (2002, p. 29), a estratégia metodológica de atuação foi referenciada em duas premissas principais:

1. A de que já há um processo espontâneo de inovação técnica a partir do esforço de experimentação e de transmissão horizontal de conhecimentos por parte das famílias de agricultores e que é possível dinamizá-lo a partir da revitalização do ambiente sociocultural que lhe dá sustentação.
2. A de que a ciência da agroecologia fornece os princípios conceituais e metodológicos apropriados para o desenvolvimento de inovações técnicas compatíveis com o desafio de intensificar os sistemas agrícolas em bases sustentáveis.

De acordo com Sabourin (2009, p. 161), o Polo Sindical da Borborema começou a organizar formações para a elaboração de um plano de desenvolvimento regional da agricultura familiar, em decorrência da realização de um diagnóstico participativo territorial na escala dos municípios, com o apoio metodológico da ASPTA. A metodologia abrangia três ferramentas, que se tornaram clássicas: zoneamento agroecológico, tipologia dos sistemas de produção e estudo dos mercados rurais.

Ou seja, foi a partir da revitalização do saber local, trabalhando a sustentabilidade com base na ciência da agroecologia e a interação com a abordagem participativa, que foram geradas as bases metodológicas para a revalorização dos conhecimentos locais e o enfoque agroecológico. Buscando a interação entre esses conhecimentos e os de origem acadêmica, paulatinamente o Território está avançando e vivenciando as possibilidades de outras sociabilidades. Conforme afirmam Silveira, Freire e Diniz (2010, p. 15):

¹⁶ Projetos em Tecnologia Alternativa.

¹⁷ Depoimento durante uma reunião da Rede de Educação do Campo da Borborema em 2010.

O avanço da proposta de desenvolvimento local e a constituição das redes de inovação nos municípios de Solânea, Remígio e Lagoa Seca foram aos poucos se irradiando e despertando o interesse de sindicatos e de outras organizações de agricultores dos demais municípios do agreste paraibano. As experiências bem-sucedidas no campo da gestão dos recursos hídricos e do manejo de estoques coletivos de sementes, realizadas nesses municípios, foram ganhando visibilidade, justamente por assegurarem aos sistemas produtivos familiares maior estabilidade e capacidade de resistência em conjunturas adversas, a exemplo do período prolongado da seca vivido entre 1998 e 1999. Esse fato motivou os sindicatos da região, então associados ao espaço de articulação preexistente – o Polo Sindical da Borborema –, a mobilizarem suas bases nas comunidades para divulgar as experiências em Agroecologia. Dessa forma, o Polo da Borborema passou a se consolidar não só como um ator demandador de políticas públicas específicas, mas fundamentalmente como espaço político-organizativo unificador do conjunto das organizações da agricultura familiar em torno à construção de um projeto comum de desenvolvimento local e de promoção da Agroecologia.

Nesse percurso, o Polo Sindical e a ASPTA, desde 2002, criaram o Programa de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar, o qual possibilita reunir os agricultores vinculados a esses sindicatos para participarem de processos de formação política, social e ambiental com base em princípios agroecológicos¹⁸ na perspectiva de construir outra visão e ação no mundo. Esses agricultores fortalecem suas vivências experimentadas historicamente por meio de intercâmbios de experiências, experimentação e pesquisa protagonizados por eles e alimentam, com isso, a solidariedade, a autonomia, a liberdade e o compromisso com um mundo possível de ser pensado e vivido.

De acordo com Silveira, Freire e Diniz (2010, p. 16),

As bases desse projeto foram estabelecidas no início dos anos 2000, a partir da decisão de que o Polo formularia e implementaria uma estratégia de promoção de desenvolvimento regional assentada em um programa de formação estruturado em dois eixos: o primeiro tendo como objeto os temas relacionados à inovação agroecológica, enquanto o segundo, com foco nas políticas públicas, seria orientado para extrair ensinamentos das experiências inovadoras em curso na região para formular e defender propostas de políticas voltadas a fortalecer a autonomia técnica, a eficiência econômica e a sustentabilidade ambiental da agricultura familiar.

Dessa maneira, o Polo Sindical da Borborema desenvolveu, como um dos meios de fortalecer a participação, a execução e o acompanhamento dos trabalhos de experimentação dos agricultores e agricultoras, um modelo próprio de gestão

¹⁸ De acordo com Altieri (2002), princípios como: ecossistema enquanto unidade de análise, interações simbióticas, manutenção dos fluxos biogeoquímicos, em processos sociais podem ser identificados como: diálogo de saberes, valorização das experiências e do conhecimento local, economia solidária e relevância das questões de gênero, geração e etnia.

organizado com base em comissões temáticas¹⁹. E assim funciona a comissão água, comissão cultivos ecológicos e arborização, de criação animal; de infância e juventude, de acesso a mercados, de mercados institucionais, de saúde e alimentação e a comissão sementes. Elas assumem a responsabilidade das ações, desde o planejamento até a execução, passando pelo monitoramento de acordo com a especificidade de cada recorte temático. De acordo com Silveira, Freire e Diniz (2010, p. 16),

Esse processo de construção social e política do *Território Agroecológico do Polo da Borborema* é fruto de um esforço de compartilhamento e consolidação de uma identidade coletiva, forjada na construção de um projeto alternativo de desenvolvimento para a região que tem como base um movimento social de experimentação protagonizado pelos(as) próprios(as) agricultores(as). A organização e a gestão desses dispositivos coletivos só se fizeram possíveis pelo estabelecimento de uma rede local de agricultoras e agricultores-experimentadores capazes de fomentar permanentemente processos de inovação agroecológica, conferindo dessa maneira um novo papel aos agricultores, às organizações da agricultura familiar e à própria assessoria.

Corroboramos com Sabourin (2009, p. 163), ao tratar da iniciativa protagonizada pelo Polo de não ficar na expectativa de financiamentos públicos para agir:

O Polo Sindical da Borborema não esperou pelos financiamentos públicos do MDA antes de passar à ação. Com apoio da AS-PTA, ele se encarrega da animação e do monitoramento de uma rede de Agricultores-Experimentadores (que realizam testes e experimentos programados em suas unidades de produção, avaliados de forma conjunta) e das comissões temáticas territoriais: manejo da água e construção de cisternas (Unidade de Gestão do programa “1 milhão de Cisternas”); culturas agroecológicas (manejo de 3 mercados de produtos orgânicos); e alimentação, saúde animal e sementes (apoio à rede de bancos de sementes comunitários).

Nesta conjuntura de organização do Polo, quanto à dimensão do protagonismo feminino e dos eventos de formação como ações de afirmação desse coletivo na região, Silveira, Freire e Diniz (2010, p. 16) afirmam:

Nessa construção, cabe ainda destacar a participação protagonista das mulheres, tanto nas atividades de experimentação agroecológica quanto na atuação política junto às organizações da agricultura familiar. Os grandes eventos de formação, por sua vez, constituem os espaços onde são

¹⁹ A articulação dessas comissões é inspirada na organização da Articulação do Semiárido (ASA). A princípio, a organização se baseava em discussões temáticas, sendo os dois temas principais: água e sementes.

apontados, analisados e discutidos os avanços na geração de renda, na revitalização da vida comunitária e cultural, no plano do bem-estar e no fortalecimento da autoestima. É com base nesses indicadores que agricultoras e agricultores conseguem construir referências críticas ao modelo padronizador e gerador de dependência da Revolução Verde. E são todos esses fatores, atividades e dispositivos coletivos que fazem com que o Polo venha se afirmando na região como um ator político capaz de defender e influir na promoção de um padrão de desenvolvimento alternativo centrado na ampliação e consolidação da agricultura familiar camponesa.

Sendo assim, esse Território também pode ser considerado como um território mais “descoisificado”, no sentido de ter o conceito mais refinado a partir das práticas de convivência que estimulam a pesquisa socioespacial, sem negligenciar a materialidade do espaço (SOUZA, 1995).

Dessa forma também é considerado como um território de esperança, o qual, segundo Moreira (2006, p. 5),

é aquele conquistado e construído: pela luta de resistência camponesa para permanecer na terra; pela luta de ocupação de terra, promovida pelos trabalhadores sem-terra; pela luta de consolidação das diferentes formas de agricultura camponesa. Essas diferentes estratégias simbolizam formas de “ruptura” com o sistema hegemônico, isto é, com a organização social, econômica e política preexistente no agronegócio brasileiro. Na verdade, trata-se de um território novo, construído com base na utopia e na esperança [...] Território em movimento, vivo, que experiencia um processo contínuo de [re]criação, [re]definição. [re]delimitação. Território inacabado, por conseguinte, sujeito a contradições, avanços, retrocessos, ganhos e perdas, pois, a partir da realidade camponesa em seu cotidiano, os sujeitos passam a ter uma compreensão do campo como espaço de luta e de construções coletivas e simbólicas.

Esse percurso também é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder oriundas da coletividade, que o fortalecem, em que os seus participantes estão submetidos, porém, sem enfraquecer a sua autonomia individual. E nesse caminho corroboramos mais uma vez, com Souza (1995), quando diz:

Cada um dos participantes, por conseguinte, está submetido a um poder – o poder que emana, legitimamente, da coletividade. Submissão essa, entretanto, que jamais se deve dar de modo a asfixiar a liberdade individual, razão pela qual Cornelius Castoriadis, o principal filósofo que tematizou a questão da autonomia de um ponto de vista realmente libertário, insistiu recorrentemente sobre a interdependência entre a autonomia *individual* e a autonomia *coletiva*.

Assim, as experiências vivenciadas pelos camponeses dessa região têm sido fundamentadas em princípios de formação que têm fortalecido não só a autonomia individual e coletiva, como também a autoestima em se reconhecer e se apresentar com orgulho do que faz; de perceber a importância histórica que tem o seu trabalho, juntamente com a família, para a humanidade, trabalho este que vai desde a dimensão cultural à dimensão da segurança alimentar. E isso tem gerado uma autonomia coletiva que tem fortalecido a resistência campesina nos diversos espaços regionais e o reconhecimento que esse modo de vida possível, mesmo com suas contradições, deve ser respeitado e por isso valorizado.

É uma territorialidade que se pode considerar diferente da lógica como se organiza e se implementa a maioria das políticas e dos programas que têm como referência outras historicidades e contextos. Mas que, mesmo seguindo por processos diferentes quanto à concepção de vida, a lógica de organização, a ação, tem conseguido dialogar com contextos distintos.

Devido à dinâmica de experimentações²⁰ existentes e resistentes na região, foi que no ano de 2003, com a implementação do Programa dos Territórios Rurais de Identidade²¹, constituiu-se formalmente o Território da Borborema. Silveira, Freire e Diniz (2010, p. 17) trazem uma análise bastante pertinente sobre esse processo para a região:

[...] pode-se identificar uma feliz coincidência entre as conjunturas local e nacional favorecendo com que o conjunto de políticas do Governo Federal voltadas para a promoção da agricultura familiar encontrasse um ambiente fértil para sua implementação. Além disso, o espaço aberto pela política de desenvolvimento territorial possibilitou que o projeto em construção do Polo ganhasse maior visibilidade entre um conjunto mais amplo de atores e instituições públicas e privadas, fazendo do Território da Borborema uma arena privilegiada de expressão e disputa de projetos para o desenvolvimento rural. Em que pese a grande diversidade de interesses dos atores participando do Fórum de Desenvolvimento do Território, a força sociopolítica e propositiva construída na região tem sido capaz de promover níveis crescentes de convergência em torno a um projeto para o desenvolvimento territorial assentado no fortalecimento da agricultura familiar e da Agroecologia. Os processos sociopolíticos em construção pelo Polo têm se mostrado suficientemente consistentes para que as organizações da agricultura familiar não sejam cooptadas pelos fortes atrativos de uma política governamental que se propõe a alocar recursos vultosos no território.

²⁰ Serão apresentadas mais à frente no texto.

²¹ Política de desenvolvimento territorial da Secretaria do Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT/MDA).

Seguindo essa lógica do entendimento sociopolítico da proposta desses Territórios, Sabourin (2009, p. 163) também faz uma análise de como foi a chegada desse processo na Borborema:

A Borborema foi selecionada para se beneficiar do apoio do MDA-SDT, na consolidação do seu plano. Porém, o procedimento participativo partindo dos atributos e das dinâmicas locais, não tardou a se deparar com o procedimento descendente do MDA. De fato, uma animação “participante” foi aplicada, mas atrelada a um método engessado com etapas e subprodutos impostos pelos consultores, justamente por serem remunerados por produto (seminário, reunião, plano, etc.).

De acordo com Caniello (2012), o Território da Borborema, constituído a partir da política de desenvolvimento territorial (SDT/MDA), abrange vinte e um municípios e tem um IDH Médio de 0,60. Situa-se na Mesorregião do Agreste Paraibano e tem uma população urbana de 527.986 habitantes, correspondendo a 78,66% e uma população rural de 143.258 habitantes correspondendo a 21,34%. É dividido em cinco microrregiões que correspondem a Campina Grande, que contempla seis municípios; Esperança que contempla quatro municípios; Curimataú Ocidental que contempla três; Curimataú Oriental com dois e o Brejo Paraibano que tem seis municípios. Sua área é de 3.341,7 Km² e a população é de 671.244 habitantes, com uma densidade demográfica de 200,87 h./km².

Mapa 02 – Demarcação Territorial



Fonte: Célula de Acompanhamento e informação do Território da Borborema (2011).

Manter a memória viva dessa história é parte da luta dos sujeitos desse Território, como afirmação das suas próprias histórias e a negação de apropriações momentaneamente convenientes. Dessa maneira, tais processos sociopolíticos são reconhecidamente respeitados, pois, têm por base a ação da Igreja, das CEBs, da articulação em Redes de Assistência Técnica que se baseiam em estratégias de ação na região fundamentadas na construção do conhecimento e no trabalho coletivo, e, principalmente, na transmissão desse processo para outros sujeitos.

Esse fortalecimento do Território Agroecológico da Borborema se dá por várias vertentes e uma delas é a partir da leitura coletiva dos povos partindo deles próprios, que é contrária à que se dá por intermédio de políticas e projetos geralmente vindos de outros contextos. Essa leitura possibilita compreender o Território por outro olhar, que é o da propositura de programas, projetos ou políticas, assim como acessar os serviços oriundos desse processo que viabilizem cada vez mais as suas ações, como afirmam Silveira, Freire e Diniz (2010, p. 18):

[...] entre eles, destacam-se o Programa Um Milhão de Cisternas para Provisão de Água para Consumo Humano (P1MC) e o Programa Uma Terra e Duas Águas para Acesso e Manejo de Água para a Produção de Alimentos (P1+2). Também vem sendo conduzida mais de uma dezena de projetos junto ao Programa de Aquisição de Alimentos da Companhia Nacional de Abastecimento (PAA/Conab) para o abastecimento dos bancos de sementes por meio da compra de variedades locais e de sementes forrageiras, além da aquisição de grãos para a produção de multimistura – suplemento alimentar para crianças e gestantes – e a compra de alimentos agroecológicos para abastecimento de escolas e creches. Ainda no âmbito do Fórum de Desenvolvimento Territorial, o Polo exerce grande influência na formulação e implementação dos Planos de Desenvolvimento Territorial Sustentável (PDTRS), mobilizando recursos do Pronaf Infraestrutura para a expansão das feiras agroecológicas, para a ampliação do número de máquinas motoensiladeiras e para a constituição e viabilização de infraestrutura do Banco Mãe de Sementes. No curso desse processo na região, observa-se ainda que a crescente visibilidade das ações protagonizadas pelo Polo vem influenciando positivamente sua interação direta ou indireta com diferentes instituições públicas e privadas que atuam no campo do desenvolvimento rural.

Por se tratar da disputa de um projeto político no Território esse fortalecimento para ter resistência é buscado e aprimorado em diferentes campos de atuação:

Não é raro ver agricultores, agricultoras e seus filhos cursando o nível médio da Escola Agrícola da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus Lagoa Seca. A participação qualificada dos mesmos, aliás, exerceu influência importante na criação do curso de graduação em Agroecologia nessa instituição. Também foram realizadas inúmeras iniciativas de

pesquisa e extensão em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Campus Bananeiras, mobilizando estagiários desde o início das ações do projeto, em 1994, e estreitando relações com diversos professores. Essa maior interação contribuiu para que a instituição decidisse constituir o Curso de Especialização em Agroecologia, em 2008, e estruturar o curso de graduação em Agroecologia, que terá início em 2010. Vários projetos de pesquisa da Embrapa em torno da produção de algodão agroecológico e da estocagem de forragem na região foram se estruturando por iniciativa de pesquisadores que vinham interagindo com os processos de inovação agroecológica do Polo. Também integra esse cenário a fundação de novas ONGs no Território da Borborema, como a Associação de Promoção do Desenvolvimento Sustentável (Aprodes) e a Arribaça, a partir da iniciativa de técnicos e pesquisadores formados no contexto das dinâmicas sociais de inovação agroecológica no próprio território. Também são várias as iniciativas de Educação do Campo no território que vêm se valendo dos aprendizados e conhecimentos técnicos e metodológicos acumulados na região. Os materiais pedagógicos produzidos pela parceria entre a ASPTA e o Polo da Borborema têm sido bastante reconhecidos e utilizados para as atividades educativas de vários programas educacionais (SILVEIRA; FREIRE; DINIZ, 2010, p. 18).

Nesse percurso temos o avanço das parcerias e alianças dentro da conjuntura política nacional, estadual e local, que alimenta os processos nesse contexto histórico e social e que desperta a experiência que é vivenciada por outros.

Continuamos recorrendo aos autores acima ao dizer:

Em decorrência dessa conjuntura, está em curso um processo de constituição de novos espaços de negociação voltados para o fortalecimento das relações de parceria com as instituições de ensino e pesquisa, proporcionando uma maior interação entre professores e pesquisadores com as redes de agricultoras e agricultores experimentadores, constituídas a partir da mobilização e articulação do Polo. A Rede de Construção do Conhecimento Agroecológico do Território da Borborema e a Rede de Educação do Campo vêm se estruturando exatamente no sentido de fortalecer e dar caráter sistemático às articulações interinstitucionais voltadas à promoção de um ambiente favorável ao diálogo de saberes referenciado na realidade concreta dos agroecossistemas do território (SILVEIRA; FREIRE; DINIZ, 2010, p. 18).

Esse processo se dá em um campo de disputas, onde está presente uma forte correlação de forças em que ora se avança, ora se retrocede, pela própria estrutura de funcionamento, mas que é um período bem mais animador do que outros vivenciados e relatados por diversas pessoas sobre o passado bem recente. São lutas históricas que, a todo o momento, se renovam, pois, existe dentro do mesmo território disputa de projetos de sociedade diferentes, e mesmo que em determinados momentos eles consigam conviver por meio de alianças necessárias para conseguir determinados avanços, não há como negar que são alianças permeadas por enfrentamento.

Como estamos falando de um espaço que envolve a participação do Estado e da Sociedade Civil²², estes enfrentamentos são comuns, para garantir que os interesses, mesmo diferentes, por vezes contrários, sejam atendidos. No caso da Sociedade Civil, por exemplo, as pessoas que a representam nesse espaço devem ter a perspicácia para não correr o risco de que toda a dinâmica de experimentações existentes e resistentes na região, desde muito antes de qualquer política pública implementada seja desperdiçada. Deve-se ter o cuidado para que o Programa dos Territórios Rurais de Identidade (SDT/MDA) não seja confundido com a constituição formal do Território da Cidadania. Essa perspicácia se traduz quando da participação política quanto às forças que se movimentam para atender aos diferentes interesses e projetos em questão. Nesse sentido, Sabourin (2009, p. 164), afirma:

[...] para não criar conflito, a solução adotada pelo Polo Sindical foi de continuar participando dos debates e dos trabalhos da comissão territorial, acolhendo inclusive seus técnicos e o articulador em sua sede. Todavia, paralelamente, o Polo Sindical da Borborema retomou seu próprio trabalho de diagnóstico e formação, com seus parceiros habituais. O ritmo é mais lento, embora seja mais adaptado às necessidades e às possibilidades dos diferentes sindicatos municipais.

Esse exercício de participar politicamente para difundir o que acredita vem se fortalecendo entre os agricultores camponeses dessa região por meio das formações, sobre as quais vamos falar um pouco mais à frente, é o Fórum Territorial entendido como sendo mais um espaço de ampliação das discussões que fundamentam sua forma de ser e estar no mundo. Por isso, esses agricultores têm assumido atitudes proativas, iniciativas de diálogo para decidir sobre o que os fortalece e identificar o que os destrói, enquanto coletividade. Nesse contexto estão presentes processos, cada vez mais organizados, que reafirmam valores camponeses fundamentais para as suas lutas. Como exemplo do que estamos ressaltando, citamos dois fatos que aconteceram em 2009 e 2010.

Em 2009, preocupado com o avanço da fumicultura na região pelas mãos da Empresa Souza Cruz o Fórum do Território da Borborema promoveu um

²² Sociedade Civil com base na filosofia política de Gramsci, que destaca a importância da organização da sociedade civil para a mudança da sociedade política. Para ele, democratizar o Estado e seus aparelhos (a sociedade política) pressupõe organizar a sociedade civil. De acordo com Gohn (2008, p. 65), ela não se contrapõe ao Estado, mas é uma de suas partes constitutivas, junto com a sociedade política.

seminário com a participação de agricultores, assessores de ONGs, pesquisadores e representantes do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Essa foi uma excelente oportunidade para que fossem explicitadas as distintas lógicas de estruturação dos agroecossistemas de base familiar por meio do debate sobre os resultados de estudos comparativos sobre os sistemas de produtores que ingressaram na fumicultura e de sistemas de famílias que optaram por reforçar sua natureza camponesa por meio da transição agroecológica. Entre outros aspectos, os estudos comparativos deixaram claro que os sistemas fumicultores possuem altos custos de produção, baixa capacidade de autoabastecimento das famílias, implicam em elevada carga de trabalho, além de elevados riscos à saúde. Em 2010 a chegada de uma praga quarentenária, a mosca-negra-do-citrus (*Aleurocanthus woglumi* Ashby) na região do Brejo estabelece um novo palco de disputa: de um lado, o Governo do Estado da Paraíba que distribui elevadas quantidades de inseticidas e, de outro, os agricultores e agricultoras do Polo, assessores e pesquisadores da Universidade Federal da Paraíba que demonstram na prática que o controle biológico é o meio mais efetivo para a convivência com o inseto e para assegurar os ganhos ambientais e econômicos já atingidos com a transição agroecológica na região. Assim, ao vincular a experimentação agroecológica aos processos de formulação de proposições de políticas públicas, o Polo da Borborema ancora sua ação de disputa pelo território numa rede social extensa que articula um número crescente de agricultores, homens e mulheres, adultos e jovens (SILVEIRA; FREIRE; DINIZ, 2010, p. 19).

Esse é um processo que tem sua origem no respeito à diversidade presente em cada reconfiguração desse Território. Processo este que considera a história como um dos principais elementos para as tentativas de mudança e que, por isso, já tem alcançado resultados positivos utilizando-se de melhores meios de realizar as ações. Encontram-se presentes nessa história as mais diversas demonstrações de resistência, inclusive a que chamamos de cultural, mesmo quando alguma mudança propõe melhorar o que já fazem. É um processo que preserva a construção da história, pois sabe que é parte dela.

O processo em curso na região define nitidamente um novo ciclo de recampesinização: aumento quantitativo do número de famílias camponesas que conquistaram a terra e um aumento significativo de famílias assentadas. Mas a recampesinização também se expressa em termos qualitativos, ou seja, na reconstrução da natureza camponesa da agricultura familiar da região por meio da disseminação de um processo social que busca a construção de crescentes níveis de autonomia técnica, econômica, política e cultural (SILVEIRA; FREIRE; DINIZ, 2010, p. 19).

Isso se dá no enfrentamento dos modelos baseados na lógica empresarial; na resistência ao modelo hegemônico que nega e desqualifica o seu saber-fazer, na resistência a programas e políticas públicas que financiam o monocultivo e o uso de agrotóxicos, na crítica ao modelo baseado na lógica de transferência de tecnologias com bases assistencialistas e difusionistas.

Totalmente ao avesso a isso que foi descrito acima, que tem bases clientelistas e utilitaristas, vêm sendo conduzidas outras possibilidades com os camponeses desse território, que buscam revitalizar capacidades que estão em vigor, algumas também adormecidas, mas existentes, presentes e fortalecedoras.

Experiências como a dos mutirões, dos fundos rotativos solidários, dos bancos de sementes que têm como base princípios de solidariedade, de união, de partilha, tão tradicionais nas relações entre os camponeses, estão sendo vivenciadas fortalecendo a auto-organização das comunidades.

Movimentos como o de resgate e revalorização das sementes locais, como, as “sementes da paixão”²³, servem de exemplo para a discussão que estamos levantando.

Neste sentido é que, falando²⁴ sobre o que é a semente da paixão, Euzébio²⁵ traz reflexões que transmitem a preocupação, o zelo e o cuidado para dar continuidade à construção desses conhecimentos historicamente em movimento. Ele diz que: “[...] na percepção dos agricultores e agricultoras a semente é a própria pessoa, são os animais e as próprias sementes de leguminosas”.

A partir do que sente, pois, também é agricultor, Euzébio instiga a necessidade de continuarmos contribuindo com teses como as de Shanin (1979), Chayanov (1974), Tomiasi (2010), sobre a indissociabilidade entre o camponês e o seu trabalho. A pessoa, nessa perspectiva, é parte da natureza tanto quanto os animais e as outras vidas presentes nela; por isso a preserva, cuida e se preocupa com o futuro dela e das próximas gerações. Em relação a isso, Brandão (1981 p. 59) diz que os valores essenciais podem ser comparados à seiva de uma árvore ou à semente de uma fruta. Os valores essenciais são arraigados na visão de mundo e na filosofia de vida.

Nesse sentido, Euzébio também revela essa preocupação que faz parte de uma luta histórica na perspectiva de outra hegemonia, que precede a consideração

²³ O nome “semente da paixão” vem do cuidado para preservar a diversidade cultural de vida brotada nas sementes desse Território. Consideram que a primeira semente a ser cultivada é a da consciência que se aprende no seio da família camponesa. Por isso elas são preservadas, reproduzidas, divulgadas e estimuladas para não perder seu cultivo. Conforme Santos (2012, p. 13), atualmente existe uma rede de cerca de 230 BSCs, que atendem aproximadamente a 6.500 famílias em 61 municípios paraibanos.

²⁴ Em um dos encontros de formação do Polo Sindical em 2009.

²⁵ Agricultor, poeta e sindicalista do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Remígio. Participação no balanço do Polo Sindical em 2009, momento em que fez uma apresentação sobre o tema Sementes.

de outros saberes e a construção de outros conhecimentos, contrários aos que estão postos. Nessa perspectiva, Joaquim (SANTOS, Amaury, 2012, p. 20) nos diz:

Hoje a política dos BSCs²⁶ traz alegria, a relação que os agricultores têm com as sementes é a mesma que têm com a terra e a chuva. Há mais de 100 anos que isso deveria estar sendo valorizado e reconhecido [...] Tenho orgulho de dizer que sou guardião das sementes há 36 anos, pois, em 1984 começaram os BSCs, sem contar o trabalho e a vida dos meus pais, e tenho o orgulho de dizer que planto a semente que meus pais e os avós plantavam. Esse conhecimento é um patrimônio. Quando acordamos estávamos perdendo essa semente. Por causa das políticas públicas muita gente foi se entregando. Queria que meus pais ouvissem que aquilo que eles faziam no passado, hoje está bem conquistado. O ponto mais importante é a libertação, viver com o que é nosso e viver com o que nós temos [...].

Corroborando com esse pensamento Brandão (1981, p. 61), quando diz que podemos ver mais claramente como o homem comum pode articular a sua própria ciência e os seus conhecimentos como um recurso vital para a defesa de sua identidade, para a proteção de seus interesses e para a preservação de valores essenciais. É uma ciência ao nível de sabedoria.

Torna-se evidente também essa preocupação na fala de Euzébio quanto ao papel das pessoas que são guardiãs da semente da paixão:

Os guardiões da semente da paixão são as pessoas que precisam estar sempre em alerta para não perder a semente. Esses guardiões nasceram junto com a agricultura e culturalmente repassam como deve cultivar e guardar a semente. O guardião educa os filhos para continuar sendo guardião (Euzébio, agricultor, poeta e sindicalista do STR de Remígio, 2009).

E continua quando, tratando das formas de manter o cultivo da semente, diz que: “[...] as sementes são preservadas, reproduzidas, divulgadas e estimuladas. Outra forma de preservar e sustentar o cultivo da semente são as formações, das quais participam os agricultores e agricultoras por meio do Polo e da ASPTA”.

Esta preservação, reprodução, divulgação e estímulo é, dentro de uma perspectiva cultural, social, econômica e ambiental de formação, contrária ao processo pelo qual se têm feito e disseminado certas políticas públicas, no passado e no presente, para a distribuição de grãos ou de sementes que não são como as “da paixão”. A lógica de formação desses agricultores e agricultoras, que preserva e

²⁶ Banco de Sementes Comunitários.

dá sustentabilidade ao cultivo da semente da paixão, gera a resistência necessária para o posicionamento político quando da luta por uma agricultura camponesa que respeite, entre outras peculiaridades, a sua temporalidade de produção, que prioriza a família em todo o processo, desde o plantio até o consumo. Lógica que é bem diferente daquela da produção que visa prioritariamente atender as demandas mercadológicas.

É uma visão que se encontra teoricamente fundamentada no que diz Santos (2007, p. 34) quanto às diferentes temporalidades presentes no mundo e intencionalmente desrespeitadas para o privilégio apenas da temporalidade produtivista, a qual, para manter esse modo de produção capitalista, tenta negar a existência de outras temporalidades. O que ele chama de monocultura do produtivismo capitalista é “a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta.”

Por exemplo, para os indígenas ou os camponeses, a produtividade da terra não é definida em um ciclo de produção, mas em vários, se a terra está produtiva este ano, no ano seguinte ela não é cultivada para que descanse, e em seguida voltamos a cultivá-la. Toda selva está organizada dessa maneira. Então, há outra lógica produtiva que não conta. A lógica produtiva é uma novidade da racionalidade ocidental, existe há quase cem anos – quando nasceram os produtos químicos na agricultura e a terra passou a ser produtiva em um ciclo de produção, porque os fertilizantes mudaram o conceito de produtividade da natureza -, apareceu ao mesmo tempo em que o conceito de produtividade no trabalho. Tudo o que não é produtivo nesse contexto é considerado improdutivo ou estéril. Aqui, a maneira de produzir ausência é com a “improdutividade” (SANTOS, 2007, p. 32).

Nesse mesmo contexto percebe-se outra preocupação que é em relação ao conflito gerado no meio dos agricultores devido à perda das “sementes da paixão”, culturalmente cultivadas, para as sementes que comercialmente são mais “rentáveis”, “lucrativas” e comercialmente mais “aceitáveis”, pois é assim que são apresentadas, dentro da mesma lógica de mercado acima citada, em que é mais importante produzir para vender e comprar para comer. Conforme Euzébio relata abaixo:

Antes se produzia o que comer hoje se compra o que comer e se produz para vender! O Polo Sindical vem trabalhando dentro do fortalecimento da resistência para que o agricultor possa ter sua semente nos bancos de sementes comunitários e resista ao que fizeram as políticas públicas ao divulgar que o conhecimento popular dos agricultores era errado, em

relação às sementes, e que eles tinham que aderir às políticas públicas oriundas do governo (Euzébio, agricultor, poeta e sindicalista do STR de Remígio, 2009).

Conforme Thompson (1998, p. 23), isso faz parte do processo de como o capitalismo, ou seja, o “mercado” recriou a natureza e as necessidades humanas, supondo que esse homem econômico fosse eterno. Ele diz que essa ideia precisa ser posta em dúvida. “Nunca retornaremos à natureza humana pré-capitalista; mas lembrar como eram seus códigos, expectativas e necessidades alternativas pode renovar nossa percepção da gama de possibilidades implícitas no ser humano.”

Concordamos com Thompson, pois, essa ideia leva à destruição do patrimônio cultural que são as sementes herdadas e, conseqüentemente, dos Bancos de Sementes da Paixão. Cria-se, com isso, a dependência pela semente “doada” ou comprada pelos órgãos governamentais do Estado, como também a mudança de postura dos guardiões da semente devido ao que passou a ser colocado na cabeça deles, de forma massificante, através dos modelos de difusão das empresas que trabalham para o grande capital. Uma das maiores disputas desse processo encontra-se na tentativa de negar que uma de suas bases está na lógica da economia moral²⁷.

Para minimizar os impactos dessa tentativa de destruição, Euzébio traz uma reflexão pertinente nesse sentido:

Quem muda as políticas públicas são as pessoas e os agricultores chegaram a rejeitar sementes que vinham destinadas por políticas públicas, por ter consciência da importância que tem a semente da paixão, importância histórica, cultural, social e para a própria continuidade de vida dos camponeses. Surge assim, uma semente nova, que é a da organização, que é fruto de toda a articulação do Polo, de resistência às políticas públicas (através dos bancos comunitários e da organização de agricultores como guardiões) e isso acontece porque a primeira semente é a da consciência que se aprende e repassa no seio da família camponesa (Euzébio, agricultor, poeta e sindicalista do STR de Remígio, 2009).

²⁷ Conceito elaborado por E. P. Thompson em 1963, a partir da análise da classe operária inglesa em que estudou os motins da fome na Inglaterra e na França na década de 1790. Segundo ele, a questão não é apenas que seja conveniente reunir num termo comum o feixe identificável de crenças, usos e formas associados com a venda de alimentos em tempos de escassez, mas também que as profundas emoções despertadas pelo desabastecimento, as reivindicações populares junto às autoridades nessas crises e a afronta provocada por alguém a lucrar em situações de emergência que ameaça a vida, conferem um peso “moral” particularmente ao protesto. Tudo isso considerado em conjunto é o que entendo por economia moral.

Esse processo de mudança de concepção de mundo, que se fortalece pela participação nos espaços de formação fundamentados em princípios como a organicidade e características como a resistência, só é possível porque faz parte da compreensão desses agricultores de que a primeira leitura de qualquer sistema desse território deve ser a partir do grupo familiar, como também que o conhecimento deve ser construído a partir de valores que já existem na agricultura camponesa. Não foram os poderes públicos, nas diversas esferas geográficas e políticas, que ajudaram a elaborar essa concepção, e até nos questionamos até que ponto as organizações do poder público estão preparadas para atuar nessa realidade²⁸. É uma realidade fértil, resistente, com conquistas que precisam ser cada vez mais reconhecidas e socializadas, pois nascem do esforço de pessoas que reconhecem, na sociedade civil organizada, a força coletiva necessária para as mudanças que atendem aos interesses das maiorias.

Na perspectiva de considerar o esforço presente no fazer cotidiano das pessoas que vivem nas comunidades camponesas, é que apresentamos as comunidades da pesquisa em curso.

2.1 Quem somos: Ribeiro, Lagedo e Gameleira

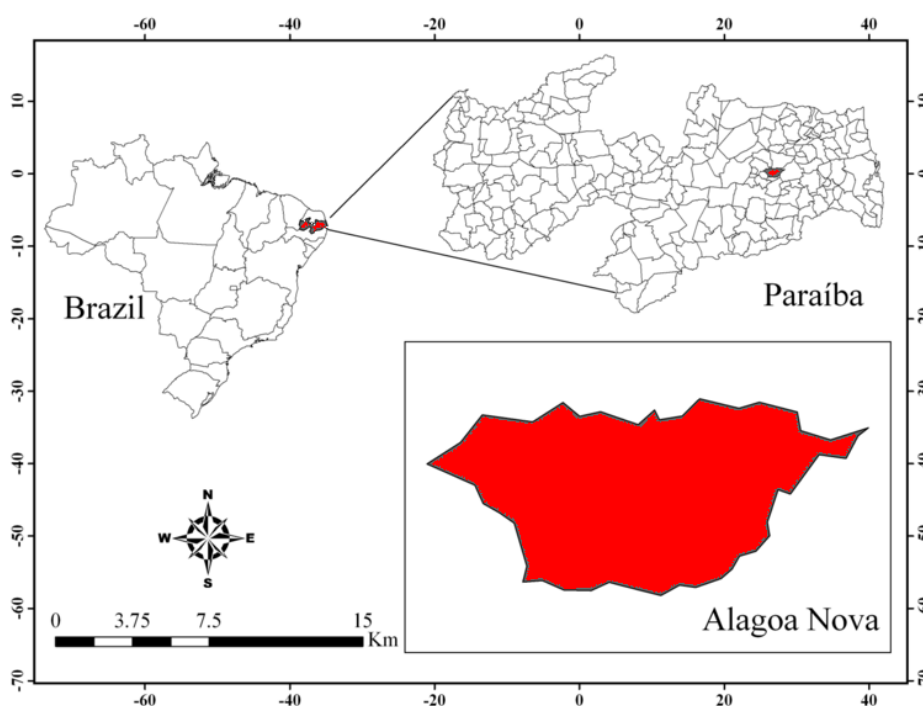
As comunidades rurais do Ribeiro, Lagedo e Gameleira estão localizadas no município de Alagoa Nova (Mapa 02). O município de Alagoa Nova está localizado na Microrregião do Brejo e na Mesorregião Agreste do Estado da Paraíba. Sua área é de 122,255 km² representando 0.2166% do estado, 0.0079% da Região Nordeste e 0.0014% de todo o território brasileiro, sendo banhada pelos rios Mamanguape e Riachão, além dos riachos Ribeira e Pinga, todos de regime de escoamento intermitente. Em razão da sua localização, as chuvas são abundantes, atingindo em média 1.400 mm anuais. Suas temperaturas oscilam entre 13° e 32°. A vegetação é formada por florestas subcaducifólias e caducifólias, compondo o que conhecemos por *Caatinga*, bioma característico do interior do Nordeste. O clima é tropical chuvoso com verão seco (BRASIL, 2002).

²⁸ Não queremos negar, com isso, ações por parte do poder público que atendem a demandas da sociedade civil organizada; no entanto, poderiam ser numa proporção quantiquantitativa bem mais eficiente se, ao invés de atender às necessidades do sistema, priorizassem a necessidade das pessoas, numa dimensão de coletividade bem maior se comparada aos interesses individuais.

Limita-se ao norte com os municípios de Esperança, Remígio e Areia; ao sul com Matinhas; ao leste com Alagoa Grande e a oeste com São Sebastião de Lagoa de Roça. Está a 530 m de altitude e tem como coordenadas geográficas 07°14'15" de latitude e 35°45'30" de longitude (Mapa 03). Fica distante de Campina Grande 28 km (Rodovia Severino Camelo PB-097) e da capital do estado, João Pessoa, 148 km. Segundo uma estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, apresenta uma população residente de 19.681,000 habitantes, com uma densidade demográfica de 160,98 (hab./km²). A população está assim distribuída: 9.794 pessoas na zona urbana e 9.887 pessoas na zona rural.

Sua economia fundamenta-se na agricultura destacando-se a banana, a cana-de-açúcar, batata-doce, tangerina, manga, laranja, dentre outras. Pratica-se ainda a pecuária, sobretudo a bovina (IBGE, 2007).

Mapa 03 – Localização do município paraibano de Alagoa Nova



Fonte: Melo (2011, p. 19).

As comunidades estudadas têm cerca de oitenta famílias, três escolas, um Posto de Saúde da Família (PSF), duas Associações Rurais e duas capelas. As pessoas dessas comunidades contam que tudo começou desde quando um português veio com uma índia do município de Araruna e fixaram moradia na região que ainda era só mata. Os nomes, Ribeiro, Lagedo e Gameleira, são relacionados

aos aspectos geográficos do lugar. Devido à passagem de um rio, chamado Caldeirão, então as pessoas que habitavam seu entorno eram ribeirinhas e por isso o nome Ribeiro. Já o Lagedo é pela forte presença de lagedos de pedras na região e Gameleira é pelos pés de Gameleira plantados.

Fotos 02 e 03 – Paisagens da região da Gameleira



Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013.

Fotos 04 e 05 – Paisagens da região do Ribeiro e do Lagedo



Fonte: Pesquisa de campo, 2012/2013.

A partir de conversas, em diferentes momentos, com habitantes dessas comunidades²⁹, principalmente com Antonio Cardoso (Toinho), Dona Severina, Fátima, Dona Maria, Dona Senhora, Seu Arlindo, foi que tivemos acesso a essas informações. Uma das primeiras vezes em que estive na comunidade do Ribeiro, era uma manhã de domingo ensolarada, e, conversando com Toinho, ele me disse:

Olhe Albertina, nós somos assim, eu faço parte da comunidade do Lagedo, que ela faz parte da Associação do Ribeiro, e a Associação do Ribeiro ela é composta de dois sítios assim de grande porte de famílias, que é o Lagedo e o Ribeiro. No Lagedo, nós temos 34 famílias, inseridas no sítio e o Ribeiro passa de 50 famílias, então dá em torno de 80 e poucas famílias, né, se juntar (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

²⁹ Por meio do processo e dos procedimentos metodológicos descritos anteriormente.

Em uma das visitas que fizemos à família de Seu Arlindo, D. Senhora e sua mãe Dona Maria, acompanhada de Fátima, a agente de saúde da região, entre a chuva e o frio do mês de Santana³⁰, tomando um café bem quentinho e saboreando a banana do pé do quintal deles, procuramos saber de onde nasceram os nomes das comunidades. E parte da nossa conversa foi a seguinte:

- Albertina: Ou D. Maria, aqui sempre teve esse nome?
- Dona Maria: *Que eu saiba aqui sempre foi Lagedo, desde que eu me entendi de gente, dos meus avós e tudo aqui era Lagedo, tem muito Lagedo aqui, muita pedra, as casas são feitas em cima das pedras.*
- Albertina: Por que Ribeiro?
- Fátima: *Acho que vem de ribeirão porque corta dois rios pelo sítio, vem um rio da parte de cima, aquele de Esperança que faz divisa e outro embaixo e já ouvi algumas histórias desde quando eu trabalhava, que vem de ribeirão, da população ribeirinha, próxima a esse rio, riacho que corta o sítio.*
- Albertina: Eu pensava que já era meus parentes, pois, meu nome tem Ribeiro (risos).
- Seu Arlindo: *Tem um povo dos Ribeiro por ali mesmo, o pessoal de Seu Zé Biseco ali é Ribeiro o sobrenome deles, eles tem muito parente pra esse mundo de Remígio, Areia, esse mundo aí [...] e ela tem umas parença com a filha de compadre Zé Biseco, aquela mais nova, a que trabalha no posto de gasolina de Esperança e ela parece muito [...]*
- Albertina: Pois é, eu sou dos Ribeiro de Areia, é bem capaz de ser parente... E Gameleira? Vem de onde?
- Fátima: *Gameleira é uma árvore que tinha lá próxima ao rio. Em Areia tinha também a rua da Gameleira que era por causa de uma gameleira bem grande que havia na rua, não era? E Chã da Barra é por conta da Chã, ela é uma chã enorme que começa quando você sai da Gameleira e termina lá perto da Barragem de Camará.*

E entre uma conversa e outra fomos nos conhecendo mais e transparecendo nossas realidades. Compreendemos, então, que estas comunidades têm um histórico de organização comunitária, com base no respeito às gerações passadas como também com base no reconhecimento de que o que elas plantaram na dimensão da religiosidade, nos processos educativos, na arte, no teatro, deveria ser perpetuado para a continuidade das sociabilidades geradas e, conseqüentemente, para o conhecimento das próprias comunidades. Fazemos esta afirmação a partir de depoimentos como este:

[...] Porque quando eu ainda era criança e minha família, minhas tias, elas tinham um trabalho religioso e se juntavam para limpar roçado de uma pessoa, construir uma casa de taipa, bater um tijolo pra um, ajudar um vizinho ou um compadre, principalmente na limpeza de cacimba, a gente juntando aquela ruma de gente pra limpar aquela cacimba e hoje

³⁰ Como os mais antigos costumam chamar o mês de julho, devido à festa de Sant'Ana.

permanece essa mesma solidariedade que chegou aos fundos rotativos, que não deu trabalho pra gente fazer o trabalho na comunidade (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Então, existe um processo de organização que vem sendo cultivado desde muito tempo e, ao conversar com Toinho sobre o tempo em que vive na comunidade e de onde vem esse trabalho, ele respondeu:

[...] nós nascemos e nos criamos aqui. E assim eu sou fruto de um trabalho que a minha tia construiu, ela uma pessoa que só tinha a primeira série primária, mas era uma pessoa dedicada, inteligente, e ela começou esse trabalho religioso aqui e a gente tá aqui hoje por conta dela, mas Deus levou, ela já morreu, mas deixou uma semente plantada que a gente tá sempre germinando, germinando.

[...] tinha também Seu Sérgio, que era o avô de Netinha, que também era uma pessoa influenciada na região, que foi a partir dele e de outros que já partiram que ficaram as descendências e continuam, pois, se alguém adoece, se precisa pra alguma coisa, o pessoal tá ali disponível pra ajudar. E isso foi coisa que a gente pensava que não era nada, e hoje são referências para o trabalho feito na comunidade, graças a Deus todo mundo tendo uma visão de ajudar e ainda permanece esse mesmo espírito (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Em uma visita de intercâmbio, que foi outra oportunidade de conhecermos a sua história e da sua comunidade, Toinho aprofunda um pouco mais as origens desse trabalho comunitário:

[...] a gente tem uma trajetória de vida aqui na comunidade, que já vem sendo construída pelos nossos antepassados, onde muitos já se foram, outros já tão bem velhinhos, mas a gente vem assim trazendo deles esse exemplo de comunidade. Eu gostaria de fazer um breve relato de como começou a nossa história de comunidade. Começou com a parte de evangelização, onde pessoas aqui da comunidade se desempenharam para um trabalho religioso e dentro desse trabalho foram surgindo as necessidades e as vontades de se reunir para desenvolver as comunidades. Então a gente começou, eu não, mas meus antepassados começaram e aí foi surgindo as organizações. Começou com um grupo de evangelização, onde foi surgindo aí o grupo de casais, de jovens e foi e a coisa foi acontecendo. Chegando ao momento de se ver que havia a necessidade de se construir na comunidade escolas (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Embora deixemos a discussão sobre os processos educativos vivenciados nas comunidades, inclusive na escola, para os próximos capítulos, é interessante entender como se percebeu essa necessidade de construí-las, já que historicamente, no Brasil, o processo de chegada das escolas nas comunidades rurais foi a partir de outras lógicas externas a elas, ou seja, não foi a partir da

percepção da própria comunidade de que havia a necessidade das escolas. Dona Severina faz alusão a esse período, quando nos reunimos na capela do Ribeiro para fazermos uma discussão sobre esta pesquisa nas comunidades, momento em que adentramos até a “boca da noite” revivendo as histórias.

Agora o tempo está muito evoluído, dificuldade foi no meu tempo [...] no meu tempo a coisa era muito difícil, não existia professor, não existia escola por aqui, nem posto de saúde em Alagoa Nova não tinha, pra fazer uma consulta a pessoa fazia na farmácia, era difícil, né? Tinha dois farmacêuticos, tinha um aí depois apareceu outro. Agora tem hospital, com a evolução mudou muito, escola não tinha, Colégio [...] Começou o Colégio em Alagoa Nova com um ex-seminarista, que criou, acho que a senhora soube, né [...] o seminarista que viu a dificuldade daquele povo estudar em Campina, fazer o primeiro grau, o primário fazia em Alagoa Nova, que era até a quinta série. Pois, ele viu aquela dificuldade e fundou um Colégio particular. [...] Ele convidou uns professores do Colégio, fundou aquele “colegiozinho” pago, quer dizer que era particular. No meu tempo foi difícil a gente estudar em Alagoa Nova, pois só tinha aquele “colegiozinho” pago, mas aí com a evolução do tempo, agora veja como tá diferente, né. Olhe, pra uma mulher descansar tinha que caçar uma parteira lá [...] naqueles mundos, a dificuldade que tinha, vinha aquela coitada daquela “curiosa”, o povo chamava “as curiosa” porque ela fazia por força de vontade, não tinha explicação, né. Então ela fazia aquele parto. Aprender a ler, quem disse que tinha professora, quem disse que tinha catequista [...] no meu tempo minha filha, o seu já foi evoluído. Porque quem disse que tinha professora, quem disse que tinha enfermeira, que tinha posto de saúde, ia pras farmácia fazia uma consulta com o farmacêutico (Dona Severina, Educadora popular das comunidades, 2012).

Dona Severina relata as dificuldades enfrentadas por ela no passado, mas não transmite que, por isso, era um tempo ruim, fala que era um tempo difícil, diferente de hoje que ela considera como um tempo mais fácil pra viver. O acesso à educação escolar é um direito que não poderia ter sido negado, assim como o acesso à saúde e a outros direitos que não foram prioridade nas decisões de representantes políticos. Dessa maneira deixaram para segundo plano a construção de escolas no campo, de postos de saúde, dificultando a vida das pessoas que tinham direito a esses serviços. Nesse contexto, só quem participou da construção da história pode nos dizer como era:

Escola não existia como eu falei, minha mãe e meu pai pagou uma professorinha particular pra minha irmã que catequizou esse mundo todinho depois, ela aprendeu numa escolinha particular, a professora meio cega assim, mais cega do que eu ainda, coitadinha [...] ela era da Gameleira, era Duarte, da família Duarte, era Amelinha Duarte. Meu irmão, inteligente, eu digo uma pessoa como meu irmão, se fosse hoje o que ele não fazia na vida? Sabe onde ele ia estudar? Levou um tamborete porque lá não tinha lugar pra se sentar, nem o professor dele tinha lugar pra se sentar [...] Você sabe São Tomé? Dá uns 3 km daqui [...] Pois é, ele aprendeu a ler [...] o

nome desse professor era Chico Italiano, porque ele era das família da Itália, sabe? O nome dele era Francisco Rodrigues. Que tem até a escola que tem o nome dele Francisco José Rodrigues. A catequista era uma velhinha cega, sentadinha numa cama, filha do português, o português ele era muito inteligente, era casado com uma índia, então ela aprendeu muito com o pai dela, então a ceguinha juntava aquele bocado de menino, eu não fui não, eu aprendi com minha irmã, essa que foi catequista aqui desse mundo quase todo por aí a fora (Dona Severina, Educadora popular das comunidades, 2012).

A gente analisando também, a gente olha pra o Lajedo hoje, há 30 anos atrás como era diferente, a questão da situação financeira das pessoas, aqui eram pessoas pobres mesmo, as casas como é que eram [...] as casas de taipa [...] (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

[...] os pais da gente trabalhavam de dia e nós comia de noite [...] (Célia, camponesa do Lagedo, 2012).

Está claro nos três depoimentos que a luta histórica era pela conquista de direitos básicos: educação, moradia e segurança alimentar. Essa história de muitos descasos pelo Estado para com os camponeses deve ser contextualizadamente contada, para que as pessoas aprendam a valorizar de onde elas vêm, o que são, o que têm, e para que continuem lutando sem que a história seja esquecida. Nesse percurso Dona Severina segue contando como era a rotina em casa quando chegavam da escola:

[...] quando chegava em casa ia trabalhar, ia cortar agave, ia ripar, puxar na máquina, quando era de tardezinha se banhava, tomava banho, com um potinho d'água na cabeça, vinha com um potinho de água na cabeça, chegava em casa, aí meu pai chegava. Há se meu pai chegasse naquele dia [...] meu pai era carpinteiro, se fosse o dia de papai chegar, aí todo mundo na alegria pra encontrar papai, pra encontrar papai, pra dá a bênção [...] o primeiro corria, era a festa maior da vida (Dona Severina, Educadora popular das comunidades, 2012).

E continua contando como tratavam as doenças e como faziam para ir à missa:

[...] tinha um leigo e tinha um homem que era muito inteligente, esse daí não foi quase do meu tempo ele era compadre do meu pai, homeopático, ele passava através de homeopatia, você sabe o que é? Então ele ia no livro, ele pegava um livro, aí papai, ou aquela pessoa que estava doente, ele abria o livro aí chamava o autor, agora eu não sei por que, que eu também era pequena e ouvi falar nisso né, aí ele lia e perguntava o tipo da doença se era daquele jeito, aí eles faziam as doses, aí pessoa marcava as horas. Ele morava ali pertinho e se chamava Mané Alves, ele era muito inteligente, tinha uma letra muito boa. Muitas vezes ele acertava, nera [...] mas, era conhecido como homeopático [...].

[...] As dificuldades de 60, 70 anos atrás [...] foi muito difícil na vida, sem nada, não existia nada, pra gente ir pra missa era de oito em oito dias, no domingo. Ia de pés [...] era lama e mesmo com o sapato na mão a igreja ficava cheia de gente [...] a missa era em latim e de costa. Hoje o mundo tá

[...] assisti a muitas, muitas [...] leigo num [...] (Dona Severina, Educadora popular das comunidades, 2012).

Sair a pé para a missa, para festas na vizinhança ou até em outros municípios, deixar a casa fechada por mais de um dia sem medo do que poderia acontecer, ter porta para se proteger apenas do vento e da chuva, eram características de como viviam as pessoas dessas comunidades. Tempo bem diferente de hoje, em que se preocupar com a violência era desnecessário. Como nos disseram Seu Arlindo e Dona Senhora:

[...] quando eu casei com Senhora, a gente saía daqui pra festa em Areial, nós e as quatro filhas e o filho, ia véspera de ano e voltava no outro dia de tarde ou de noite, deixava a casa fechada e num tinha um tico de medo. Vá saía hoje!

Antigamente a gente morava numa casinha que nem a gente moremos ali em cima e as portas era escorada com vara. Hoje em dia a gente mora numa porta dessa, trancada e ainda mora com medo [...] era porta de vara, porta de tramela que tinha que abrir atravessada assim pra entrar. Agora vá hoje morar numa casa dessas pra ver uma coisa. Basta [...] as porta era de folha de coqueiro pra num entrar vento, rsrsrsrs. As casas de taipa, de gravatá, quando era tempo de inverno se acordava tudo molhado das goteiras [...] mãe, mãe tô todo molhado, mãe é as goteiras em cima da gente de gravatá murcho, rsrsrs. Quando acabar o povo diz que tempo bom era o do passado, basta [...] o tempo é esse home [...] vá viver lá pra ver se era bom [...] Agora quanto à tranquilidade era muito melhor, viu, a tranquilidade, mas o custo de vida [...] Deus me livre, quero nem saber [...] quantas vezes ói, eu chegava em casa de tarde com essas mãos correndo sangue de puxar agave, danava água quente com água de sá, no outro dia ia puxar de novo [...] Se lembra Senhora? Que danava água de sá na água, botava pra ver se desinflamava mais e no outro dia ia puxar agave de novo [...] fazia os cinco dedos de pano, pra puxar agave. E tinha que querer bem aquilo pra comprar um pacote de açúcar e meio pacote de café só no sábado [...] (Seu Arlindo, camponês, 2012).

São histórias de luta que se diferenciam, de acordo com a maneira como se percebe e se enfrenta, seja para superar a dificuldade ou para não permitir que ela se perpetue. Há quem enfrente com armas, com palavras, com atitudes que a história contada por cima não permite contar. E essas histórias de enfrentamento da fome, de enfrentamento da falta de condição para o processo de escolarização, enfim, de enfrentamento das ausências, devem ser fonte de inspiração e, por isso, devem ser repassadas para as novas gerações. São exemplos inspirados nas ações de Padre Ibiapina, que hoje são plantados bem perto de nós³¹ e deixaram tantos

³¹ No santuário de Santa Fé em Solânea, casa de caridade instalada em 1^o de maio de 1866, nas terras doadas pelo major Antonio José da Cunha e sua senhora D. Cândida. Foi junto dela que o apóstolo viveu seus últimos dias e teve sua morte edificante (Mariz, 1942).

feitos na região como as casas de caridade, os hospitais, os cemitérios, os reservatórios de água e os colégios. De acordo com Mariz (1942, p. 3),

Ele deve ser classificado como uma das maiores figuras apostolares do Brasil. Foi de certo a maior que até hoje lutou no Nordeste por um ideal de trabalho e fé. Duplicando o seu apostolado pela religião e pela educação. Predicando as massas e fundando colégios. Avivando a crença ao sertanejo para afastá-lo do bacamarte e da superstição. Criando órfãos pobres para redimi-los da ignorância e da miséria em bem de uma sociedade cristã.

São ações de resistência, verdadeiras demonstrações de resiliência, que evitam a extinção desses sujeitos camponeses no mundo, nas Américas, no Brasil, na Paraíba, na Borborema e no Ribeiro, no Lagedo e na Gameleira. Sujeitos que conseguem preservar valores, costumes, em meio a tanta modernidade que rapidamente se torna obsoleta, características perenes, conservadas no tempo, que preservam um modo de vida diferenciado do que vivem principalmente as grandes majorias nos grandes centros.

2.2 O sujeito camponês e seu modo de vida³²

A sintonia entre o sujeito camponês, a natureza e o campo em que ele atua, possibilita que sua vida e tudo que é gerado a partir dela lhe deem características marcantes do modo de ser, estar e perceber o mundo. Ele se preocupa bem mais com o bom convívio, com a garantia da alimentação diária, com a vida vivida em diversos contextos que vão além do trabalho. Por isso, a cultura que ele herda e tenta continuar cultivando é diferente de outras culturas e, conseqüentemente, de outros modos de vida e de produção como, por exemplo, a do homem da cidade.

Quando falo do homem da cidade³³, refiro-me ao homem urbano que nasceu e vive uma cultura citadina, que tem hábitos e costumes notoriamente diferentes do camponês. E, por isso, sua relação com o campo e com os valores enraizados na convivência camponesa são bem diferentes, bem distantes. A própria relação que

³² Nesse contexto, modo de vida entendido como sinônimo de estilo de vida, com base em Maffesoli (1995, p. 28), ao afirmar que o estilo de vida “é o caráter de um sentimento coletivo. Ele é sua marca específica. No sentido estrito do termo, torna-se uma forma englobante, uma “forma formante” que dá origem a todas as maneiras de ser, costumes, representações, modas diversas pelas quais exprime a vida em sociedade”.

³³ Neste caso não consideramos o homem que mora na cidade por ter migrado do campo, esse tem raízes camponesas, mas, como dito no próprio texto, referimo-nos àquele que desde o nascimento vive na cidade.

ele tem com a terra e com o trabalho gera peculiaridades distintas entre o seu modo de vida e a vida do homem do campo.

Seguindo essa linha de discussão, vimos o quanto é importante buscar entender como o camponês percebe a terra, o capital, o trabalho e a família enquanto condutora dos processos que os ligam, assim como a perspectiva de convivência dele com esses elementos considerando que atendem a propostas diferentes de mundo, sociedade, modo de produção e reprodução de modo de vida. Nesse sentido, entendemos que o modo de vida camponês gera e requer um modo de produção camponês que, embora esteja dentro de um sistema capitalista, apresenta aspectos bem diferentes deste.

De acordo com Shanin (1979), a organização do grupo familiar camponês está centrada na ‘solidariedade familiar’ e a integração familiar é estabelecida pelo vínculo da família com a atividade agrícola. Ou seja, a coesão familiar é estabelecida pelo vínculo com a terra nas atividades agrícolas e contribui para o cuidado e proteção de seus membros. Para o camponês, a condição prioritária para viver é a terra e vem da terra, pois, é a partir dela que se reproduzem frutos e gente. Então, é inaceitável ainda ter terra sem gente ou gente sem terra.

Já que a terra é a condição prioritária, então a comida, de acordo com Woortmann (1990 *apud* TOMIASI, 2010, p. 39), é o elemento central na produção camponesa, dotada de uma espécie de linguagem simbólica. A comida é fartura quando se tem para comer e para oferecer aos amigos; assim, é pela comida que necessariamente passam os laços de solidariedade. A comida é fonte de vida, a terra é a mãe que a fornece por meio do trabalho; nesse sentido, “comida, trabalho e terra são [...] categorias centrais do discurso camponês e expressam uma relação moral entre os homens e deles com a natureza”.

Podemos dizer, então, que a comida e, nela, a noção de fartura, cumpre mais que sua finalidade alimentícia. Ela desempenha um papel de sociabilidade, já que é através da produção de alimentos que o camponês expressa seus laços de identidade. Assim, em uma linguagem simbólica, ele oferece os produtos de sua roça, a sua riqueza, como forma de estabelecer vínculos com aquele a quem considera. Logo, terra e alimento estão de tal forma imbricados, que falar de um, remete necessariamente ao outro, bem como as formas de sociabilidade e solidariedade oriundas dessa articulação (TOMIASI, 2010, p. 40).

Sendo assim, a unidade de produção familiar campesina é a unidade básica de uma organização social que, além da dimensão da produção, tem outras

dimensões, mas que tem, na relação de trabalho, o cultivo da terra como o principal meio para satisfazer a maior parte das suas necessidades. No mesmo viés Kautsky (1998, p. 228) diz que o camponês necessita de terra como meio de transformar o seu trabalho em garantia de sua existência e não para a obtenção do lucro ou renda fundiária.

É tão peculiar essa relação entre o camponês e a terra que ele chama cuidadosamente a terra de mãe, já que só a esta é permitida a dádiva de procriar, de fazer germinar o alimento que lhe é necessário para viver e perpetuar a vida. A “mãe terra”, como assim é denominada pelos camponeses, é a genitora da sua labuta, da luta diária que ele enfrenta para não se separar dela e para conviver sem maltratá-la; por isso, para ele, é incompatível vê-la como fonte de lucro. Ela não é, para o camponês, terra de negócio, cujo intuito é meramente de especulação mercadológica seja lucrando em cima dela própria ou cultivando o que dela dá lucro. Para o camponês ela é terra de vida, de trabalho, de sustento e, por isso, é condição necessária para atender a outras necessidades.

Essa compreensão sobre a terra de trabalho e terra de negócio, segundo Silva (2003, p. 97), foi tema de documento elaborado pela CNBB, em 14 de fevereiro de 1980, no qual se aponta que “o desejo incontrolado de lucros leva a concentrar os bens produtivos com o trabalho de todos nas mãos de pouca gente”. E continua:

A cultura construída pelos latifúndios do nosso país, em acordo com os políticos tradicionais, encara a terra como um bem de capital, ou seja, de valor. Busca-se, a todo custo, uma superexploração mediante a especulação econômica, e uma das formas de assegurar tal esfera lucrativa é manter o latifúndio improdutivo, o que representa uma reserva de valor. Frente a esta postura no trato com a propriedade, encontra-se uma dívida social enorme, referente aos direitos de trabalhadores rurais no tocante ao acesso a terra. Isto transforma um direito numa disputa ferrenha, marcada por uma série de conflitos (SILVA, 2003, p. 97-98).

Assim como a terra é condição necessária para a sustentação camponesa, similares são as lutas para a reforma agrária. Lutas que, segundo Fernandes (2001, p. 20) foram desenvolvidas por meio dos processos de espacialização e territorialização dos movimentos sociais do campo. A existência da imensa maioria dos assentados é resultado da luta pela terra. Assim, pela inexistência da reforma agrária, as ocupações têm sido a principal forma de acesso à terra. É um problema social tratado como se fosse de poucos, dos que não têm acesso à terra para viver,

no entanto é um problema de todos. Em relação a esse aspecto, corroboramos com Martins (1986, p. 156), quando diz:

A falta da reforma agrária não acaba com o camponês, com o pequeno agricultor, com o trabalhador rural. Ao contrário, multiplica as responsabilidades das elites políticas porque suprime uma alternativa de integração política, social e econômica desses milhões de brasileiros que vivem no campo em condições cada vez mais difíceis. Os trabalhadores querem mais. Querem mais do que a reforma agrária encabrestada pelos agentes de mediação. Querem uma reforma social para as novas gerações, uma reforma que reconheça a ampliação histórica de suas necessidades sociais, que os reconheça não apenas como trabalhadores, mas como pessoas com direitos à contrapartida de seu trabalho, aos frutos do trabalho. Querem, portanto, mudanças sociais que os reconheçam como membros e integrantes da sociedade. Anunciam, em suma, que seus problemas são problemas da sociedade inteira.

É um problema de todos, pois estamos numa mesma sociedade onde os problemas afetam direta ou indiretamente a convivência entre todos. No entanto, é uma sociedade tendenciada, por meio das suas estruturas, a fragmentar os fatos como se ela fosse constituída de pedaços recortados, sem conexão uns com os outros. Ao mesmo tempo como se todos estivessem no mesmo patamar de igualdade para as “oportunidades” oferecidas, quando sabemos, por exemplo, que quem já passou fome ou sofreu pela ausência de outras necessidades básicas, está numa situação desigual em relação a quem nunca sentiu isso. Logo, enfrenta desigualmente as oportunidades surgidas.

Pensamos, por isso, que qualquer reforma social passa pelo viés da discussão sobre a desigualdade de oportunidades tão presente e, ao mesmo tempo, com tamanha invisibilidade proporcionada por essa sociedade de consumo. Somos constantemente tratados como se fôssemos iguais, com as mesmas oportunidades de conquistar o que almejamos; no entanto, isso não passa de um engodo cujo propósito é minimizar as responsabilidades do Estado em relação ao atendimento dos nossos direitos. Esse raciocínio, conseqüentemente, cultiva o sentimento de culpa e de incapacidade dos que não “conseguiram aproveitar as oportunidades”.

Dubet (2008, p. 104) fundamenta essa discussão quando afirma:

A “crueldade” da igualdade das oportunidades “obriga” os indivíduos a se considerarem iguais, livres e, portanto, responsáveis por seus sucessos e por seus fracassos. Os vencedores sabem o que devem a seus méritos, os vencidos são privados de consolo, principalmente quando foram convencidos ou se convenceram de que a competição é justa.

Será que não é muita coincidência, pois, os que geralmente não “conseguem” são os que já estão à margem dessa sociedade oportunamente desigual? Geralmente são os pretos, os pobres, os sem terra, os sem teto, sem trabalho, sem estudo, sem saúde..., que continuam recebendo o reforço dos “sem capacidade”. Nesse percurso, continuamos corroborando com Martins (1994a, p. 159), quando fala da reforma agrária como uma necessidade que urge enquanto condição para o atendimento de outras necessidades camponesas:

A reforma agrária aparece através das necessidades dos próprios trabalhadores, não aparece no primeiro plano enquanto problema agrário. Aparece como condição para que outras necessidades sejam atendidas: necessidade de sobrevivência, necessidade de emprego, necessidade de saúde, de educação, de justiça, de futuro, de paz para as novas gerações, de respeito por sua própria lógica (camponesa) anticapitalista (isto é, por seu modo de pensar e de interpretar a vida), necessidade de integração política, de emancipação (isto é, de libertação de todos os vínculos de dependência e submissão), de reconhecimento como sujeitos de seu próprio destino e de um destino próprio, diferente, se necessário.

Todavia, o governo continua se comportando como quando tentou implantar o programa que denominou “Novo Mundo Rural”³⁴:

O governo reconhece a importância dos pequenos agricultores para o desenvolvimento do campo e cria um conjunto de políticas para tratar da questão agrária. Todavia, essas políticas têm o capital e o mercado como principais referências, de modo que procura destituir de sentido as formas históricas de luta dos trabalhadores. A luta pela terra, que tem como princípio o enfrentamento ao capital, defronta-se com esse programa, por meio do qual pretende convencer os pequenos agricultores e os sem-terra a aceitarem uma política em que a integração ao capital seria a melhor forma de amenizar os efeitos da questão agrária (FERNANDES, 2001, p. 21).

Dessa maneira, os camponeses são constantemente persuadidos e, ao mesmo tempo, subestimados, pois é da lógica dos governos apresentarem propostas, por meio de pacotes que desrespeitam sua cultura, justamente por terem o mercado e o capital como seu principal objetivo. São muitos casos de políticas de

³⁴ Foi uma nova proposta de Reforma Agrária no segundo mandato do governo de FHC. O Novo Mundo Rural foi, de acordo com o governo, “o início de uma política integrada de desenvolvimento sustentado para o meio rural brasileiro”. Para o ministro Jungmann, “o novo modelo pretendia ultrapassar os limites das trincheiras criadas em torno das questões da terra para transformar-se em um programa de desenvolvimento do setor rural e das pequenas cidades do interior, onde vivem 34 milhões de pessoas”. Os vetores estratégicos dessa transformação foram os seguintes: a agricultura familiar; com a educação e a distribuição da terra (LOPES, 1999, p. 48).

integração ao capital que geram danos³⁵ pessoais e coletivos aos camponeses. Danos pessoais, por exemplo, como endividamentos, dependência mercadológica, envenenamentos, mortalidade precoce, dentre tantos outros, tornam-se cada vez mais comuns entre os camponeses. E um exemplo de dano coletivo é a desmobilização social dos camponeses, que desfavorece o entendimento das lutas para o enfrentamento dessas políticas que fortalecem a hegemonia capitalista dominante.

Considerando que o camponês tenta preservar certos costumes³⁶ herdados de uma cultura tradicional específica e que está relacionada com o ritmo de vida de pequenas comunidades, o modo de produção camponês também tem um ritmo peculiar e uma temporalidade própria, pois é indissociável a relação entre o modo de produção, o trabalho e o modo de vida para esses sujeitos. Na tentativa de respeito às suas práticas, em busca da sobrevivência da espécie, do sujeito, da classe ou da categoria eles lutam por um pedaço de chão, por uma educação pertinente, por soberania alimentar, pelo respeito ao cumprimento do direito que já está garantido, pelo menos no papel, por políticas públicas condizentes às maneiras como vivem a vida. No entanto, essa luta tem sido injusta, tem sido muito desumana e é em busca da humanização fundamentada nas suas crenças, nos seus valores, que eles também lutam.

Tomiasi (2010, p. 27) diz que chega a ser uma luta marcada pela situação de ambiguidade presente na trajetória camponesa:

[...] por um lado, luta por valores considerados conservadores ligados à reprodução de sua condição de proprietário de terra; por outro, luta contra as diversas formas de drenagem da renda fundiária, que ocorre na circulação dos produtos do seu trabalho e contra a ameaça de expropriação. Essa última possibilidade contém em germe a luta

³⁵ Quando um camponês se sujeita à lógica mecânica de produção direta para o mercado, definida pelo acordo entre ele e o projeto de financiamento, como por exemplo, dormir num galpão de frango de granja, para tentar minimizar a mortalidade e aumentar a produtividade para atender a determinada demanda mercadológica; quando tem que deixar seus instrumentos de trabalho de lado, pois deve usar os que vêm especificamente para o cultivo do girassol para posterior produção do biodiesel; quando tem que usar um defensivo químico “doado” por um órgão de assistência técnica do Estado, para combater determinada praga da laranja; quando se submete a determinadas linhas de crédito, acreditando na falácia de que os juros estão baixos, quando na verdade a intenção de quem está oferecendo é a expansão de determinada cadeia produtiva.

³⁶ Que de acordo com Thompson (1998, p. 14), tem o sentido de denotar boa parte do que hoje está implicado na palavra “cultura”. E, em conformidade com Silva (2013, p. 86), cultura entendida como um conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social. Tal definição dá à cultura um significado muito próximo do ato de educar. Assim sendo, nessa perspectiva, cultura seria aquilo que um povo ensina aos seus descendentes para garantir sua sobrevivência.

anticapitalista; porque, para não experimentar sua finitude, o camponês se opõe à produção e à expansão territorial do capital, denunciando a destruição de seu modo de vida e revelando, neste conflito, para si e para as demais classes, sua oposição ao capital, e, assim, sua consciência de classe desnudada.

Nessa mesma linha de pensamento, Mejía (2003, p. 34) diz que a luta pela melhoria da qualidade de vida das pessoas passa a ser incorporada, possibilitando uma série de processos produtivos aos quais se une a “conscientização”, como uma tentativa de introduzir o político através do “produtivo”.

Mesmo assim, quando se trata de mudanças que afetam diretamente o seu modo de vida, historicamente esses camponeses, povos que vivem no e do campo, no máximo foram comunicados, como também raramente participaram de decisões que interferiram diretamente no seu labor. Às vezes ainda chegam a acreditar nas melhorias prometidas com essas mudanças, seja de um político ou de uma política pública, ou de um órgão de fomento para a melhoria da produção; todavia, na maioria das vezes, o que resta é a frustração gerada pela falácia do político, pela incompatibilidade entre a sua necessidade imediata e o tempo de tramitação de determinado documento, entre os números alcançados pela execução de alguma política pública e a sua eficiência de fato, ou entre o prazo dado pelo financiador para determinada produção e o tempo naturalmente necessário, considerando a temporalidade da própria natureza.

Isso acontece porque ainda convivemos com certas pessoas que se dizem “representantes do povo”, “mediadores”, “intelectuais”, mas que não passam de manipuladores oportunistas que, “em nome dos camponeses”, prestavam e ainda prestam um desserviço. São utilizados por essas pessoas “que pensam” por eles e, assim, por vezes, ainda são vítimas do descaso e do intencional uso do que deveria ter lhes servido de outra maneira. Essa é uma das características da democracia representativa.

Mas isso, paradoxalmente, também é um fator que fortalece uma das suas características mais marcantes, que é a resistência a toda forma de opressão que interfira na sua liberdade de existir sendo camponês e chegam a recorrer, quando necessário, ao que alguns teóricos chamam de estratégias de resistência, como o trabalho não agrícola e a migração, para continuar sendo camponeses.

Conforme Martins (1986, p. 116), isso ocorre com os agricultores familiares no Nordeste, que migram, sobretudo nos períodos de entressafra, para trabalhar na

construção civil em grandes cidades, ou com aqueles que são obrigados a trabalhar parte do tempo em fazendas e empresas vizinhas como assalariados. Ou ainda em relações violentas da peonagem, pois, muitas vezes ele não é ainda um trabalhador expropriado da terra e dos instrumentos de trabalho. É um camponês mandado pelo pai a trabalhar como peão nas grandes fazendas, para que não tenha que se desfazer de sua própria terra, preservando, assim, a sua condição camponesa.

Recorrem também a esse dispositivo quando as condições para produzir, seja cultivando ou criando, são desfavoráveis por conta de fatores da própria natureza, adversos às necessidades de produção agropecuária do campesinato. Ou quando tentam entrar na lógica do mercado capitalista para atender às demandas, que geralmente são maiores do que o excedente disponibilizado para a comercialização. Concordamos, também nesse aspecto, com Martins (1994a, p. 120), quando afirma:

Os grandes grupos econômicos do Sul e do Sudeste do país têm sido estimulados a desenvolver atividades agropecuárias porque a política econômica do governo estabelece incentivos fiscais, subsídios oficiais, para que isso ocorra [...] A terra está disponível, mas não para o pequeno lavrador pobre que pratica uma agricultura de roça e que não tem condições de tornar-se proprietário, embora subsídios existam em grande quantidade para a agricultura empresarial.

É possível perceber que há outras lógicas diferentes nesse jeito camponês de estar no mundo, como por exemplo, o fato de ter como prioridade a reprodução do grupo familiar enquanto que o lucro de sua atividade econômica, além de não ser prioritário, é uma consequência que afeta outros fatores internos da sua família; portanto, nessa perspectiva é diferente do lucro em uma atividade econômica capitalista. Assim, mesmo entendendo que há camponeses participando de outros processos que o “hibridizam” para conviver no mundo que é maior do que o local onde vivem, corroboramos com Kautsky (1998, p. 225), ao afirmar que, “na qualidade de dono da terra, ou como produtor de gêneros alimentícios produzidos em solo próprio, ele não trabalha para o mercado, mas para sua própria casa que se encontra ligada intimamente, com sua atividade agrícola”.

Quanto a esse aspecto Tomiasi (2010, p. 36) diz:

[...] a formação de capital na unidade familiar está subordinada ao equilíbrio interno. Assim, qualquer influência que leve ao desequilíbrio da unidade familiar afeta diretamente a formação de capital; um exemplo típico é a relação consumidor-trabalhador. Chayanov comprova que nas unidades familiares onde a relação consumidor-trabalhador encontra-se em níveis de

inferioridade, ou seja, onde existem mais consumidores (bocas) do que trabalhadores (braços), o consumo aumenta na mesma proporção em que diminui a quantidade de capital disponível.

Para Chayanov (*apud* TOMIASI, 2010, p. 34), “na unidade de produção familiar camponesa, a produção possui um limite que é o ponto de equilíbrio entre o trabalho e o consumo”. Ela afirma e nós concordamos que a satisfação das necessidades da família está acima de qualquer esforço maior e a própria extensão da unidade camponesa está determinada por esse equilíbrio interno. E diz mais:

Esse princípio básico de equilíbrio é reflexo, no entanto, de uma harmonia entre terra, força de trabalho e capital (situação ótima). Quando existe um desequilíbrio desses elementos, por exemplo, terra insuficiente, esse fator passa a ter função limitante no volume da atividade agrícola. Cabe, então, à mão de obra da família buscar ganhos externos, até em atividades não agrícolas, para assim atingir o grau de satisfação das necessidades. No caso da falta de capital, a família camponesa com um aumento da exploração da força de trabalho, não gerando a diminuição do volume de atividade, mas sim uma mudança nas condições de trabalho. A busca do equilíbrio se fará à custa do bem-estar (TOMIASI, 2010, p. 34).

Enfrentar essa luta não tem sido fácil, pois, mesmo conhecendo os “inimigos” e sabendo que continuam sendo os mesmos, é grande a capacidade que eles têm de se camuflar e, sutilmente, alijar os camponeses de processos de que deveriam participar. Utilizam todas as façanhas e artimanhas que o capitalismo possui em nome da concentração de riquezas, do latifúndio, da monocultura, do uso de agrotóxicos e da destruição de culturas que não estejam dentro do “padrão” determinado para conviver com eles.

E, torna-se mais difícil esse enfrentamento, pois, como diz Martins (1994a, p. 110), “são lutas cuja existência não está baseada no trabalho assalariado, e por isso são consideradas como sem futuro, sem importância histórica”. São tidas como lutas de resistência ao desenvolvimento do capitalismo, ao progresso da sociedade, sem a preocupação de levar à superação do capitalismo e à construção do socialismo, como as lutas operárias. Nesse sentido, concordamos com teóricos como Martins e Shanin *apud* Tomiasi (2010, p. 32), ao afirmarem:

O capital tem se apropriado diretamente de grandes propriedades ou promovido a sua formação em setores econômicos do campo em que a renda da terra é alta, como no caso da cana, da soja, da pecuária de corte (MARTINS, 1986, p. 175). O capital capaz de ser investido nessas condições de não coincidência dos tempos de trabalho e produção, só pode ser um capital cujo interesse nuclear não seja sua própria valorização a

partir da fórmula clássica D-M-D³⁷. Neste caso, o investimento camponês se apresenta como o necessário em virtude de sua finalidade ser a reprodução do grupo familiar, não o lucro e a acumulação. Daí ele ser considerado por Shanin (1979) como a classe subalterna da sociedade, isto é, aquela cuja sociedade vive às expensas.

É nesse sentido que tudo que foge à “regra” sofre a tentativa de descredibilização e de maneira pejorativa é tratado como subversivo, baderna, vagabundagem entre outros adjetivos que tentam descaracterizar o grito organizado dos povos excluídos do campo. O Estado tem sua parcela de culpa nisso e só aumenta uma dívida social secular com os camponeses; por isso mesmo é necessário que eles continuem gritando para serem ouvidos. Utilizando a força que têm quando se juntam e se organizam, eles têm denunciado e lutado para garantir condições de vida digna para eles e para as próximas gerações. E essa talvez tenha sido a marca mais forte na trajetória de luta desses sujeitos: tentar garantir que as gerações futuras preservem as raízes da sua história como a herança geradora de outras tantas bandeiras de lutas futuras. Mejía (2003, p. 33) traz uma colocação bastante pertinente com a qual concordamos:

A ordem política é colocada em cheque. Na medida em que se nega a democracia representativa e se apela pelo público para nele encontrar uma legitimação, as práticas de educação popular e movimentos sociais vão aos poucos adquirindo um perfil de legitimidade da sua ação política, que entra no terreno da confrontação política em estágio embrionário. Rearticula as questões omitidas pelo Estado de Bem-estar Social e critica o seu fraco desenvolvimento nos países latino-americanos [...]. Os movimentos sociais e a educação popular levantam a bandeira do tornar reais os benefícios do Estado de Bem-estar Social para aqueles grupos mais deprimidos da população, produzindo um confronto diferente com o Estado.

Até quando será necessário dizer que algo está descompassado, pois o compasso é diferente, entre o modo de produção camponês e o modo de produção capitalista? Até quando vai imperar a desigualdade de oportunidades entre essas pessoas? Será que o Estado algum dia vai priorizar a minimização dessa dívida social? É em busca de respostas para perguntas como estas, que os camponeses se organizam e resistem, e apontam vários caminhos mais contextualizados com o seu modo de vida. Vivenciam experiências comprovadamente mais pertencentes a eles, que nascem no cotidiano de experimentos, testes, observações movidas pela tradição, pela herança de ver o que é melhor. Sem ter muito a preocupação de

³⁷ Dinheiro – Mercadoria - Dinheiro.

analisar “o porquê”, buscam bem mais: saber o melhor uso de determinada experiência para possibilitar que ela se perpetue.

Em relação às mudanças e reformas, que também não considero pequenas, Martins (1986, p. 163) já dizia que, há algum tempo, as pequenas mudanças e reformas foram rejeitadas em nome das transformações radicais e definitivas, quando se refere a propostas de agricultura e comercialização alternativas que sempre foram desaconselhadas em nome da ideia de que, ao capitalismo, é alternativo o socialismo. Ele diz que esse absolutismo bloqueou, durante anos, iniciativas que atendiam a necessidades reais, urgentes e imediatas dos trabalhadores do campo.

Hoje, estas estratégias alternativas como, por exemplo, os mutirões comunitários, os fundos de reserva feitos a partir da engorda de animais, os bancos de sementes comunitários, os fundos rotativos solidários, entre tantos outros, continuam sendo vivenciadas pelos camponeses e passam a ser valorizadas por quem as desdenhava, pois, reconhecem que, como afirma Martins (1994a, p. 164), elas têm ressocializado as pessoas, rompido dependências, viabilizado criatividade; e, dessa maneira, ajudaram a construir um novo ponto de vista sobre a vida, sobre a sociedade, sobre os outros e sobre eles mesmos.

Implicados nestas iniciativas encontram-se os sujeitos das comunidades Ribeiro, Lagedo e Gameleira, envolvidas nesta tese, pois, eles têm, em sua maioria, um estilo de vida camponês próprio, traduzido em um sentimento coletivo condizente com as suas práticas, com os seus processos, com as suas ações, e contextualizada para a convivência com o ambiente em que vivem. Fortalecidos e fortalecedores da organização territorial em que se encontram, geograficamente, culturalmente, socialmente, economicamente, politicamente etc., esses sujeitos protagonizam processos apropriados para a realidade camponesa, vivenciados por eles, os quais consideramos educativos, fortalecedores da cultura e da educação no contexto do campo.

É com base em princípios e valores para essa construção sobre a vida, sobre a sociedade, sobre os outros e sobre eles mesmos, que os sujeitos do campo do Território Agroecológico da Borborema, por meio de processos de ressocialização das pessoas, estão rompendo dependências e viabilizando a criatividade necessária para continuar resistindo a toda forma de opressão que negue a sua origem, obscureça a sua identidade e interfira negativamente na construção da sua história.

Nesse contexto, trazemos algumas linhas nos próximos capítulos, que tentam dar conta de alguns processos existentes e resistentes também, e, para além, desse Território.

3 “VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS”: por uma educação contextualizada

Consideramos a educação no contexto do campo como algo amplo, complexo, presente na vida e no saber-fazer das pessoas. É constituída por processos educativos recheados de significados, vistos e percebidos em diferentes lugares, espaços e dinâmicas. Por isso, a necessidade de revisitá-los para que não fiquem adormecidos ou até mesmo para que não se percam junto com as histórias dos que contribuíram com a formação, o esclarecimento, a emancipação e com a produção do conhecimento local acumulado. São processos educativos que muitas vezes se tornam invisíveis, para “olhos” que não querem enxergá-los; para “olhos” que não conseguem percebê-los e para “olhos” que deveriam considerá-los como prioridade, antes da elaboração de qualquer outro conhecimento universal. Mas que, devido ao significado histórico para a vida e o cotidiano das pessoas nos seus contextos, permanecem resistentes ao tempo. É essa educação, que percebe e preserva esses processos educativos, de que estamos falando e que está presente nas falas das pessoas que vivenciam o que é gerado por elas, sem deixar de considerar a contradição entre avanços e retrocessos presentes nesses processos.

Esta é a proposta do capítulo: a partir da análise do processo histórico de construção da escola rural, dialogar com base nas diferentes compreensões de educação - escolar e não escolar, rural ou urbana – na busca de fortalecer outra maneira de compreender a educação desenvolvida nas áreas campesinas, tendo por catalisador inicial o processo histórico de construção de espaços educativos escolares de educação no campo e o entendimento que a chegada de algumas escolas no campo foi alheia às dinâmicas campesinas que estão nesses espaços. Seguimos dialogando na tentativa de discutir não só as problematizações apontadas acima, mas também efeitos percebidos a partir dessa conjuntura de mudanças promissoras, fortalecidas por movimentos que esclarecem o papel de cada parte e o significado positivo na vida dos sujeitos que participam dessas experiências e vivências educativas.

3.1 Vivências e experiências: a partir de quem?

Quando falamos de vivências nos remetemos ao que se vive, ao que se experimenta e se socializa, ao que está presente no cotidiano, na realidade das

peessoas, na prática como maneira de viver e de pensar. Nas palavras de Holliday (2006, p. 56), a prática entendida em seu sentido profundo não está composta simplesmente de “atividades” frias e quantificáveis:

[...] é uma maneira de viver nossa cotidianidade, com toda a subjetividade de nosso ser pessoas, que é muito mais que só o que “fazemos”, e que inclui, portanto, o que pensamos, intuimos, sentimos, cremos, sonhamos, esperamos, queremos. Além do mais, tudo o que fazemos e vivemos tem para cada um de nós um determinado sentido: uma justificativa, uma explicação, uma orientação, uma razão de ser.

É isso que as faz se sentir como são, defender o que acreditam, lutar pelo que pretendem alcançar. Às vezes temos vivências escolhidas, outras herdadas pela tradição, pela vida em grupo, algumas nos fortalecem, outras nos abalam mais, mas, independente de como passamos por elas, ou de como elas passam por nós, elas nos marcam, nos fazem refletir, deixam sempre um aprendizado e se transformam em experiências em nossas vidas.

Quanto à experiência, essa vem do latim *experiri*, provar (experimental). Sobre experiência, de acordo com Bondía (2002, p. 25):

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peirats*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

Experiências que nos formam e até nos deformam que, no mínimo, nos transformam, de acordo como lidamos com elas, como as encaramos, às vezes tão pequeninas, tão peculiares que pensamos que são só nossas, nem damos tanta importância, mas que trazem fundamentos capazes de transformar o mundo. A partir

do nosso mundo, a partir de onde estamos, a partir de como passamos a conceber o que somos e o que fazemos. Quando nos tornamos sujeitos da experiência e nos expomos:

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-pos to”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002, p. 25).

Experiências que servem para percebermos a força que tem nossa interferência onde quer que estejamos. Que nos fazem questionar: Para que serve o nosso acúmulo? Para entendermos que esse acúmulo não é só nosso, pois, nem nasce em nós nem morre conosco, mas influencia o mundo, a partir do nosso mundo, pela forma como concretizamos o que acreditamos, pela forma como alimentamos as nossas concepções.

Experiências que são vivenciadas quando nos permitimos senti-las, quando interrompemos o ritmo em que estamos, como afirma Bondía (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Muito nos importa o que as pessoas dizem e como as pessoas enxergam nossas vivências e experiências, pois é também como elas nos dizem quem são, como veem e como concebem o mundo ao seu redor. Geralmente, quando escutamos o que corrobora com o nosso modo de ver e de pensar é confortante, animador e nos fortalece, pois, sentimos o apoio do que, para nós, naquele momento, é uma certeza. No entanto, chega a ser desequilibrador quando ouvimos o contrário, pois, geralmente temos que buscar argumentos para o que está nos

contradizendo e refletir depois sobre o que nos desafiou. Isso quando estamos mais ou menos preparados para o diálogo e o debate de ideias. Quando não, calamo-nos e aceitamos o que o outro está afirmando sobre nós, sobre nossos pensamentos, nossas concepções e corremos o risco de passar a compreender o mundo ao nosso redor a partir de outros olhos, que não são os nossos. Passamos a desacreditar de nós, das nossas vivências, das nossas experiências.

Não podemos perder a possibilidade de entender quem somos enquanto sujeitos, não devemos ver com pequenez o que fazemos e muito menos deixar de expor as nossas vivências e as nossas experiências. Para Bondía (2002, p. 26), o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Embora, muitas vezes, nossas histórias cheguem a ser esquecidas, porque não são validadas pelos espaços de formação que têm o dever de nos fortalecer enquanto sujeitos dos contextos a que pertencemos, e até por nós mesmos que, na maioria das vezes, nos afastamos do que fortalece os nossos princípios e perdemos a capacidade de perceber que o que fazemos é grandioso e tem poder de transformação.

Entendemos que o saber da experiência não é ensinado, mas deve ser valorizado, pois se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que nos acontece. E, como disse Bondía (2002, p. 27), não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece.

Trazemos esse aspecto com base nas vivências e experiências de milhares de camponeses pelo mundo, que poderiam estar sendo mais aprofundadas teoricamente e, conseqüentemente, aprimoradas no seu contexto de origem, pelas escolas, instituições responsáveis pela sistematização e socialização do conhecimento. O olhar que a escola tem do modo de vida camponês, das experiências dos sujeitos que estão no seu entorno, da expectativa que eles têm dela, demanda uma atuação peculiar a esse contexto que gera significado na vida de todos os envolvidos. A incoerência alienante que alimenta a relação medíocre entre certas escolas/comunidades/escolas, é responsável pela reprodução do “desacreditar em nós”, na capacidade de transformação que temos e é responsável pela desesperança de um mundo melhor, menos desigual e mais belo. Essa conspiração tem questões de fundo bem mais fortes, tais como a ordem econômica:

[...] A ordem econômica e, seguindo o seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de não emancipação. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de democracia; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam do seu próprio eu... (ADORNO, 1995, p. 43).

Esse é o nosso combate, essa é a nossa bandeira: questionar o que parece velado, provocar o que parece não ter jeito, propor o que há possibilidade, sem medo de tentar e de se colocar à disposição, sem medo de errar e enfrentar os desafios. Proporcionar às escolas a abertura para transformações que já vemos se realizando, que necessitam e buscam mais participação das pessoas na condução dos seus processos, que implique a todos, desde a organização das estruturas físicas, às decisões operacionais sobre o que pode ser melhorado para a condução de propostas educacionais. Nesse sentido, pode-se até pensar em mudança de estrutura física, mas, se ela for contribuir para mudanças mais necessárias, de princípios, de concepção, de comportamento e de atitude.

Quebrar essa frieza com limites às vezes tão demarcados entre as pessoas e a escola é animador, pois, requer a ousadia de, entendendo as intenções de estruturas históricas para esse funcionamento, propor o diferente que é tão mais simples, que se constrói muitas vezes por meio do diálogo, do sorriso, do amor, gerando assim processos educativos significativos para os que deles participam e em sintonia com o sentido e o contexto a que se propõe.

Como também nos instiga a questionar o propósito de determinadas propostas educativas históricas. Voltadas para quem? Ao serviço de quem? Gerando o quê? Até quando? E assim continuamos nos questionando.

3.2 Educação: para quem?

Para viver em sociedade e se desenvolver, o homem é mediatizado por processos educativos; portanto, a educação existe desde a origem da civilização humana. Contudo, o entendimento do que seja educação se tornou algo muito peculiar a cada sociedade, visto que, se perguntarmos a diferentes pessoas o que elas entendem por educação, perceberemos que cada uma tem uma percepção diferente do que seja um processo, uma prática ou um ato educativo.

Brandão (1987) afirma que ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela. Baptista (2003) refere que alguns teóricos reconhecem a dimensão geral da educação, mas enfatiza a necessidade de certos ajustes pedagógicos, sociais e políticos, por meio dos quais possa materializar-se a inserção das pessoas e dos grupos na sociedade. Para Gohn (2008b, p. 98), a educação é concebida de forma ampla e associada ao conceito de cultura, sendo assim ela afirma:

[...] que a educação é abordada enquanto forma de ensino/aprendizagem e adquirida ao longo da vida dos cidadãos; pela leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações. A educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas, é abordada como uma das formas de educação.

Independentemente das diferentes percepções, sabe-se da necessidade e da importância da educação para se constituírem as sociedades e vivermos nelas, como também da existência de tipos de educação que variam conforme o ambiente, conforme o método, o conteúdo das palavras utilizadas, os sujeitos envolvidos etc. Faz-se necessário também compreender a existência de processos de educação escolar e não escolar, em que a primeira é oferecida pelas instituições de ensino, cujo objetivo principal deve ir além de instrumentalizar as pessoas para que possam ler, escrever e, posteriormente, exercer determinadas atividades profissionais. Deve proporcionar às pessoas a atitude de pensar, de analisar, de decidir, de ter criticidade. E a segunda acontece naturalmente, no cotidiano, onde as experiências são repassadas de uma geração à outra bem mais pela comunicação oral e pelo fazer diário, sem a delimitação de espaços e tempos para a geração de conhecimentos.

Para Gohn (2008 b), a educação não formal³⁸, designa um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem a suas áreas de abrangência, são elas:

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão dos seus interesses e do meio social e da

³⁸ Preferimos utilizar o termo educação não escolar ao invés de educação não formal, pois entendemos que há um processo formal de planejamento e execução de todo processo educativo, seja ele na escola ou fora dela.

natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais... O segundo, a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltados para a solução de problemas coletivos cotidianos... O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Aqui, o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam aquelas práticas [...].

Como elemento da cultura, a educação é um dos principais patrimônios de um povo e, especificamente, a educação escolar passou a ser propriedade de uns poucos que, para não perder o domínio de grande número de pessoas, passaram a encastelar em estruturas fechadas e verticalizadas os processos culturais pertencentes ao povo, como se o conhecimento fosse gerado apenas em redutos determinados para esse fim. Dessa maneira, propagou-se a ideia de que a educação é para poucos e pertence a um ambiente específico que é a escola, ou seja, só é educado quem passar por ela. A educação vista desse modo, como um elemento exclusivo da escola e do seu domínio, perde a sua característica de processo cultural inerente ao cotidiano das pessoas e passa a ser, de fato, apenas um instrumento. Contrário a essa concepção, sabe-se que a educação está presente em diferentes espaços, transcendendo processos, transgredindo a ideia de quem ainda insiste nesse modo de ver a educação como propriedade, como fim lucrativo, como bem que possa gerar algum proveito econômico.

Mesmo que a escola fosse a única responsável pela educação das pessoas, não daria conta, pois o mínimo que lhe é atribuído, em algumas localidades, ela tem deixado a desejar.

Nesse sentido Delval (2006, p.12) traz uma reflexão, quando diz:

De alguma maneira, sempre se pretendeu que a escola prepare para a vida. Hoje, porém, o futuro é bem mais aberto do que em épocas passadas, e as mudanças se operam com maior rapidez. Além do mais, quando ocorrem conflitos na sociedade, quando os meios de comunicação noticiam que alguns jovens se acham envolvidos em atos de violência, em condutas infratoras, ou consomem drogas, voltamos nossos olhos para a escola para reclamar que nela se deveria oferecer aos jovens uma melhor formação que coibisse o comportamento antissocial ou deletério.

Um dos papéis da escola é contribuir com a formação de cidadãos e cidadãs, mas o modelo de escola pensado historicamente pelas elites não tem isso como

atribuição. Tem como base a concepção da educação bancária, que, no máximo, ensina o indivíduo apenas a ler palavras, na maioria das vezes, sem sentido e significado para seu contexto. Gandin (2001) faz essa reflexão quando diz que as pessoas vão para a escola como ignorantes, ou como desprovidas de “cultura”. Como consequência, há uma elite (intelectual, religiosa, política, econômica...) que cria a escola para a sua (da elite) cultura. Observemos que não é por acaso que as leis de ensino, as normas e os regulamentos, bem como toda a organização e a estrutura das escolas são orientados para transmitir a cultura (que se acha) dominante.

Esse modelo de escola/educação “engessado” não dá margem para a discussão de uma concepção diferente, pois, enfatiza problemas de menor importância nos sistemas de ensino. Nesse sentido, Gandin (2001) chama a atenção para a urgência de que algo seja feito, sobretudo na prática de cada grupo que reúne uma parcela de poder e que está disposto a pô-lo a serviço do povo. Cada paróquia, cada sindicato, cada instituto e cada escola precisam, urgentemente, relacionar o discurso e a prática, realizando ações que aproximem a escola das pessoas, dos grupos, das comunidades e do seu entorno. Essas pessoas anseiam pela escola, mas, devido à política adotada que sustenta o modelo de sociedade que temos, a ela não têm direito. Então, a primeira urgência é que as pessoas tenham escola; a segunda, que essa escola seja sua (das pessoas), o que não diminuiria sua função social, pelo contrário, construiria uma nova concepção e significado de escola e política pública para educação.

Ainda dentro da perspectiva de compreensão da educação, outra maneira de compreendê-la é quanto à localização geográfica dos seus processos; neste caso temos tanto educação urbana quanto rural. A primeira acontece no ambiente urbano, voltada para as pessoas da cidade, de acordo com a realidade citadina de vida, mesmo que dela não façam parte apenas pessoas da cidade. A segunda é aquela que acontece na zona rural, no campo, no sítio. Quanto a esta última, gostaríamos muito de afirmar que é voltada para as pessoas que estão no campo, que trata da realidade de suas vidas, que considera os diversificados processos educativos que estão naquele espaço. Mas isso ainda é impossível de ser afirmado... é que estamos

ainda muito aquém de propostas de educação para o campo³⁹ que atendam a essas expectativas.

Os programas, as propostas ou políticas de educação para o campo são pensados para um campo padronizado, homogêneo. Por isso afirmamos, com maiores chances de acerto, que não passam de uma transferência do modelo de educação que acontece na cidade, que também não dá conta da realidade dos vários espaços citadinos. As propostas pedagógicas são as mesmas para a cidade e para o campo, pensadas e executadas por seus órgãos responsáveis na perspectiva da quantificação, da elevação dos dados, dos índices, dos números que querem demonstrar o montante de investimentos ou a redução do que nos atrasa, o analfabetismo.

Apropriar-se da educação faz parte dos interesses daqueles que querem se apropriar de todos os aspectos que dão liberdade de pensamento e de ação à humanidade. É mais uma maneira de controlar os destinos de povos para não perder o domínio dos interesses políticos e econômicos que garantam cada vez mais a perpetuação no poder. Vale (2001, p. 47) traz reflexões interessantes nessa perspectiva:

[...], não estando a educação limitada especificamente às relações pedagógicas travadas apenas no interior da escola, seu raio de relação amplia-se por toda sociedade no seu conjunto e por entre os homens; [...] Daí a afirmação gramsciana de que toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, atribuindo à educação uma função não somente pedagógica, mas essencialmente política. Como as relações sociais que permeiam a educação são contraditórias, a educação, por sua própria natureza, tanto pode funcionar como instrumento de dissimulação a serviço da classe dominante, como pode revelar à classe dominada as condições existentes no social, possibilitando-lhe, ao tomar consciência do real, lutar pela elaboração de uma contraideologia, de uma contracultura.

Assim, as sociedades camponesas, os territórios camponeses, as comunidades camponesas, os grupos camponeses se estabelecem, dentro de uma correlação de forças onde sempre estará presente o movimento hegemônico dominante e o não hegemônico. Este, não conivente, contra-hegemônico à forma de controle e dominação da educação, lutando com base em outros processos, em outros princípios, em outra maneira de conceber o mundo e se fortalecendo na identificação do que já está em curso nessa perspectiva.

³⁹ Proposta de educação na perspectiva dos sistemas de educação: federal, estadual e municipal.

Corroboramos com Adorno (1995, p. 27), quando afirma:

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado.

Neste momento, tentaremos situar algumas questões teóricas, as quais, entendemos que fundamentam a presença, também, de uma hegemonia dominante que se reproduz com a existência de uma sociedade desumanizante. Queremos com isso apenas reforçar que esta não é a perspectiva de sociedade em que acreditamos, e que muitos rumos tomados na história são fundamentados nela.

3.3 O pensamento neoliberal

O pensamento neoliberal surge como uma teoria dentro da lógica do sistema capitalista com o objetivo de justificar os caminhos para a saída de mais uma de suas constantes crises, de forma a se manter dominante. Segundo Rounds (1995 *apud* CARCANHOLO 2008, p. 15), essa teoria segue quatro premissas básicas:

Inicialmente, os agentes individuais tomam decisões motivados unicamente pelo interesse próprio, e todas as interações econômicas, políticas e/ou sociais entre esses indivíduos só podem ser explicadas em termos desse interesse próprio. Em segundo lugar, essas interações baseadas no interesse próprio não levam ao caos social, mas à harmonia, já que elas fazem parte de uma ordem natural. Em terceiro lugar essa última tem uma grande expressão no mercado. É ele o responsável pela interação entre todos os interesses individuais e, portanto, pela manutenção da ordem natural. Finalmente, e em decorrência do que acabou de se afirmar, qualquer intervenção nesse mercado é indesejável porque dificulta o estabelecimento da ordem natural.

Na maioria das vezes essas premissas são reproduzidas em frases sem muita clareza como, por exemplo, “as forças do mercado ditam as regras”, “o livre mercado internacional gera o equilíbrio necessário”, “a privatização qualifica os serviços”, “precisamos estimular a entrada de capital estrangeiro”. Porém, são consideradas pelos seus idealizadores como processos “naturais” para o funcionamento do sistema capitalista, embora este tenha provocado uma série de consequências como a miséria, a desesperança, o individualismo, a apatia, o

egoísmo, entre outras incompatibilidades, àqueles considerados como “marginais”, por não estarem “integrados” ao sistema capitalista.

Ao observarmos a história de edificação do capitalismo percebemos que, desde a sua origem, as pessoas que tentam mantê-lo vivo e manter-se vivas com ele, têm encontrado saídas e justificativas que estão dando respostas insustentáveis a uma grande maioria, “os marginais”, mas “sustentáveis”, não se sabe até quando, a uma pequena parcela que está no mundo. Afirmamos que não se sabe até quando, porque o capitalismo do século XX passou a manifestar problemas conhecidos como crises cíclicas do sistema capitalista e, como dito anteriormente, o neoliberalismo surge, dentro dessa crise, difundido pelos Estados Unidos e pela Inglaterra, como uma teoria, capaz de salvar o sistema.

De acordo com Araújo (2009, p. 32), “esse neoliberalismo traz, como proposta, para evitar futuras crises, uma das receitas seria privatizar empresas estatais que pudessem ser substituídas, com vantagens, pela iniciativa privada”. É apresentado como única forma de interpretação do mundo para enfrentar problemas provocados pela chamada globalização⁴⁰. Desse modo, o neoliberalismo se apresenta como uma alternativa de poder amparado por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas, e cujo objetivo é o de legitimar um projeto de reforma ideológica das nossas sociedades pensado pelo bloco dominante.

A hegemonia que esse bloco exerce sobre os demais se dá, principalmente, pelo poder de persuasão de seus *intelectuais*, quando propagam suas ideias⁴¹. Na noção que nos fica da leitura de Gramsci, em que o conceito de intelectual não quer dizer uma formação acadêmica específica, mas uma ação social, certo tipo de agente que ocupa um “lugar” nas relações materiais/sociais de determinada produção social, ou seja, o intelectual é colocado como o “representante da hegemonia do grupo dominante” (GRAMSCI, 1982).

Em relação a isso, Gentili (2004, p. 2) comenta:

O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e

⁴⁰ Apresenta-se a globalização como fenômeno natural e irreversível e, a partir daí, as políticas neoliberais como as únicas capazes de desregular os mercados. Ver Carcanholo (2008).

⁴¹ GENTILI, 2004.

social, como também conseguem que essa transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise.

A força do neoliberalismo se caracteriza também pela capacidade que têm seus defensores de impor suas “verdades” como absolutas e fortalecedoras de uma pequena ala dominante da sociedade, que detém os instrumentos suficientes para manipular, alienar e alijar um grande grupo de pessoas que, para eles, servem apenas como força de trabalho colaborando com a manutenção do fosso social que separa cada vez mais os que lucram e os que lutam, em um jogo desleal. Portanto, pode-se afirmar:

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isso se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (GENTILI, 2004, p. 1).

Para os pensadores neoliberais, a crise enfrentada pelas estruturas sociais, tais como hospitais, hidrelétricas, universidades, escolas, entre outras, deve-se à ingerência do Estado e, paradoxalmente, este não pode ser punido por isso. Esses intelectuais tentaram e tentam “incutir na cabeça” das pessoas que o Estado não tem condições de oferecer serviços de qualidade à sociedade, que só terá acesso a eles se essas estruturas forem privatizadas. É um discurso em que predomina a ideia de que o público é ruim e que o ideal é que tenhamos uma quantidade mínima de serviços sob a responsabilidade do Estado.

Essa é a lógica de funcionamento do mercado e a ideia de Estado mínimo construindo paralelamente essa lógica de mundo. Então perguntamos: E o ser humano? O sujeito? A pessoa? E os direitos? Onde ficam seus direitos perante essa lógica? Só terá direito aquele que pode pagar? E os que não podem pagar? São questões preliminares, mas que trazem respostas, algumas já conhecidas sobre o funcionamento dessa lógica, a quem serve e quem paga por ela. Com base nessa perspectiva deixamos de ser sujeitos de direitos e passamos a ser consumidores de produtos, de serviços e de direitos. Se, como consumidores, passamos a ter direitos porque temos o poder de consumir; como sujeitos de direitos, já os temos resguardados pelo Estado, e isso não é interessante para os que estão por trás ou à frente da lógica neoliberal.

Nesse sentido, corroboramos mais uma vez com Gentili (2004, p. 7), ao trazer uma reflexão sobre a educação dentro dessa lógica:

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a à sua condição de propriedade. É nesse quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar (comprar) propriedades-mercadorias, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o *consumidor*.

Mais uma vez devemos nos questionar: E os outros? Os que não se adequam a esse modelo de sujeito neoliberal? Os que produzem a maior parte do seu consumo alimentar, como os agricultores, camponeses? As milhares de pessoas⁴² que se questionam sobre os abusos e os absurdos cometidos por esse sistema, como ficam?

Os neoliberais sempre se julgam como os únicos preparados para salvar os sistemas de saúde, financeiro, educacional da crise. Todavia, tal teoria apenas endossa a diferença entre classes sociais e reforça a crença de que os opressores devem continuar encontrando meios para não sair do seu *status quo*. Defendem a proposta de que, para evitar futuras crises, uma das receitas é privatizar empresas estatais que possam ser substituídas com vantagens pela iniciativa privada, quando, na verdade, visa fundamentar a apropriação de bens públicos, com a falsa ideia de que essa é a única alternativa.

Encontramos em Gentili (2004, p. 6) uma citação sobre como pensam os neoliberais acerca da ineficiência do Estado em relação ao sistema educacional, a qual fundamenta nossas afirmações:

⁴² Em uma semana do mês de novembro de 2012, estive observando uma fila de caixa preferencial em um sistema de gerenciamento financeiro chamado BANCO. Eram mulheres e homens idosos, pessoas com alguma deficiência, grávidas e mães com crianças de colo, todas precisando de um atendimento específico. No entanto, estavam jogadas numa fila única com apenas um atendente; sem cadeiras, sem água, sem alguém que orientasse onde começava a fila, eram “preferenciais” dentro de um sistema que não tem nenhuma preferência por eles. Olhavam-se, reclamavam entre si, se indignavam, já fazia mais de uma hora que esperavam cansados, incrédulos, mas era o que tinham “direito” pelo que estavam pagando. Para a lógica do sistema eram pobres, pois, se ricos fossem não estariam ali, estavam em outro andar, pois pertenciam a outra carteira de clientes. Arrodeados por “prestadores de (des)serviços” bem vestidos, de propagandas em quadros que diziam “Invista no futuro do seu filho”; “Invista na sua Previdência privada e curta seus netos”, entre outras violências simbólicas conhecidas desse contexto. Em meio a tanta espera, começaram a se conhecer e uma sertaneja alegrou os que estavam próximos a ela com a notícia que havia chovido no sertão de Cajazeiras.

Segundo os neoliberais, essa crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola. A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente *estatizada*.

Mais uma vez nos perguntamos: Em que medida melhorou, para a sociedade como um todo, sem distinção, os serviços prestados pelas antigas empresas estatais que foram privatizadas nos últimos anos? Para quem, de fato, foram as vantagens geradas a partir da iniciativa privada? Será que realmente é o neoliberalismo a única alternativa? Não temos a pretensão de dar respostas diretas a partir de como vemos as questões, esperamos a compreensão do nosso ponto de vista a partir do ponto que estamos vendo, nas entrelinhas do que estamos tratando. Talvez seja essa uma forma de elucidar a perspectiva contrária à nossa, ou seja, a maneira como os neoliberais pensam.

Nesse sentido, discordamos sempre, pois, a solução apontada por eles em relação à educação seria a criação de um mercado educacional:

A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de *equidade* (GENTILI, 2004, p. 6).

É notório o quanto o neoliberalismo é um meio de legitimar um projeto de reforma ideológica das nossas sociedades pensado pelo bloco dominante. E alimenta as ações que reforçam sua concretização, como, por exemplo, o financiamento da reforma na educação por organismos internacionais como o Banco Mundial.

A reforma pela qual passou a educação, na década de 1990, fez parte das profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e

teórico. Um dos fatos que impulsionaram essa reforma, segundo Frigoto e Ciavatta (2003, p. 95), foi o fato de:

[...] se instaurar uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem, na expressão de Noam Chomsky, no poder de fato do mundo. Um poder que concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora e sem precedentes.

É pertinente lembrar que a doutrina do neoliberalismo, que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990, foi balizada pelo *Consenso de Washington*⁴³. É nesse cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo. Nesse contexto, Arrighi (1998 *apud* FRIGOTO; CIAVATTA, 2003, p. 96) assevera:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nessa compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico.

A cooperação internacional apareceu como paradigma central das nações, que passaram a se “responsabilizar” pelo combate aos “males do atraso”. Conforme Souza (2005, p. 2),

No campo educacional, diferentes atitudes cooperacionistas foram incentivadas pelos organismos internacionais, em consonância com governos nacionais, como os do Brasil, do México, do Peru, da Venezuela, da Colômbia, dentre outros. O Projeto Principal para a América Latina e os Seminários Interamericanos de Educação, no quadro geral das atitudes cooperacionistas e reformadoras da realidade local, foram pontos de partida para a reorganização dos sistemas nacionais de educação, para o combate

⁴³ Consenso de Washington é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Também é conhecido como o documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, que balizou a doutrina do neoliberalismo.

ao analfabetismo, para a ampliação dos níveis de escolarização e para a elaboração dos preceitos da educação das populações rurais e indígenas da América Latina.

A intervenção desses organismos internacionais na reorganização dos sistemas nacionais de educação cria um compromisso de resultados conforme a exigência, na maioria das vezes, do organismo internacional financiador, que é contraditório ao contexto nacional que está sendo financiado. Se for contraditório na perspectiva genérica que tem amplitude nacional, quiçá em relação às peculiaridades locais. Andrade (2004, p. 108) atribui exagerado poder de intervenção e arbitragem a esses organismos nas políticas locais. Devido a isso, a gênese de muitos problemas sociais e educacionais chega a ser invisível, mas passa a ter visibilidade quando gera outros problemas visíveis aos nossos olhos. Como afirma Nascimento (2004, p. 6),

Estes problemas invisíveis geram os problemas visíveis aos nossos olhos, que são: a concentração de riqueza e da renda, a dependência externa (desnacionalização ou desestatização), dominação do capital financeiro, o Estado a serviço dos interesses das elites (hoje, grupos econômicos e financeiros minoritários no país, mas com grande poder político), monopólio dos meios de comunicação, latifúndios improdutivos e concentração da propriedade privada, o bloqueio cultural e a questão ética com as inversões de valores.

A escola, enquanto estrutura social, foi e é alvo dessa reforma financiada por organismos internacionais que, efetivamente, têm o objetivo de buscar atender aos seus interesses. Eles enxergam a escola como descrita abaixo:

Nesse sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Essa crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniquidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (GENTILI, 2004, p. 5).

E assim segue toda a discussão dos neoliberais que tem como intenção fazer com que estruturas sociais como a escola passem por reformas que efetivamente venham a atender aos seus interesses.

Nessa perspectiva, a história pode até ser contada diferente, dependendo, a partir de onde é contada, mas não consegue desfazer o que acontece, o que

aconteceu está marcado na história, já é história. Por isso, é interessante voltarmos um pouco, nessa história, para entendermos como e por que a educação foi construída no contexto do campo. Não seguiremos uma cronologia dos fatos históricos, mas tentaremos abordar o que se pretendia nos aspectos em que identificamos.

3.4 Educação rural – uma história mal começada

Dado o comprometimento das elites brasileiras com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século passado, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas. Desse modo, mesmo a República – sob a inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças urbanas brasileiras (LEITE, 1999, p. 28).

Justifica-se, portanto, o fato de que, no final do Império no Brasil, até mesmo as congregações religiosas instalaram escolas de ensino médio nas principais províncias no meio urbano. A República Velha, conhecida como “República Educadora”, viu no processo escolar a fonte de inspiração para a inserção do Brasil na modernidade do século XX. No entanto, eram ações voltadas para atender as camadas urbanas.

Esse período foi fortemente marcado pelo conflito entre o modelo coronelista e o urbano. De acordo com Mello (2013, p. 145), o modelo coronelista compreendia:

[...] uma organização de poder liderada pela oligarquia rural dos coronéis, que cumpriam o papel de ponte entre o poder privado que declinava e o poder público, ou seja, o estado, que crescia. Através das chamadas eleições de bico de pena, este último legitimava o primeiro. Esta organização viabilizava-se por meio de estrutura econômica tradicional, baseada na grande propriedade, coexistindo com sistema eleitoral de extensa base representativa. Como os regulamentos da República aumentassem o número de eleitores, mesmo sem instituir o voto universal que somente sobreviria com a Revolução de 30, a responsabilidade das eleições recaía sobre os coronéis que, senhores de terras, se encarregavam de levar às urnas o eleitorado. Esse era tangido, como gado, em verdadeiros *currais*.

Em meados dos anos de 1930, as escolas rurais começam a ser criadas, conforme Pinheiro (2006 p. 134), no contexto das políticas públicas implementadas

pelo Governo Vargas. A partir de então, os dois tipos de educação passam a coexistir. Coincidentemente, é a partir da década de 1930 que aparecem os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador, e é aí que a escolaridade toma posições mais ousadas. A esse respeito, Leite (1999, p. 29) afirma:

Tal fenômeno ocorreu a partir de dois aspectos: primeiramente, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova”; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920.

A sociedade brasileira somente despertou para a educação no contexto do campo por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de camponeses deixou as áreas rurais em busca de lugares onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo (LEITE, 1999, p. 28).

No entanto, não foi nada animadora, para os camponeses, a maneira pela qual tais escolas rurais começaram a existir, pois, tanto nos discursos políticos referentes à expansão dos grupos escolares nos espaços urbanos, quanto nos referentes às escolas rurais no campo, o objetivo era vencer o analfabetismo e consolidar uma noção de nacionalidade, com base em um processo amplo de industrialização. Se hoje ainda estamos longe de ter programas ou políticas de educação do campo pensadas e executadas pela iniciativa do sistema educacional, imaginem nesse período em que não ainda não tínhamos direitos garantidos em leis.

As políticas públicas tinham um caráter de capacitação de mão de obra demandadas pelo desenvolvimento das cidades, como também de preparação do cidadão para a consolidação da nacionalidade brasileira. Leite (1999) refere que esse processo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos.

Percebe-se, com isso, o quanto não se pensava a educação no contexto do campo, pois havia apenas a preocupação em diminuir as taxas de analfabetismo, com vistas a capacitar as pessoas para que conseguissem se inserir no processo de industrialização. Olhando com os olhos de hoje, provavelmente, se a educação no contexto do campo, desde então, tivesse tido a atenção com condições para

funcionar considerando suas peculiaridades, e entendendo o campo como um território de possibilidades, estaríamos em outra dimensão de conquistas.

A década de 1930 foi uma época muito marcante, pois as cidades não tinham oferta de trabalho para todos, e isso foi agravado por dois grandes problemas sociais que persistem até os dias de hoje: o êxodo rural, que consiste na saída das pessoas do campo para a cidade, justificado pela falta de perspectiva no ambiente rural e, conseqüentemente, a busca de “melhoria de vida” nas cidades; e o processo de exclusão/marginalização, vivenciado por essas pessoas que, por não estarem qualificadas para as atividades oferecidas, foram se avolumando nas periferias dos centros urbanos e vivendo à margem dos processos de desenvolvimento urbano/industrial.

Essas eram as conseqüências de um modelo de política agrária que consolidava e fortalecia os grandes grupos econômicos que, historicamente amparados por instrumentos jurídicos, avançavam em seus interesses. E assim, como comenta Reis (2011, p. 25), o êxodo rural foi atravessando décadas como um dos maiores problemas sociais do campo:

Em conseqüência da consolidação deste modelo de política agrária, o êxodo rural continua sendo uma manifestação visível, que vai contribuindo para o esvaziamento do campo. Poderíamos considerar, ainda, esse processo de expropriação e expulsão dos camponeses do campo, como o resultado mais cruel dessa política agrária, extremamente desumana, que via a terra apenas como possibilidade do incremento da produtividade e da aceleração da economia agrária, jogando na invisibilidade os sujeitos que nela e dela viviam, e o pior, tudo isso com o fundamento legal do estado brasileiro.

Isso aconteceu em todo o país e os gestores públicos passaram a tomar medidas com base na concepção urbanocêntrica de desenvolvimento. Pinheiro (2006, p. 136) relata que, na Paraíba, em 1930, o governador da época, Argemiro de Figueiredo, apontou para a necessidade de se criarem escolas **do campo**, com o objetivo de fixar as crianças **no campo**, pois, nos espaços urbanos na Paraíba, a partir do final dos anos de 1920, o crescimento populacional desordenado levou as cidades a terem um aumento de menores abandonados e delinquentes; então, o Estado teve que tomar medidas no campo educacional, visando “limpar” as cidades.

Considerando as especificidades históricas, percebemos que nos dias do hoje, em pleno século XXI, são fechadas escolas no campo com justificativas injustificáveis. Dentre elas de que é economicamente inviável mantê-las

funcionando, é mais viável levar as pessoas do campo para as escolas que estão nas cidades, mesmo que nas salas de aula das escolas urbanas, aconteça a segregação entre “os do sítio” e “os da cidade”. Ocorre que, conforme a conveniência política se for necessária a mesma justificativa para abrir escolas no campo, basta apenas inverter a ordem do discurso. O contexto que justifica abrir ou fechar não foi e nem é o campo, nem seus sujeitos, pois, pouco importa a quem serve a escola que está lá situada, contribuindo ou não com aquele meio. Bem mais importante é atender às demandas econômicas do sistema vigente, que mantém tudo como está, de acordo com o que está acontecendo nesse ou naquele momento, nessa ou naquela época.

Dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), registram que 37.776 estabelecimentos de ensino rurais foram fechados nos últimos 10 anos em todo o país.

Em entrevista, sobre esse assunto, Hage (2012, p. 3) afirma que a garantia constitucional do direito à educação foi substituída pela lógica da relação custo-benefício pelo poder público. “As políticas públicas educacionais, há certo tempo, são orientadas pela relação custo-benefício, na perspectiva neoliberal. Os gestores públicos hoje são desafiados a apresentar cada vez mais resultados com cada vez menos financiamento”.

Percebe-se que algumas pessoas ligadas diretamente à educação no contexto do campo, responsáveis por cargos administrativos, não se preocuparam em construir alternativas com o intuito de fortalecer o *modus vivendi* campestre, pois, nem o percebiam. A preocupação era bem mais em resolver o que, para eles, era um problema. Por isso pensavam em “o que fazer com essas pessoas que saíam do campo para a cidade”. Paralelo a isso, o campo ia sendo esvaziado pelos homens e pelas mulheres que, sem condição de permanecer lá, viam uma possibilidade de “melhoria de vida” nos trabalhos oferecidos nas cidades, enquanto que estas se avolumavam com o aumento populacional desordenado.

Esse é um fato que, até hoje, acontece, visto que o campo foi e é interpretado por muitos como um ambiente inferior à cidade; incapaz por não oferecer a diversidade de oportunidades de trabalho, opções de lazer, saúde, segurança, transporte, moradia etc. Enfim, por não ter tido a atenção de muitos responsáveis pela elaboração e a execução de políticas públicas que viabilizassem a vivência no

campo, também, com dignidade, por opção e com educação coerente com a sua realidade.

Um influente professor e político da década de 1940, Sizenando Costa, pleiteava a criação de uma “escola rural modelo” voltada para os interesses do Estado da Paraíba. Para ele, no momento em que a educação brasileira estava sendo profundamente repensada, era desejável que a escola passasse a ser encarada como “fator econômico”. Embora discordemos de que a escola deva ser encarada como um “fator econômico”, no entanto, este foi um dos pensamentos mais próximos de como poderiam funcionar, de fato, as escolas rurais naquela época. O objetivo era priorizar a “fixação” de homens/mulheres no campo e oferecer condições para qualificar os trabalhadores rurais para que eles, com autonomia, pudessem ser detentores dos conhecimentos necessários, tanto para sua vivência no campo, quanto para sua saída, se assim optassem.

Essa fixação dos sujeitos do campo era uma meta administrativa “prioritária”, justificada pelo volume de pessoas que ocupavam as cidades e era mais um pensamento que vinha carregado de total falta de conhecimento sobre o modo de vida dos sujeitos do campo. É muito agressivo mexer na liberdade de ir e vir das pessoas para solucionar problemas que não foram provocados por elas.

Como havia uma falsa preocupação de alguns segmentos da sociedade em defender as virtudes do campo por medo de um esvaziamento populacional das áreas rurais, o que acarretaria a ausência de mão de obra, e para evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos, buscava-se, por meio de programas e políticas de governo, por décadas seguidas, a fixação do homem ao campo. Uma dessas tentativas ficou conhecida pelo termo “ruralismo pedagógico”.

De acordo com, Paiva (2003, p. 137), “o “ruralismo pedagógico” tinha o objetivo de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra”. Ela revela que a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada nos anos 50, pelo governo federal, tinha as Missões Rurais como carro-chefe e nesse período políticos e educadores manifestaram-se no sentido de que era preciso conter a migração do campo para a cidade; nesse sentido, um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação. No entanto, a proposta pedagógica da campanha possuía diretriz oriunda do contexto urbano.

Para Brandão (1983), as iniciativas governamentais voltadas para a educação rural não demonstravam uma tomada de consciência por parte do governo e de setores da sociedade urbanizada, mas refletiam uma visão interesseira de parte da população brasileira, aliada às exigências das inovações tecnológicas que mobilizavam o empresariado rural e urbano com vistas à capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros que trabalhavam ou viriam a trabalhar em suas indústrias ou fazendas em processo de mecanização da produção.

Sendo assim, como nos afirma Baptista (2003), a prática desenvolvida nas escolas rurais durante muito tempo foi embasada naturalmente numa proposta política, em que, para a área rural, qualquer serviço educacional oferecido já é coisa boa demais. Para comprovar isso, basta um olhar sobre o sistema educacional do interior, especialmente do Nordeste, para nos defrontarmos com escolas ou salas de aula funcionando em casebres, em ruínas, com professores e professoras sem acesso a processos sistemáticos de formação e com uma utilização político-partidária do sistema escolar.

[...] excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo no meio rural sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para esferas de caráter sociocultural especificamente camponesas (LEITE, 1999, p. 111-112).

Há que se registrar que, embora seja importante considerar os problemas relacionados a instalações, móveis, equipamentos eletrônicos etc., mais necessário ainda é promover um debate mais profundo sobre o papel político da escola, ou seja, é preciso conceber a educação como um processo que deve estar a serviço de um modelo sustentável e justo de desenvolvimento, e que isso se reflita no modelo de planejamento pedagógico dos sistemas de ensino e das escolas de todo o país independente do contexto (BAPTISTA, 2003).

A educação escolar no contexto do campo não foi construída com base no princípio da autonomia, pois as populações que vivenciavam o lugar não participaram desse processo. Historicamente foram alijadas e ainda se enfrenta um grande desafio para que não continuem sendo, já que a maneira pela qual se pensa a educação nesse contexto, quando se pensa, é **para** os sujeitos e não **com** eles. Quando observamos a educação da escola no campo, lembramo-nos da submissão à educação urbana. O poder de decisão sobre conteúdos e metodologias sempre foi

ausente na educação nesse contexto do campo, pois, sempre recebeu a transferência do que foi planejado em e para os centros urbanos.

Baptista (2003, p. 20) assevera:

Apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

O campo do campesinato, da agricultura familiar camponesa, está dentro do paradigma do atraso, como tudo que se apresenta como uma ameaça ao modelo hegemonicamente vigente de sociedade, e também porque nele há saídas para muitos problemas provocados pela exploração crescente para a reprodução de capital. Então é tratado de forma pejorativa, como um lugar retrógrado, sem vida, um lugar esquecido, como um lugar que não conseguiu acompanhar a evolução do tempo ou um lugar estratégico, quando se trata de crescimento econômico agroindustrial ou pecuário, que aí vai servir a outro setor da sociedade rural: a elite agrária, embora se tenha apontado alternativas de resistência e lutado, desde cedo, pelo espaço que era seu de direito dentro das leis e das políticas públicas que garantissem as suas peculiaridades de funcionamento. Mas, em que momento, de fato, esses homens e mulheres tiveram a oportunidade de falar sobre si próprios?

O fato é que sempre se pensou sobre eles, mas sem ouvi-los. Historicamente foram se construindo percepções distorcidas, assim como era a visão que, por exemplo, a extensão rural tinha das pessoas do campo, como extremamente carentes e que deveriam ser protegidas com assistencialismo.

De acordo com Leite (1999, p. 33-34), a extensão rural que surgiu em 1948, assumindo características de ensino informal, com o objetivo imediato de combater a carência, a subnutrição e as doenças, bem como a ignorância dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas. Ou seja, essa visão etnocêntrica importada, que subestima a capacidade criativa do outro, tinha vários propósitos, dentre eles criar a dependência cultural, social e econômica; especificamente no campo, isso se deu por meio dos “pacotes” estadunidenses de

“salvação da lavoura” em plena agricultura mecanizada que teve início nos anos de 1960 e 1970, conhecida como Revolução Verde.

E a educação escolar nesse mesmo período do surgimento da extensão rural, o que estava reproduzindo? Como espaço de reflexão deveria estar atenta aos fatos que afetavam o seu funcionamento. Mas será que a chegada dos programas de extensão rural afetou ou afeta a sua dinâmica? Sabemos o quanto é complexa a diversidade de que a escola tem que dar conta nos seus processos, mas o mundo é complexo, e a escola como espaço onde se fazem reflexões sobre a realidade, sobre o que acontece no mundo, não poderia estar alheia aos processos educativos, neste caso, oferecidos pelos programas de extensão rural.

A educação da escola no contexto do campo poderia servir mais se influenciasse a participação das pessoas quando da cobrança efetiva por políticas públicas voltadas para o que deveria ser essa educação. Sozinha ela provavelmente não conseguirá esse feito; por isso, deverá buscar os aliados dessa conquista que estão do seu lado, na sua frente, no seu entorno, e são os sujeitos que participam dos seus processos de ensino. São os sujeitos do campo que estão e vivenciam a sua realidade. Nessa perspectiva, corroboramos da reflexão de Reis (2011, p. 54):

Essa colocação só reforça o que estamos defendendo, de que a escola precisa refletir o seu entorno, a cultura do povo, os costumes, as tradições, e a possibilidade de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos, buscando formar sujeitos que se preocupem cada vez mais, com a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento da sua comunidade.

Quem sabe se com essa atitude seria possível mudar o percurso da história que, de acordo com Molina (1999), tem colocado o determinismo geográfico como um fator regulador da qualidade da educação, sendo este um critério equivocado das políticas, principalmente, a de investimentos. De forma que conseguiríamos o contrário, a partir dos processos vivenciados se demandaria a política necessária, ou seja, a política a serviço do processo, principalmente a de investimento. Sendo assim, as condições seriam geradas a partir do entendimento do próprio meio e não com a importação do que vem de fora dele, nem a implantação de políticas descontextualizadas.

Justificada por ser o espaço que deveria fortalecer o real sentido da democracia participativa e tão salutar para o desenvolvimento democrático de outras

estruturas sociais, independente de onde esteja, se no campo ou na cidade, a escola deve ser propositiva no sentido de contribuir para a emancipação de quem por ela passa, percebendo que a educação emancipatória não é oferecida como instrumento, ela é construída dentro de uma proposta que fortaleça a identidade das pessoas, pois, lhes possibilita pensar.

3.5 As escolas rurais e a identidade com os camponeses

Para Leite (1999), nem sempre a escola se estabelece como força entre os camponeses, pois, em se tratando de sobrevivência material da família, o trabalho em si é mais forte que a escolarização, o que, muitas vezes, leva a família campesina em direção oposta à escola, mesmo sendo esta a instituição que propicia, de forma sistemática, o acesso à cultura letrada, como afirma Saviani (2000). Geralmente, cabe aos estudantes limitar-se a executar tarefas, nas quais muitas vezes não veem sentido, apenas porque têm que cumprir as ordens do professor e isso só os afasta do ambiente escolar. Nesse sentido, corroboramos com Delval (2006, p. 14), ao tratar, numa dimensão mais abrangente, a educação de adolescentes e jovens nas escolas de hoje:

A capacidade de iniciativa dos alunos é muito reduzida, porque a escola atual não é um lugar onde se aprende a adquirir responsabilidades, quanto mais responsabilidades individuais: quem não estuda não passa. Mas não há responsabilidades coletivas concernentes à participação do indivíduo no grupo. Não obstante, após receber esse tipo de educação, pretende-se que os adolescentes e os jovens sejam responsáveis, tenham clara consciência moral, respeitem as normas e se preocupem com os outros. A suposta meta é que se tornem cidadãos responsáveis e participantes. Mas será que estamos seguindo o caminho que vai dar nela?

Na maioria dos casos, o que acontece com as escolas no contexto do campo é a falta de compromisso com a sua existência, e, conseqüentemente, com a existência das pessoas que delas participam e não é com esse paradigma de escola e de educação do campo que queremos contribuir. Pretendemos uma educação, que proporcione bem mais transformações no campo e que contribua com a formação de pessoas livres, de camponeses que não sejam tratados como mera mão de obra. Baptista (2003, p. 31) enfatiza essa afirmação, quando refere:

A educação rural que queremos construir no território brasileiro deve ter princípios pedagógicos, políticos, filosóficos e metodológicos que fundamentam as decisões sobre educação/escola. Ter uma escola que prepara os alunos em habilidades comuns a todas as escolas e em habilidades específicas do campo.

É nesse sentido que o movimento “por uma educação do campo”, nascido das lutas dos movimentos sociais camponeses, em contraponto à educação rural, construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e culturas que fazem a diversidade que compõe o campo, apresenta-se como uma garantia de cumprimento de direitos historicamente esquecidos e de aprimoramento das condições de existência no campo. Nessa perspectiva, vários intelectuais comprometidos com a luta camponesa, tais como Ribeiro (2010), Baptista (2003) e Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem essa mudança de percepção do que é rural. Eles propõem uma mudança de paradigma que faz parte da continuidade da luta camponesa pela terra de trabalho.

A substituição do termo “educação rural” por “educação do campo”, trata-se não só de uma mudança de conotação, em que o campo significa o projeto histórico de sociedade e de educação que reconhece, respeita e afirma o valor da essência de ser camponês, como também representa a mudança histórica de um paradigma tradicional que paulatinamente vai se confrontando como paradigma atual. Como afirmam Fernandes, Molina e Jesus (2004, p. 63):

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Por essas razões é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar de produção de mercadorias e não como lugar de vida.

De acordo com Ribeiro (2010, p. 39), trabalhadores rurais sindicalizados de algumas regiões do país permanecem usando o conceito de educação rural⁴⁴, embora estejam participando das discussões e conferências de educação do campo.

⁴⁴ Educação rural, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), é toda educação desenvolvida com as populações rurais e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: seus conhecimentos, habilidades, valores, modo de ser e de produzir e formas de compartilhar a vida. Portanto, a educação rural deve respeitar todas as especificidades do ambiente rural e, através da escola, operacionalizar esse conceito.

Eles percebem que a escola atual, situada nas áreas rurais, ainda enfrenta enormes dificuldades, ainda é organizada em classes multisseriadas, separadas por cortinas de TNT. Ainda não é prioridade, com base no direito de ter acesso, ou seja, ainda está aquém do que deveria ser, seja em relação às políticas públicas, à estrutura física ou à concepção filosófica, pois não se veem nela. É como se fosse cultivada uma relação de distanciamento entre as práticas escolares e as práticas camponesas.

Convém enfatizar que não bastam as reflexões nesse sentido de mudança de denominação, se a educação do campo, a escola do campo e tudo o que se refere ao campo for sinônimo de atraso, e se o camponês continuar sendo estereotipado como “Jeca Tatu”⁴⁵ que, para se integrar à totalidade do sistema social, precisa ser redimido pela modernidade. É nesse sentido que Leite (1999) afirma que é necessário “redescobrir” o significado, o papel e o sentido da escola entre os camponeses e tentar entender até que ponto ela ainda se estabelece como “valor social”, bem como sua função na formação das pessoas e como elemento identificador de uma cultura/práxis camponesa.

Nesse sentido, as constatações que Baptista (2003, p. 19) aponta quanto ao que deve ser enfatizado se fazem bastante pertinentes:

É que, apesar dessas limitações, se começa a acreditar que esse papel exercido pela escola até agora pode ser revertido; que existem experiências bem-sucedidas nesse campo e que esta questão está começando a ser pauta na agenda, não só do movimento sindical rural, como de todos os que querem construir a sustentabilidade do desenvolvimento. Não se trata de uma ingenuidade pedagógica de esperar da escola o que ela não pode dar, mas de redesenhar um outro papel para as sociedades que querem optar por outro modelo de desenvolvimento, diferente do que nos tem sido proporcionado.

Vale salientar que este é um exercício bilateral, ou seja, tanto se deve descobrir o valor da escola para os camponeses, quanto buscar entender como a escola os percebe no seu cotidiano. Talvez, após essas descobertas, essa relação escola/comunidade/escola tenha denominadores mais reais para o fortalecimento dos sujeitos do campo. Desse modo, é entendendo os propósitos que fundamentam os processos de escolarização no campo; entendendo a luta camponesa por terra,

⁴⁵ Personagem criado por Monteiro Lobato e imortalizado para o grande público no filme de Mazzaropi (1960) que retrata a figura do camponês, sitiante, sem apoio dos poderes públicos.

água, condições de viver; respeitando suas conquistas; entendendo que o contexto desse campo de que estamos tratando é composto por sujeitos que estão à margem⁴⁶ de um sistema econômico excludente, que poderemos ter escolas e comunidades, e, conseqüentemente, campos mais soberanos, mais autônomos.

De acordo com Dalmás (1994), a participação, como construção em conjunto, implica momentos de intervenção na maneira de fazer individual e coletiva. Quando se trata do processo educativo participativo, em que todos têm sua palavra a dizer, a participação de alunos, de professores e de pais, durante o processo decisório, determina nova orientação pedagógico-administrativa da escola.

É necessário, então, que esse tipo de participação aconteça nas escolas e nas comunidades e que haja mais organização coletiva, pois, segundo Freire (1979), quanto mais o homem for levado a refletir sobre suas condições, sobre sua formação cultural, quanto mais se relacionar como sujeito, mais facilidade terá de compreendê-las e de comprometer-se com a sua realidade. Somos sabedores que a escola tradicional do campo está longe disso, mas sabemos o quanto é essencial concretizar essa reflexão de Freire.

Geralmente, as pessoas têm certa dificuldade de perceber que a escola faz parte da comunidade e que determinadas atitudes suas independem da mobilização da escola. A falta de iniciativa é, muitas vezes, camuflada como impossibilidade de agir; essa postura só retarda os avanços de que todos podem desfrutar. Mesmo havendo pessoas que percebem que a escola pode ir além dos seus muros, há certa acomodação no sentido de atribuir a outros, responsabilidades que poderiam ser assumidas. Isso é negativo e retarda um processo de junção que poderia dar bons frutos.

Entendemos, portanto, conforme Gohn (2008b), que a emancipação real é proativa, constrói-se na prática cotidiana, no jogo diário dos relacionamentos e sua meta é a autonomia dos sujeitos, obtida quando se adquire a capacidade de ser um sujeito histórico, que sabe ler e interpretar o mundo.

É fundamental a importância que cada um tem nesse processo, tanto comunidades quanto escolas, mas é preciso a compreensão de para onde caminham juntas e a serviço de quem estão suas forças e ações. Negar a

⁴⁶ Temos que salientar que estão à margem de alguns elementos do sistema político/econômico que os fortalecem enquanto sujeitos, porém, incluídos quando se trata do mercado; mesmo não adquirindo as mercadorias de ponta, eles têm acesso e produzem, também, determinados bens propagandeados como se fossem necessários para viver.

importância de algum espaço educativo, seja escola ou comunidade, é assumir a responsabilidade pelo retrocesso desse diálogo, quando o intuito de problematizar os processos, tanto em um quanto em outro, é na tentativa de ressignificar o que deve ter sentido na vida dos sujeitos envolvidos. É raro, é muito difícil um camponês que negue a importância da escola, mas é perceptível a distância que ainda os separam.

3.6 A escola pública – espaço público ressignificado

Ao nos aproximarmos da teoria crítica de educação encontramos autores como Pierre Bourdieu, Álvaro Vieira Pinto, Antonio Gramsci, Anísio Teixeira, entre outros que, sobre o funcionamento da escola e sua função de conservação social, alertam para a responsabilidade que ela tem na perpetuação das desigualdades sociais. Ou seja, poucos conseguem se sobressair nesse modelo estrutural pensado por ela. Ribeiro (2010, p. 44) diz que, produzida pela burguesia, a concepção moderna de educação ficou reduzida aos processos escolares, negando ou subordinando os aprendizados da experiência e da cultura, mas, principalmente, os que decorrem do mundo do trabalho.

No entanto, embora saibamos dos interesses de classes dominantes quando da institucionalização e sistematização do conhecimento por meio da escola, urge a necessidade de ressignificar esse espaço público. Giroux (1986) afirma que a escola é um local de dominação e reprodução, mas que, ao mesmo tempo, permite às classes oprimidas um espaço de resistência. Nesse sentido, as escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, do significado e das subjetividades, resguardando os valores e crenças do senso comum que guiam e estruturam a prática escolar. Dessa maneira, as escolas não podem ser pensadas nem analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas.

Quando se trata da escola pública no campo, apesar de reconhecerem que é limitada e precária, os estudiosos consideram que essa instituição tem papel fundamental na divulgação do saber universal para a população camponesa, devendo, por isso, ser avaliada e, sobretudo, ter sua função sociopedagógica e conteúdos curriculares redefinidos para que, de fato, atenda aos reais interesses dos grupos sociais a que se destina (DAMASCENO, 2004).

De acordo com Giroux (1986, p. 60) a pedagogia crítica sugere a necessidade de moldar novas categorias de análise que possibilitarão aos educadores conhecerem melhor como professores, alunos e outros envolvidos no trabalho educativo, tornam-se parte dos sistemas de reprodução social e cultural, sabendo-se que isso é operacionalizado através das mensagens e valores constituídos por meio das práticas sociais as quais se encontram no currículo oficial.

É válido aqui ressaltar que poucas são as ações sociais por meio da educação escolar pública que respeitam o cotidiano de trabalho do camponês. Existe uma execução bem maior dessas práticas através de processos de educação não escolar, com vistas à participação, não só da escola, como também, da comunidade em que ela está inserida. Isso acontece porque essa importante parcela da população do campo foi e é protagonista dos processos quando se organizam coletivamente para conduzi-los, mas, quase sempre, assistiu à história contada por cima ser construída externamente, sendo coagida a não ser protagonista, como se não fizesse parte desse processo de desenvolvimento social. Foi utilizada por um modelo de educação subserviente, em que foi negado o acesso a um ensino que estimulasse a reflexão de sua realidade e propiciasse a construção de suas próprias oportunidades.

Camponeses, quando organizados em associações, sindicatos, redes, movimentos sociais populares passam a fazer reflexões mais coletivas de suas ações, do seu trabalho e isso interfere na relação com outras estruturas sociais, inclusive a escola. Vale (2001, p. 44) diz o seguinte:

Do amadurecimento político dos movimentos populares modificam-se as relações destes com a escola. Modificam-se na medida em que se dá o confronto entre a educação ministrada pela escola e a prática educativa ministrada pelos segmentos populares. Ironicamente desse embate ideológico nasce o desejo das camadas populares de lutarem pelo acesso a essa escola como forma de captar uma aprendizagem que, mesmo decorrendo de situações conflituosas, lhes possibilitará conhecimentos que, por sua vez, contribuirão para um maior amadurecimento político. A partir desse instante, clarifica-se a certeza de que essa escola que aí está não é a que se deseja e que é preciso lutar, não apenas pela sua democratização, mas pela sua transformação em função dos movimentos minoritários da sociedade.

Ribeiro (2010, p. 24) também aponta saídas que resistem a esse processo excludente vivenciado por populações do campo, quando afirma:

Os movimentos sociais populares estão presentes enquanto sujeitos políticos coletivos bem concretos no que vemos e interpretamos como educação contemporânea, principalmente aqueles que são protagonizados pelos trabalhadores e trabalhadoras da terra, cuja diversidade de manifestações e organizações pode ser sintetizada na unidade do movimento camponês de luta pela terra e pela educação. Tais movimentos formulam críticas e colocam demandas que impõem aos educadores-pesquisadores militantes a necessidade de repensar a formação de professores e os processos de escolarização oferecidos e vivenciados pelas classes populares.

Ao nos debruçarmos, por exemplo, na gênese de redes sociais solidárias no contexto do semiárido brasileiro, perceberemos como elemento muito forte essa construção do sujeito político coletivo. Um dos fatores fundantes para os sujeitos se organizarem foi a reação à negação histórica dessa região enquanto lugar de vida; é uma reação contra-hegemônica que gera projetos políticos, construídos ao longo de processos, por meio da interação de grupos que considera os diferentes saberes existentes. Corrobora Gohn (2008 b), quando afirma:

Por meio da sociabilidade que as relações sociais possibilitam, adquire-se um saber o qual poderá gerar um conhecimento emancipatório. Por ser fruto de forças de resistência que se opõem à ordem instituída, ou aos poderes hegemônicos estabelecidos, esse saber condensa proposições que apontam para uma outra situação, outras possibilidades de relações sociais.

Podemos dizer que a monocultura do saber e do rigor e a monocultura da naturalização das diferenças⁴⁷ abordadas por Santos (2007) fundamentam estereótipos de um semiárido inviável, pobre, negado; mas esse povo do semiárido é tão resistente, tão forte, que reage cotidianamente a essa percepção culturalmente

⁴⁷ A monocultura do saber e do rigor: a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico. Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. E, como tal, todas as práticas sociais que se organizam segundo esse tipo de conhecimento não são críveis, não existem, não são visíveis. Ao constituir-se como monocultura, produz o “epistemocídio”: a morte de conhecimentos alternativos. Reduz realidade porque “descredibiliza” não somente os conhecimentos alternativos, mas também os povos, os grupos sociais cujas práticas são construídas nesses conhecimentos alternativos. A primeira forma de produção de inexistência, de ausência, é a ignorância. A monocultura da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias e não as veem como a causa das diferenças, mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais o são “por natureza”. Essa é outra característica da racionalidade preguiçosa ocidental: não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais.

construída, e, como é colocado por Santos (2007), na sociologia das ausências⁴⁸, se organiza sem sair, sem deixar, sem tirar “o pé do chão do semiárido”, lutando para que as pluralidades do semiárido sejam respeitadas em qualquer lugar, estando nele ou não. Reconhecemos, como exemplo dessa luta, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que atua na dimensão da sociologia das emergências e confere conteúdo à realidade histórica e social desse contexto. De acordo com Silva (2011), uma das fundadoras, a Rede é uma articulação que congrega educadores/educadoras e instituições governamentais e não governamentais, que atuam direta ou indiretamente em educação escolar no semiárido brasileiro. Visa colaborar na promoção de ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública nessa região. Nasce das experiências em educação popular, as mais diversas, embasadas, principalmente, na Pedagogia de Paulo Freire e no pensamento de autores como: Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, Felix Guatarri, Salvador Trevisan, Agnes Heller, Antônio Gramsci, Vygotsky, Milton Santos e outros tantos autores brasileiros engajados no movimento. Também de acordo com Reis (2011, p. 67), ela é resultado de um longo processo do qual participam diversas experiências de educação, governamentais e não governamentais, formais e não formais, presentes no semiárido brasileiro, que vêm fazendo importantes inflexões curriculares e metodológicas com a intenção de que “a escola do Semiárido vincule-se às formas de vida e às problemáticas existentes no SAB⁴⁹, sustentando-se no conceito de Educação para a Convivência com o Semiárido”.

E nessa lógica corroboramos com Ribeiro (2010, p. 46) ao afirmar que a concepção que sustenta sua prática está no próprio processo de luta das classes populares, ou seja, a dimensão educativa, formadora das classes populares, pode ser captada no processo histórico de organização dos movimentos sociais populares. No mesmo sentido concordamos com Vale (2001, p. 43) quando afirma:

É necessário frisar que no processo de organização dos movimentos populares esses segmentos também se educam na medida em que discutem a sua condição de classe, a desigualdade das relações humanas, a solidariedade em detrimento da individualidade, o outro enquanto companheiro de luta. Educando-se lutando.

⁴⁸ Trata da superação das monoculturas do saber científico, do tempo linear, da naturalização das diferenças, da escola dominante, centrada hoje no universalismo e na globalização, além da produtividade mercantil do trabalho e da natureza.

⁴⁹ Semiárido brasileiro.

O reconhecimento da dimensão educativa presente na luta dos movimentos populares deve seguir aprimorando a busca do caráter educativo da escola pública. Vale (2001, p. 45) diz que “esse caráter educativo, democrático, formativo, político da escola pública deve ser resgatado na tentativa de se buscar um equilíbrio entre o desenvolvimento de capacidades técnicas e capacidades intelectuais”.

Assim, também o movimento por uma educação do campo se constrói. A partir da afirmação do campo, enquanto espaço dinâmico de vida, que nasce do reconhecimento das lutas camponesas como uma dimensão educativa, com processos de aprendizagem significativa. Como também nasce da construção de propostas de educação escolar do campo, que a partir da problematização da realidade geram significado contextualizado aos conteúdos escolares e não escolares necessários aos processos educativos que fortalecem a educação nesse contexto.

3.7 A conquista de uma educação do campo

A história do campesinato no Brasil é marcada por vários levantes populares da ação organizada dessa categoria na luta pela terra, pelo respeito ao seu labor, pela garantia de um pedaço de chão para viver, pela garantia de direitos negados. Embora tenhamos muitos exemplos marcantes, percebemos que são pouco conhecidos e estudados nas escolas para compreender os motivos de sua origem⁵⁰.

⁵⁰ Com o intuito de instigar outras buscas, citaremos alguns desses levantes. O **Ronco da Abelha** foi um movimento popular, caracterizado como a rebelião dos de baixo, por volta de 1850, devido às transformações nas zonas de cultura algodoeira, no brejo e no agreste. Na Paraíba, essa resistência assumiu a forma de tumultos em que roceiros, armados de pedras, bacamartes e clavinotes, invadiram vilas e cidades a exemplo de Ingá, Campina Grande, Alagoa Nova, Guarabira, Areia e Fagundes, dirigindo-se, preferencialmente, aos cartórios. Estes, de acordo com a nova legislação, responsabilizavam-se por registros e óbitos, a cargo, anteriormente, da Igreja. Os sacerdotes começaram a pregar contra o registro civil, alcunhado “papel de satanás”, o que aumentou a tensão. O movimento que sobreveio, partindo de Pernambuco, espalhou-se pela região agrestina e ganhou a denominação de Ronco da Abelha. O agreste fez-se palco de intenso alvoroço. Os “revoltosos”, agrupados em bandos que equivaliam a enxames, intentavam ações rápidas, como se estivessem picando e corriam. A denominação de Ronco da Abelha para o movimento parece originar-se daí (MELLO, 2013, p. 120). Outro movimento popular conhecido como primário ou pré-político foi o de **Quebra-Quilos**. Esse movimento partiu dos brejos e chapadas da Borborema, alastrou-se do Rio Grande do Norte até Alagoas, entre outubro e dezembro de 1874. Os Quebra-Quilos pretextaram a instituição, na época, do sistema métrico decimal, contra o qual reagiram. Deu-se que, pela nova sistemática, medidas lineares como vara, côvado e jarra; de volume: onças, libra e arretel; de líquidos: como canadas e quartilhos; e de grãos: salamins, quartas e alqueires, foram substituídas pelas unidades do sistema métrico decimal francês: metros, quilos, litros e seus conseqüentes. Agrupados em bandos, homens rústicos invadiram as feiras para destruir os instrumentos de aferição dessas novas medidas, como pesos e balanças, derivando daí a denominação do movimento

Entre as lutas que marcaram a história pela capacidade de mobilização social, pelos massacres, pelas conquistas e pela repercussão da força que têm quando se unem no que diz respeito ao que queriam, e continuam a querer, está presente a luta pela terra, pela terra de trabalho, para plantar, para viver. Uma das lutas mais recentes que é oriunda desse processo, na perspectiva de garantir uma educação contextualizada, é o movimento por uma educação do campo.

Historicamente esta última teve seu início na conjuntura de 1990, e já contribuiu com diversos desdobramentos até o momento. Seguindo o mesmo intuito de continuar instigando e trazendo a história em processo, situaremos um pouco das conquistas que já foram alcançadas na caminhada por políticas públicas de Educação do Campo.

Começaremos situando a partir da instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, pela Portaria N.º 10/98 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária e que, em 2001, passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Este tem sido um programa que tem possibilitado a contribuição na formação de técnicos que

(MELLO, 2013, p. 121). Conhecido também foi o de **Canudos** que, de acordo com Mazucheli (2011, p. 11), foi no interior do sertão da Bahia, no período de novembro de 1896 a outubro de 1897. Os envolvidos foram os habitantes do Arraial de Canudos (jagunços, sertanejos pobres e miseráveis, fanáticos religiosos) liderados pelo beato Antônio Conselheiro, que lutavam contra as tropas do governo da Bahia, com apoio de militares enviados pelo governo. O governo da Bahia, com apoio dos latifundiários, não concordava com o fato de os habitantes de Canudos não pagarem impostos e viverem sem seguir as leis estabelecidas. Afirmavam também que Antônio Conselheiro defendia a volta da Monarquia. O **Cangaço** surgiu no Nordeste brasileiro entre o final do século XIX e começo do século XX (início da República), um movimento contra o coronelismo, organizado por grupos de homens armados conhecidos como cangaceiros. Estes grupos apareceram em função, principalmente, das péssimas condições sociais da região nordestina. O latifúndio, que concentrava terra e renda nas mãos dos fazendeiros, deixava às margens da sociedade a maioria da população. Um dos líderes mais conhecidos foi Virgulino Ferreira – Lampião (MAZUCHELI, 2011, p. 13). A **Guerra do Contestado** foi um conflito armado que ocorreu na Região Sul do Brasil, entre outubro de 1912 e agosto de 1916. O conflito envolveu cerca de 20 mil camponeses que enfrentaram forças militares dos poderes federal e estadual. Ganhou o nome de Guerra do Contestado, pois os conflitos ocorreram numa área de disputa territorial entre os estados do Paraná e Santa Catarina (MAZUCHELI, 2011, p. 15). A luta de **Caldeirão** e **Pau de Colher** se deu em comunidades que, nos anos de 1930, lutaram envolvendo sertanejos principalmente do Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Bahia. O palco da luta e da resistência do povo trabalhador foram duas regiões nordestinas: Serra do Araripe, Ceará, e médio São Francisco, Bahia. Duas áreas que atraíram milhares de homens — famílias — cansados da exploração, da miséria e da injustiça do latifúndio e do Estado (MAZUCHELI, 2011, p. 17). E as **Ligas Camponesas** que começaram a ser organizadas na Zona da Mata pernambucana, inicialmente no município de Vitória de Santo Antão, onde os camponeses travaram uma luta pela posse do engenho Galileia. A luta teve grande repercussão nacional e contou com o apoio do advogado e deputado Francisco Julião. Com a vitória, o movimento toma grande força e diversas Ligas são fundadas por todo o Nordeste, principalmente em Pernambuco e na Paraíba. Teve grande papel na organização das Ligas o líder camponês João Pedro Teixeira, que foi assassinado no final dos anos de 1950 pelo latifúndio (MAZUCHELI, 2011, p. 20).

hoje atuam em comunidades tradicionais e áreas de assentamento, com um olhar diferenciado para as realidades em que atuam, fortalecendo a atuação das pessoas quando do aprimoramento político do movimento social de que participam.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB Nº. 36/2001 e Resolução CNE/CEB, Nº. 01, de 3 de abril de 2002) possibilitou mais reflexões sobre propostas de educação contextualizadas no campo e gerou mais segurança para a adesão e implementação de políticas públicas mais coerentes com as realidades camponesas.

Instituição, no Ministério da Educação, de um Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo (GPT) com representação da sociedade civil e do poder público governamental, em 2003, transformado em Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), em 2008. Grupo este que lutou pela concretização de propostas significativas para o campo. Com representações da Sociedade Civil oriundas das bases populares, até hoje tenta sustentar o que de fato serve para colaborar com a educação dos camponeses e camponesas.

Em 2004, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁵¹) no âmbito do Ministério da Educação. Nesta secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo no mesmo ano. A partir de 2005, começou um processo de incentivo e apoio à criação de comitês de educação do campo no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação, assessorando os gestores dos Sistemas de Ensino e os Conselhos de Educação na formulação, elaboração e implementação de políticas de educação do campo. No mesmo período, a criação do Observatório de Educação do Campo que congrega pesquisadores de várias universidades, a CAPES e o INEP.

Instituição do programa *Saberes da Terra*, em 2005, transformado em Projovem Campo Saberes da Terra, em 2008, destinado a jovens na faixa etária entre 18 e 29 anos, oferecendo escolarização ao nível do Ensino Fundamental, integrado à qualificação profissional e social tendo a agricultura familiar como eixo articulador do currículo contextualizado.

A aprovação do Parecer CNE/CEB Nº 01/2006, que aprova dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância, nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

⁵¹ Hoje SECADI devido ao termo Inclusão pela secretaria.

Realização de uma Pesquisa Nacional, pelo INEP, sobre a situação da educação do campo no Brasil, em 2007, o que forneceu um retrato da realidade e subsidiou várias iniciativas. Publicação, pela SECAD, de referenciais para a formulação de políticas de educação do campo, entre estes, o caderno 2 *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas* (2007).

Instituição do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) comprometendo, até 2010, 33 universidades públicas.

Aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Parecer N.º 23/2007/ CNE/CEB e a Resolução N.º 02/2008/ CEB/CNE.

Resolução CNE/CEB N.º 04/2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (trata a Educação do Campo como modalidade nos artigos 35 e 36).

Decreto N.º. 7.352, de 4/11/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Lançamento do PNLD Campo, em 2011, visando à produção, seleção e adoção de livros didáticos referenciados na realidade do campo. Destacam-se, ainda em nível nacional, ações como: Educação Infantil no Campo; EJA Campo; Educação Integral no Campo; Ensino Médio no Campo, PDDE Campo; PDDE Água, Transporte Escolar, e infraestrutura física, especialmente construção e reforma de escolas, entre outras, em andamento. No ano de 2012 o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Diretoria de Políticas para Educação no Campo e Diversidade (DPECAD) lançaram o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que se constitui em um:

Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação de políticas de educação do campo, conforme Decreto N.º. 7.352/2010, que propõe ações voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino e ampliação de acesso à educação para as populações do campo, através de quatro eixos: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica (SILVA, 2012).

De acordo com Molina (1999), esse processo foi iniciado no final do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo MST, em julho de 1997, em Brasília, em parceria com entidades como a UnB, a UNESCO e a CNBB. E teve continuidade com a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, e a II Conferência Nacional Por uma Política Pública de Educação do Campo, ambas realizadas em Luziânia/GO, respectivamente em 1998 e 2004. Foram processos de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que levasse em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, valores específicos do campo.

É a partir dos fatos narrados que outra concepção sobre o campo é gerada e que comungamos com ela e com o que afirma Reis (2011, p. 56):

Com esse entendimento, a compreensão de campo não mais equivale ao tom de nostalgia, de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a existência de conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país; nem também corresponde à concepção do campo como lugar onde boa parte das pessoas da cidade idealiza como o lugar bom para se ter uma casa de campo para aliviar as tensões do cotidiano conturbado das grandes cidades, pois essas visões alienadas não consideram as contradições presentes nesse meio.

É nesse contexto que Molina (1999, p. 52) apresenta a mudança da expressão “do campo” e não rural, em que do campo tem o sentido de pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas. Para todos que acreditam nesse movimento, não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas “do campo”, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Os participantes dessa conferência decidiram utilizar a expressão campo e, não mais, meio rural, devido ao desgaste histórico, para os camponeses, do termo rural presente na realidade desigual e desrespeitosa na qual foi construída a educação no contexto do campo em nosso país. Também foi objetivo dessa conferência instigar uma reflexão sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. De acordo com a autora, essa educação rural descontextualizada não considera o que está ao seu redor, por ser indiferente ao *modus vivendi* dos sujeitos do campo. E isso, certamente afeta a qualidade do ensino oferecido.

Nesse sentido, em relação a I Conferência, Molina (1999, p. 47) destaca a principal discussão dentre os diferentes temas,

A discussão principal, nessa conferência, foi a de garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo. Nisso estão em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário dessa educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Nesse mesmo viés, Reis (2011, p. 57) afirma que, pela própria definição do nome, não se luta mais aqui por uma educação básica, mas por uma política que garanta o acesso e as condições de oferecimento aos povos do campo de todos os níveis de ensino (Educação Básica, Superior e Pós-graduação). O mesmo autor traz uma reflexão em que aponta avanços da 2ª Conferência em relação à 1ª:

Na II Conferência, pelo próprio espírito do tempo, um governo popular, já se conta com a participação do Ministério da Educação (MEC), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), representação do Presidente da República, entre outros segmentos do Governo Federal, o que não aconteceu na I Conferência. A participação também foi bem maior, contando com mais de 1200 participantes representantes de todos os estados brasileiros. A carta política final da Conferência torna-se um marco, e traz inúmeras pistas de ações e uma agenda comum a todos os movimentos que estiveram presentes e foram signatários da mesma, assim como do próprio governo e das instituições internacionais que dela participaram como promotoras (UNICEF e UNESCO) e outras entidades de articulação nacional como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

E, nesse trajeto, o Movimento Por uma Educação do Campo vai ganhando corpo e espaço e colaborando com processos de resistência popular do campo, que são desafiantes pelo simples fato de envolver pessoas, mas animadores quando alimentam iniciativas oriundas das bases populares do campo. Enfrentando desafios para quem se propõe a fazer a educação do campo, como por exemplo, esquecer a descontextualização quando das políticas públicas educacionais uniformes para todas as escolas do país, e gerar resultados de qualidade, não uniformes, em realidades diversas, através de processos emancipatórios que envolvem seres humanos que entendam o sentido dessa qualidade para eles. Schmelkes (1994) entende que a preocupação com a qualidade, de maneira geral, é um dos sinais dos tempos, principalmente a qualidade quando se refere ao ser humano.

Esse é um dos principais desafios, pois contamos com políticas públicas “empacotadas”, prontas, como se as demandas coletivas fossem únicas para todas as regiões do país, mesmo considerando o que diz Dornelas (1990) que as políticas públicas “são o conjunto de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/sociedade”. Todavia, tanto a falta de demandas, quanto a complexidade para atender a diversidade de campos existentes, dificulta a organização para gerar ações coletivas enquanto política pública e é, também, um dos problemas atuais do campo no Brasil. Conforme afirma Molina (1999, p. 58),

Um dos problemas do campo no Brasil hoje é a ausência de políticas públicas que garantam seu desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, precisa-se de políticas públicas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual.

Corroborando com isso Nascimento (2004, p. 5), quando afirma:

São poucas escolas existentes no campo. As que existem são escolas no campo com uma pedagogia urbana, sem respeitabilidade com o ser camponês que ali se encontra enquanto sujeito, mas é tratado como objeto. Não são de maneira alguma escolas do campo, com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo do campo. Pode-se compreender o porquê da proposta de um projeto – “Por uma Educação Básica do Campo”. Um desafio a ser construído, (sic) a ser processo. Ainda não se têm condições de se ter escolas no campo, muito menos, escolas do campo. Mas por quê? Porque faltam políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos que forneçam maiores condições para se assumir uma educação específica do campo. Mas qual é o tipo de escola pública oferecida à população camponesa? É uma escola relegada ao abandono, denominada, pejorativamente, de escolas isoladas. É uma escola que inexiste quando as prefeituras adotam uma política de redução dos custos, trazendo as crianças para estudar na cidade, em cima de caminhões de gado ou de Kombis, em estradas precárias com horas de viagem; além de excluir as crianças do campo, separando-as em salas diferentes, estas devem assumir os valores da cidade, pois senão são chamadas de atrasadas pelos colegas ou pelos próprios professores.

É ainda muito aquém da real situação vivenciada o que os números transmitem desse processo, como na tabela abaixo:

Tabela 01 - Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por características selecionadas, segundo as Grandes Regiões – 2007

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)				
	Total	Características selecionadas			
		Sexo		Situação do domicílio	
		Homens	Mulheres	Urbana	Rural
Brasil	21,7	22,3	21,1	17,8	42,9
Norte	25,0	27,1	23,0	20,5	40,9
Nordeste	33,5	36,3	30,8	26,1	53,2
Sudeste	15,9	15,2	16,6	14,4	35,5
Sul	16,7	16,1	17,3	14,7	26,6
Centro-Oeste	20,3	21,1	19,5	17,7	37,2

Fonte: IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.
Diretório de indicadores sociais do PNAD.

Esse panorama é resultante de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais, traçado em nosso país, que nos deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola no contexto do campo em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho e de formação específica para atuar no meio rural e salários desestimulantes para o exercício profissional. Além de todas essas questões, há uma herança mais cruel: a escola, no contexto do campo, desrespeita a realidade onde está inserida, destrói a autoestima dos camponeses e não se coloca a serviço de seu crescimento. Isso se evidencia quando assistimos ao fechamento de várias escolas por falta de alunos, e contraditoriamente, existe um elevado número de possíveis alunos das várias modalidades de ensino fora da escola.

Cabe-nos perguntar: Por que estão fora da escola? Por que se fecham escolas do campo se há um número elevado de possíveis alunos? De acordo com dados do IBGE/PNAD (2007), a média de anos de estudo que adolescentes e jovens passam na escola, no Nordeste, é muito baixa para o tempo que deveriam passar e em relação a outras regiões do país. Por que deixam de estudar? Com o olhar voltado para o futuro, temos o desafio de transformar as realidades destes adolescentes e jovens para que possamos ter resultados positivos e consequentemente percentuais mais otimistas do que os apresentados nas tabelas 02 e 03 abaixo.

Tabela 02 - Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas – 2007

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, por grupos de idade					
	Situação do domicílio					
	10 anos ou mais			15 anos ou mais		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	6,9	7,4	4,4	7,3	7,8	4,5
Norte	6,3	6,9	4,4	6,8	7,4	4,7
Rondônia	6,3	7,0	4,6	6,6	7,4	4,7
Acre	6,2	7,2	3,8	6,7	7,7	4,0
Amazonas	6,7	7,3	4,4	7,3	7,9	4,8
Roraima	7,1	7,6	4,7	7,6	8,1	4,9
Pará	6,0	6,5	4,4	6,5	7,0	4,7
Região Metropolitana de Belém	7,6	7,7	5,3	8,1	8,2	5,7
Amapá	7,4	7,5	5,1	8,0	8,1	5,4
Tocantins	6,3	7,0	4,6	6,7	7,4	4,8
Nordeste	5,7	6,5	3,7	6,0	6,8	3,7
Maranhão	5,5	6,3	3,8	5,8	6,6	3,9
Piauí	5,3	6,5	3,2	5,5	6,8	3,3
Ceará	5,9	6,5	3,9	6,2	6,9	4,0
Região Metropolitana de Fortaleza	7,2	7,2	4,6	7,6	7,7	4,8
Rio Grande do Norte	6,0	6,6	4,3	6,3	7,0	4,5
Paraíba	5,5	6,1	3,4	5,7	6,4	3,4
Pernambuco	5,9	6,6	3,7	6,2	6,9	3,7
Região Metropolitana de Recife	7,4	7,5	4,8	7,8	7,9	5,1
Alagoas	5,1	5,9	3,4	5,3	6,2	3,4
Sergipe	6,1	6,6	3,5	6,4	7,0	3,6
Bahia	5,7	6,7	3,6	6,0	7,0	3,6
Região Metropolitana de Salvador	7,9	7,9	5,8	8,3	8,4	6,2
Sudeste	7,6	7,8	5,0	7,9	8,2	5,1
Minas Gerais	6,8	7,2	4,4	7,1	7,5	4,4
Região Metropolitana de Belo Horizonte	7,7	7,8	4,9	8,1	8,1	5,2
Espírito Santo	7,0	7,5	4,6	7,4	7,9	4,7
Rio de Janeiro	7,9	8,0	5,0	8,3	8,4	5,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	8,2	8,2	6,0	8,6	8,6	6,2
São Paulo	7,9	8,0	6,0	8,3	8,4	6,1
Região Metropolitana de São Paulo	8,3	8,3	6,7	8,7	8,7	7,0
Sul	7,3	7,7	5,3	7,6	8,0	5,4
Paraná	7,3	7,6	5,2	7,6	8,0	5,4
Região Metropolitana de Curitiba	8,0	8,2	5,6	8,4	8,6	5,9
Santa Catarina	7,4	7,8	5,5	7,7	8,2	5,6
Rio Grande do Sul	7,2	7,6	5,3	7,5	8,0	5,4
Região Metropolitana de Porto Alegre	7,9	8,0	5,7	8,3	8,4	5,9
Centro-Oeste	7,1	7,4	4,9	7,5	7,8	5,0
Mato Grosso do Sul	6,8	7,1	5,0	7,2	7,5	5,2
Mato Grosso	6,4	6,9	4,7	6,7	7,3	4,8
Goiás	6,9	7,2	4,5	7,2	7,5	4,6
Distrito Federal	8,7	8,9	6,8	9,2	9,4	7,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007.

Tabela 03 - Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever, por idade, segundo as Grandes Regiões – 2007

Grandes Regiões	Proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever, por idade (%)								
	Total	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos
Brasil	8,4	29,0	14,1	8,9	5,5	3,9	2,6	1,9	1,7
Norte	12,1	39,6	22,6	12,5	7,8	6,1	3,8	2,1	1,3
Nordeste	15,3	44,0	26,8	19,4	12,8	8,6	5,2	3,9	3,6
Sudeste	4,2	20,0	6,3	3,1	1,4	1,0	1,0	0,7	0,6
Sul	3,6	15,9	5,4	2,8	1,2	0,9	0,6	1,0	1,3
Centro-Oeste	5,3	22,8	8,6	3,6	2,9	2,2	1,1	1,0	0,1

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007.

Na tabela 02 percebemos que o Nordeste apresenta os menores percentuais da média de anos de estudo que adolescentes e jovens passam na escola, em relação às demais unidades federativas do país. Percebemos também que nos espaços rurais da Paraíba, tanto acima dos 10 anos quanto acima dos 15 anos, juntamente com Alagoas, a média de anos que adolescentes e jovens passam na escola representa os menores percentuais do Nordeste.

Já na tabela 03, o percentual do Nordeste em relação à proporção de crianças de 7 a 14 anos de idade que não sabem ler e escrever é bem superior se comparado ao país e às demais regiões. Significa, entre outras interpretações, que temos um número elevado de crianças que não conseguem se comunicar e nem ler o mundo como deveriam na idade em que se encontram, seja no campo ou na cidade. Notoriamente esses números aumentam ou diminuem para pior quando se trata do Nordeste, da Paraíba, do meio rural.

Essas questões vão além da didática, de condições de ensino ou de salário de professor, são resultados de uma opção política e ideológica de política pública, formada por valores que a escola passa para os alunos, segundo Baptista, Naidison (2005).

Uma proposta de educação diferenciada precisa enfrentar essa questão como prioridade, trabalhando valores e crenças dos sujeitos e, depois, as outras questões mais “comuns” à educação, como a questão didática, de condições de ensino ou de salário de professor. Enfim, deve lutar por políticas públicas que garantam, por exemplo, programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos; processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo,

e que permitam o acesso de toda a população a uma escola pública, gratuita e de qualidade. A isso, devem se somar processos de gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, incluindo a participação ativa dos movimentos sociais, das associações, das famílias e das comunidades, formação de professores para atuar em diálogo com as escolas do campo, ou seja, os saberes gerados.

Essa proposta de educação diferente se refere à escola do campo, descrita pelo movimento de que estamos tratando, que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores (as) do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico solidário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais para sua implementação.

Por isso, entendemos que é um movimento que vem para fortalecer e contribuir para legitimar ações em comunidades e escolas que já estão em processo, como também para unir os personagens que estão dando o tom dessa nova história em busca de avanços cada vez mais significativos para suas práticas, embasados em diretrizes, decretos, leis que assegurem essa proposta que é tão necessária.

Iniciativas que visam à prática dessa proposta já acontecem, como bem nos mostram Baptista, Naidison (2005, p. 29):

Um novo papel para a escola supõe uma nova concepção de conhecimento, um novo projeto político-pedagógico, uma nova visão de mundo. O conjunto dessas reflexões deu origem ao que, em Pernambuco, estamos chamando de PEADS⁵². Antes, até 1998, chamávamos de PER⁵³. No estado da Bahia, o MOC⁵⁴, em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e algumas Prefeituras Municipais, vem desenvolvendo essa experiência desde 1994, com o nome de CAT⁵⁵. As experiências da implantação dessa Proposta estão sendo sistematizadas pelo SERTA⁵⁶ em três municípios de Pernambuco.

Experiências como essas, que consistem em sistematizar o que é vivenciado por sujeitos do campo por meio de uma concepção de conhecimento que gera um papel diferente para a escola, passaram a ser procuradas com maior frequência a

⁵² Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável.

⁵³ Proposta de Educação Rural.

⁵⁴ Movimento de Organização Comunitária.

⁵⁵ Corresponde aos verbos das três etapas da metodologia – Conhecer, Analisar e Transformar.

⁵⁶ Serviço de Tecnologia Alternativa.

partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Com as Diretrizes, houve maiores possibilidades de juntar alternativas inovadoras vivenciadas em diferentes espaços educativos, com o sistema municipal de ensino e, para propor políticas públicas adequadas ao campo, houve, nesse período, um processo de organização de diversos seminários nos estados da federação para discutir a implementação da Educação do Campo nos estados e municípios.

Não podemos deixar de citar as diferentes iniciativas que fazem parte da história da luta por educação do campo, enraizada nos valores camponeses, como a Escola Família Agrícola (EFA), que existe em vários estados há trinta anos, com mais de duzentos centros educativos espalhados pelo Brasil, voltados para a educação dos filhos da agricultura familiar. As várias iniciativas no campo da alfabetização de jovens e adultos, como por exemplo: o trabalho do Movimento de Educação de Base (MEB); a preocupação do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) com as escolas dos reassentamentos; a atuação da RESAB, especificamente no alto sertão paraibano juntamente com a CPT e a Rede de educação do alto sertão da Paraíba em escolas municipais de Poço Dantas, Cajazeiras e outros municípios circunvizinhos, como também a “Campanha de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar” desenvolvida pelo Polo Sindical dos Trabalhadores Rurais da Borborema e a ONG AS-PTA no Território da Borborema; a atuação da Rede de Educação do Campo da Borborema nesse mesmo Território. Destaca-se também a luta do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) pelas escolas de assentamento e de acampamento e suas experiências na área de formação de professores e técnicos.

Estas, entre outras tantas, são todas iniciativas oriundas dos setores populares, que percebem que a agricultura camponesa com base agroecológica tem uma contribuição decisiva a dar na dimensão educativa, para a geração de empregos, o barateamento da comida, a liberação de renda para outros setores da economia e a melhoria das condições de vida de boa parte da população. Mas, essas iniciativas só continuarão acontecendo se forem fortalecidas, se as pessoas sentirem a segurança de poder assumir seus desdobramentos, por dentro e por fora das escolas. São processos sem receituário, que precisam ser conhecidos, para, quem sabe, serem reproduzidos, bem diferentes de outros que costumamos ver quando se trata da educação no contexto do campo.

Provavelmente, esses outros processos que prevalecem devem ser porque quem, na maioria das vezes, esteve à frente das políticas para a educação do campo não pertencia ao universo camponês e, por estar em uma posição social diferente daqueles que viviam no e do campo, certamente não tinha noção das suas reais necessidades. Durante muito tempo, isso foi visível, quando determinadas causas eram defendidas por quem fazia parte das oligarquias rurais desse país. A relação que esses sujeitos tinham com o rural era gerada por interesses diferentes e, conseqüentemente, suas conquistas contribuíram para a dissonância entre a educação rural e a realidade do campo.

Molina (1999, p. 54) retrata bem esse contexto, quando afirma:

Para quem olha o processo de desenvolvimento do ponto de vista dos setores populares, é possível perceber que o projeto das elites sobre a agricultura funda-se em uma racionalidade perversa, pois ele não responde aos interesses da população rural nem aos de todo o povo brasileiro.

Contudo, ainda segundo Molina (1999, p. 57), é preciso que

a população do campo seja tratada como sujeito de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura camponesa, e não como resíduo do processo de modernização; é preciso estabelecer uma política de segurança alimentar que sirva como diretriz na implementação de medidas ligadas às políticas agrícolas e agrárias; faz-se necessária a reforma agrária, de forma rápida e massiva, eliminando o latifúndio e dando lugar a outro padrão de ocupação produtiva do território baseado na agricultura familiar.

É necessário estimular os camponeses para que recuperem a terra, assimilem os princípios da agroecologia e reorganizem a produção, por meio de tecnologias alternativas e de novas relações de trabalho. Podemos citar como exemplo avançado nesse aspecto, o trabalho realizado pelos agricultores e agricultoras que participam do Polo Sindical da Borborema e são assessorados pela ONG AS-PTA. A partir de princípios fundamentais para a vida das pessoas como solidariedade, participação, partilha, realizam ações dentro de programas de formação com homens, mulheres e crianças que geram sentido em seu cotidiano. Repensam conceitos, elaboram estratégias que direcionam os caminhos para as atitudes necessárias ao fortalecimento dos princípios que os alimentam.

Confirmamos isso em depoimentos como o de Giseuda, em um intercâmbio realizado na comunidade do Ribeiro, em 2010. Ela é agricultora e sindicalista:

[...] Deus nos deu, uma agricultura familiar para que você contribua com a natureza, que você diversifique cada vez mais a sua alimentação e que você, se alimentando bem contribua pra que a sociedade se alimente também bem. E hoje, se hoje vocês chegarem numa sala de aula encontraram um professor ou uma professora falando daquilo que a gente faz no sítio, isso é muito importante, eu digo isso porque eu e os outros companheiros, eu sentia [...] e teve momento que eu chorei em sala de aula, porque era matuta do sítio [...] é, a gente chegava com unha pintada não podia, cabelo bonito não podia ser e não podia ser bonito e hoje a gente sente isso [...] a diferença, quando a gente sente que tem professores e professoras que se identifica com o tema e dá continuidade aquilo que a gente vem construindo, que o polo vem construindo, junto com a ASPTA e os nossos parceiros e tem essa continuidade. Hoje a gente tem uma Rede de Educação, como a Professora Albertina que é uma professora da Universidade, que tá lá no seu espaço contribuindo pra esse fortalecimento, e dessa valorização e desse trabalho com agricultura familiar, eu digo a vocês que é um trabalho que tem sido muito importante, tanto do ponto de vista do reconhecimento das crianças terem sua identidade como agricultor e agricultora, do ponto de vista da comunidade se animar e se organizar, isso foi também importante. Várias comunidades, hoje, se animaram, tem um grupo de mulheres, tem um grupo de trabalho, tem um fundo rotativo solidário, tem um trabalho com agroecologia, a partir do trabalho feito com as crianças, do fortalecimento da campanha das crianças, e também, eu digo assim a vocês, também pra o fortalecimento do papel do movimento sindical aqui na região do polo da Borborema, isso também foi importante, pra o papel das organizações, associações comunitárias, como serviu o exemplo dos sindicatos e de outros grupos da comunidade, assim isso contribuiu para fortalecer, para construir sua identidade, para reconhecer seu papel de tá lá, favorecendo a troca de conhecimento e a troca de experiência dos agricultores, e só por último, que eu lembro que foi quando a gente começou o nosso trabalho na ASPTA, acho que Bené também conhece, o meu município foi um dos primeiros e a gente quando chegava na casa do agricultor (eu não estava nesse período, tá entendendo?) aí a gente às vezes chegava procurava só o dono da casa, e aí a gente foi dizendo, não, agricultura familiar é feita pela família, e aí foi reconhecendo e vendo que a mulher também faz agricultura, e a partir do trabalho com a campanha de fortalecimento, a gente disse não, a gente tem que está no caminho certo, agricultura familiar é o pai, a mãe e os filhos, então começamos a dizer não, quando a família ia construir o mapa da sua propriedade, aí a gente dizia assim, e os filhos tá aonde? Tá lá brincando debaixo do pé de manga, vamos chamar eles pra fazer o mapa também, um exemplo, e a gente favorecia com que a família completa estivesse presente na atividade, seja ela na discussão de um fundo rotativo, construir o mapa da comunidade, no debate das cisternas, e no trabalho do conjunto [...] (Giseuda, comunidade rural do Ribeiro, 2010).

Percebemos alguns aspectos nessa fala que transmitem como vem sendo o processo de fortalecimento da identidade camponesa nessa experiência, envolvendo toda a família em atividades que geram resistência às vulnerabilidades existentes. Como também, percebemos estímulos necessários para aprimorar e fortalecer o espírito de esperança entre os agricultores camponeses. Esperança de construir um mundo mais contextualizado para viver, um mundo que dá a devida importância da sua lida, que colabora na transmissão da sua cultura para as novas gerações, isso se torna possível quando o educador considera no processo de ensino aquilo que se

vive no sítio, quando valoriza a vida desses sujeitos nas diferentes dimensões da convivência humana. Nessa mesma perspectiva, quando contribui com a organização comunitária, que é responsável por desdobramentos como o fortalecimento da identidade e da autonomia camponesas e a troca de conhecimentos entre as gerações, o que possibilita a continuidade dos processos.

Assim como é necessário estimular é preciso pensar em meios para agregar valor à produção da agricultura camponesa pelo beneficiamento ou sua agroindustrialização e quebrar o monopólio privado dos complexos agroindustriais e da comercialização que hoje comanda a nossa agricultura. Na perspectiva desse pensamento, em pleno semiárido paraibano, como exemplo concreto podemos citar o grupo de jovens da comunidade rural Sussuarana, localizada no município de Juazeirinho. É um grupo que vem superando os desafios⁵⁷ e beneficiando polpa de frutas, cultivando em canteiros ecológicos, mantendo o banco comunitário de sementes vivo e cuidando do ponto de comercialização dos produtos da agricultura familiar, conhecido como BODEGA⁵⁸, no município de Soledade. É uma iniciativa dos jovens da própria comunidade que pensa sobre o seu lugar e sua participação nele, e que conseguem fortalecer os seus laços e os laços entre as gerações, porque vivenciaram esses processos sendo desenvolvidos junto a parentes e conhecidos que os antecederam.

O cuidado em preservar valores, crenças, costumes dessa cultura, deve estar presente nas ações, nas políticas e em tudo que interfira no seu cotidiano. Essa concepção é fundamental, pois é necessário implementar e fortalecer novas medidas de política agrícola para a agricultura camponesa, que garantam comércio (transporte e armazenamento), seguro agrícola, crédito diferenciado e acesso a novas tecnologias, a ela direcionadas, e promover um amplo programa de desenvolvimento social que inclua: alfabetização de jovens e adultos, escola pública do campo, atendimento de saúde pública, construção de moradias, serviços de transporte, de comunicação, de cultura e de lazer.

⁵⁷ Falta de uma infraestrutura que ofereça o suporte necessário para a produção e o armazenamento das polpas. Necessidade de transporte para levar os produtos para o ponto de comercialização, pois, na época em que estivemos lá, em 2011, as polpas estavam sendo transportadas para a cidade no transporte que levava os estudantes para a escola.

⁵⁸ É um espaço organizado para apresentação e comercialização dos produtos da agricultura familiar mantendo uma relação direta entre os agricultores familiares e os consumidores de produtos da produção agroecológica local.

Na perspectiva de acesso a novas tecnologias e escola pública do campo, as EFAs⁵⁹ já têm muito chão percorrido. Conhecemos de perto a EFA Dom Frago, em Independência, no Estado do Ceará⁶⁰, e quem nos conduziu durante toda a visita de intercâmbio foram os estudantes. Com propriedade de quem entende a proposta que está sendo implementada pela Escola, eles discutiram a importância de ter acesso às novas tecnologias para a convivência com o semiárido, assim como, entendiam porque tinham direito a ter escola pública de qualidade, contextualizada no campo do semiárido.

Na mesma lógica de entendimento quanto à proposta e o que querem com ela, foi que Tamboril, também no Ceará, adotou como proposta de educação para o município a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido (ECCSA). Segundo Martins (2006),

trata-se de uma ideia, um discurso, uma perspectiva de qualificação de ações educativas que, em que pese a falta de uma definição mais precisa, não é uma coisa totalmente nova e já vem orientando práticas variadas no campo da educação, que desdobram no semiárido brasileiro, especialmente no setor não governamental. Contextualizar a educação implica admitir a particularidade do semiárido brasileiro, uma particularidade que o faz um dos mais complexos do mundo.

Então, a formação dos professores, os conteúdos, a metodologia de ensino das escolas é discutida e realizada com a participação de representantes das comunidades locais, com os professores das escolas dessas comunidades, representantes da secretaria municipal e da sociedade civil organizada como Cáritas, CPT e RESAB.

Sendo assim, percebemos que é pelo caminho das possibilidades construídas a partir das vivências e experiências das pessoas que vamos dando o mote do que pode ser diferente, na educação, em relação ao que está posto; em relação ao que propõem as políticas públicas tradicionais que reforçam a concepção autoritária e desigual do Estado burguês, cujas tentativas para propor uma educação que se aproximasse das pessoas era com o intuito de dominá-las, docilizá-las, torná-las obedientes e servis.

De acordo com Patto (1993), é necessário acabar com a política do clientelismo, do populismo, de retirar o caráter da conquista e da reivindicação de

⁵⁹ Escola Família Agrícola.

⁶⁰ Visita realizada no mês de novembro do ano de 2011.

um direito da população e “antecipá-lo” como uma doação. Durante muito tempo, esse comportamento esteve presente na ação de políticos que lutavam pela educação no contexto do campo. Hoje vivenciamos um novo momento, a partir de mudanças sociais, em que tal prática é repudiada por uma grande parcela da população. São mudanças necessárias que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Propostas que vão além, muito além, das que citamos nestas páginas, nascidas da reação popular, a processos históricos de dominação; são as referências em que nos pautamos para defender que a educação pode e deve ser para a emancipação cultural, política, econômica e social das pessoas; para a liberdade de pensar e ter atitude; para a liberdade de fazer reflexões sobre sua atuação no mundo. Propostas que alimentam e são alimentadas pelas vivências camponesas.

Nessa perspectiva a educação está para além do que é vivenciado na escola⁶¹, do que a mesma propõe e do que é professado pelos educadores que também lhe dão vida. Está presente em relações sociais que compreendem a família, a igreja, o clube, os grupos que por algum propósito ou identidade se reúnem para conduzir dinâmicas necessárias à sua participação na história. São relações que devem ser consideradas nos processos educativos que acontecem por intermédio da escola, pois é também este seu papel: perceber e valorizar as dinâmicas sociais do seu contexto, sem que isso a torne a única ou a principal fonte de geração de conhecimento, e neste movimento de perceber, a escola vai se percebendo como instituição educativa, daquele território, espaços, comunidades, grupos e indivíduos.

Considerando os saberes produzidos e elaborados na história, ela tem o potencial de fazer interagir as vidas, as vozes e os processos educativos vivenciados pelos sujeitos do campo. No intuito também de colaborar com esse potencial, trazemos no próximo capítulo a percepção dos sujeitos sobre os processos educativos vivenciados nas comunidades onde vivem, e uma análise sobre como os processos identificados contribuem para o fortalecimento da educação no contexto do campo.

⁶¹ Sem negar o reconhecimento enquanto espaço público e a necessidade de ressignificação dos seus processos.

4 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS LOCAIS SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS VIVENCIADOS NA COMUNIDADE

Neste capítulo buscamos dialogar a partir dos entendimentos e percepções dos sujeitos locais, quanto ao que diz respeito à educação vivenciada por meio dos processos educativos que fazem parte da dinâmica das comunidades rurais do Ribeiro, Lagedo e Gameleira. Que referências trazem? A partir de que processos estão refletindo suas práticas educativas? Que transformações cotidianas estão vivenciando? Quais as reformas que mantêm? E como tudo isso contribui para a educação no contexto do campo. E por aí vai seguindo o nosso diálogo.

Neste percurso trouxemos a percepção de como pensam, que atitudes têm, que reflexões fazem sobre sua atuação no mundo, pessoas dessas comunidades rurais. Entender como percebem suas vivências é fundamental para discutir ações, experiências, programas, políticas e propostas que fortalecem as lutas campesinas e que devem ser assumidas por todos que atuam no contexto do campo.

As três comunidades historicamente se organizaram a partir de uma sociabilidade mediada pela família e por laços de parentesco, conforme já foi relatado no primeiro capítulo. À medida que estreitávamos nossa aproximação, fomos identificando esses parentescos e em uma das visitas em que encontrei Dona Jovita (Avó), Aretuza (Neta) e Ilifi (Neto e Filho), já percebi que ali estavam três gerações diferentes que convivem juntas. Essa é uma realidade bem marcante nessas comunidades que são unidas por muitos vínculos e laços. Aretuza também é sobrinha de Selisse, que é professora na Escola Espírito Santo, e que, em uma de nossas idas, estava nos aguardando para ser entrevistada juntamente com Netinha, que também é professora na mesma escola e sobrinha de Dona Jovita. Antes de chegar à casa de Selisse, ela já me aguardava na casa do irmão Adeilzo e da cunhada Luiza,⁶² com Eraldo⁶³ seu esposo e Danilo seu filho mais velho.

A proximidade entre as famílias e os vínculos fortalecidos pelas tradições e comemorações culturais propiciaram ambientes favoráveis ao descobrimento de paixões pelo outro, e assim aconteceram muitos namoros, noivados e casamentos

⁶² *In memoriam*. É irmã de Eraldo, filha de Dona Jovita, tia de Aretuza, prima de Netinha e mãe de Juliana e Luan. Todos residentes também no Ribeiro.

⁶³ Filho de Dona Jovita e Sr. Estácio, portanto, tio de Aretuza, irmão de Mariluzia que também é professora na Gameleira, primo de Netinha que também é professora no Ribeiro, pai de Danilo e Bruno e genro dos pais de Selisse que, além dos já citados, também moram no Ribeiro.

com vizinhos e conhecidos próximos, o que gerou esses laços de parentesco uns com os outros. Ou seja, origens familiares comuns.

A partir dessa base familiar, onde são vivenciados os primeiros e muitos outros processos educativos, foram se organizando as ações em torno de trabalhos coletivos das famílias. Uma coletividade construída pela tradição familiar, que cria condições para um trabalho coletivo de base familiar que, mais do que se preocupar com o que estavam vivendo no presente, plantaram as sementes para o futuro das suas comunidades. E assim foi que construíram outros espaços de sociabilidade como: capela, escola, associação, construíram estradas, reservatórios de água etc.

Torna-se relevante investigar, analisar e refletir sobre os processos vivenciados nessas práticas educativas e contextos que, embora tenham diferenças pela própria razão de existência, são processos significativos para os sujeitos que participam do cotidiano das suas práticas. Consideramos que por isso podem desempenhar um papel importante na confirmação das ações ou na configuração de outras práticas, pela própria escola e, sobretudo, na reflexão sobre tais práticas enquanto possibilidade de recriar outras ações.

Na perspectiva histórica de organização comunitária, os habitantes dessas comunidades, a partir da memória individual e/ou coletiva, revisitada durante nossa pesquisa, contam que os processos de mobilização, junção, culminância tiveram iniciativa a partir das atividades religiosas. As famílias, na maioria católicas, se reuniam para rezar, cantar e esse ambiente foi fundamental e, como eles dizem, animador para conversar entre eles e discutir as necessidades, potencialidades, problemas, enfim, o que envolvesse a participação deles enquanto comunidade.

Esses ambientes foram fortalecidos por movimentos como as CEBs que, de acordo com Wanderley (2007), constituíram uma parte fecunda da chamada Igreja Popular. Sobre as CEBs, Wandelerley (2010, p. 95) afirma:

É de *base* por atingir a base constituída dos pobres, da população marcada pela desigualdade, pela exclusão social. Base por estar excluída do ter, do saber e do poder. Base, que, em geral, tem esperança no futuro, e que luta para sair dessa condição e de fazer reformas urgentes na Sociedade Civil e no Estado. Que é *comunidade* por aglutinarem famílias, associações de moradores, militantes de movimentos sociais, com expansão inicial forte no campo e progressivamente nos meios urbanos. O foco é a participação, interna e externa, nas decisões e na dinâmica de funcionamento. Que é *eclesial*, por buscarem sua pertença religiosa como Povo de Deus, além da paróquia e da diocese, vivenciarem um culto participativo e de socialização de valores e de comportamentos. E que receberam luzes da denominada teologia da libertação, um pensamento de origem latino-americana (e que

depois se espalhou para outras regiões), ancorado no compromisso social constitutivo do catolicismo ao fazer a *opção preferencial pelos pobres*, e que se insere numa libertação não somente eclesial, mas societária, no sentido de construção de uma sociedade livre, ética, igualitária e humana.

Sua implantação também possibilitou espaços de reflexão crítica sobre a complexidade dos problemas sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, corroboramos com as palavras de Petersen (2012, p. 148), ao afirmar:

A implantação das CEB's em todo o país proporcionou a criação de ambientes de interação social nos quais as famílias agricultoras redescobriram a Igreja não apenas como espaço de expressão e de renovação da fé religiosa, mas também para a reflexão crítica e sistemática sobre os obstáculos sociais, políticos e econômicos impostos pelas dinâmicas de transformação no campo que se processavam à época. Esse exercício de vivência e reflexão coletiva se deu por intermédio do método ver-julgar-agir, um enfoque dialético que prima por vincular as práticas concretas da vida cotidiana com a leitura crítica do evangelho.

A cada ano que se passava, cumprindo o calendário religioso, realizavam procissões, novenas, visitas fraternais, missas e viam as reais contribuições que poderiam fazer enquanto sujeitos e cristãos, participando desses ambientes de interação social e reflexão crítica sobre os obstáculos a serem enfrentados.

Nessa perspectiva histórica da organização comunitária perceberam a necessidade de ter escolas na região, de ter associações comunitárias, entre outras conquistas que, com base no que eles chamam de religiosidade popular, foram fazendo parte da vida na comunidade. E, seguindo a mesma lógica dos capítulos anteriores, principalmente do primeiro, esse é mais um espaço para esses sujeitos contarem sua história, com conquistas, avanços e desafios, dos seus processos e junto com eles ousamos refletir, a partir das suas falas, sobre o significado desses processos para as suas vidas e, conseqüentemente, para o fortalecimento desses e de outros tantos sujeitos do campo, que se identificarem nesse trabalho.

Iniciando pelas primeiras necessidades sentidas, Toinho nos conta como foi que tanto as escolas quanto as associações entraram na vida comunitária:

A primeira escola a ser construída foi na comunidade de Gameleira que é a Escola Santa Ana hoje, que começou pequenininha e hoje já é uma escola bem modernizada. Depois da Escola Santa Ana, também houve a necessidade do sítio Ribeiro construir sua escola, que também tinha um fluxo de crianças lá que necessitavam de uma escola, então criaram lá a escola que antes era Santa Isabel e hoje é a Escola Espírito Santo, onde se fez um grupo mesmo escolar. Aí nós temos Chã da Barra que também tem

uma escola, chamada de José Luís Correia [...] (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Das três escolas que ele cita duas estão entre as três comunidades estudadas. A primeira tem o nome em homenagem à padroeira do município Santa Ana, a segunda Espírito Santo é porque Sr. Eustácio, o doador do terreno onde ela está, é devoto do Espírito Santo e a terceira é em homenagem a um membro antigo da comunidade Sr. José Luís Correia.

Na Escola Espírito Santo há duas professoras, na época da pesquisa ela possuía: duas turmas; 33 alunos divididos em uma turma com treze e outra com vinte. Antes tinha bem mais alunos matriculados, que era proporcional ao quantitativo de filhos por família, mas a tendência é manter essa quantidade em menor número porque existe um planejamento familiar na comunidade e as famílias acabam tendo no máximo três filhos. Já tem netos de ex-alunos estudando lá. As salas são multisseriadas e atendem alunos do primeiro ao quinto ano da primeira fase do ensino fundamental.

Na Escola Santa Ana, também são duas professoras. A proposta pedagógica não segue uma só linha de atuação, vai do mais tradicional ao construtivismo. Recebem a formação pela Secretaria de Educação Municipal a cada dois meses, bem como projetos e conteúdos a serem trabalhados nas escolas, mas, geralmente modificam em função do que for mais coerente com a realidade. A formação é dada para turmas únicas e elas adaptam para as multisseriadas. Trabalham mais na lógica de seguir a realidade local. Quando realizávamos a entrevista com as professoras Selisse e Netinha, elas afirmaram que:

[...] a metodologia é nossa, mesmo seguindo os conteúdos e mesmo não dando todos porque não dá tempo, a gente escolhe dentro do que é mais próximo da nossa realidade e trabalha a partir da nossa metodologia (Selisse, Professora do Ensino Fundamental, comunidade rural Ribeiro, 2013).

[...] não é fácil trabalhar com turma multisseriada, todo mundo que vem fica admirado como a gente consegue, mas é possível (Netinha, Professora do Ensino Fundamental, comunidade rural Ribeiro, 2013).

Não tem transporte escolar, pois as escolas são próximas das casas. Já ouviram falar sobre o nucleamento das escolas, mas o assunto não teve repercussão. Percebem a dificuldade de transporte, mas os pais dos pequenos não quiseram e, provavelmente por isso, não houve discussão na comunidade.

Deduzimos que a prefeitura percebeu que não ia dar certo e não deu prosseguimento ao assunto. O abastecimento de água é pela prefeitura, antes era das terras do tio de Netinha, depois da seca de 1993, os olhos de água pararam de transbordar, secaram e ele não teve como doar mais para a escola. Todas têm cisterna com captação de água de chuva.

Chama atenção na fala de Toinho, trazida anteriormente, o destaque para a necessidade de cada comunidade ter uma escola pelo fluxo de crianças, percebido pelos próprios membros das comunidades. A percepção nesse sentido é fruto desse envolvimento das pessoas com o cotidiano da vida em comunidade, e a construção de cada uma demonstra esse envolvimento comunitário.

É um movimento contraditório ao que vemos hoje em relação a algumas propostas de nucleamento escolar, pois, o que move, na maioria dos casos, a decisão de nuclear é a redução de custos com alimentação, contratação e pagamento de professores, aquisição de material, capacitação docente e manutenção da escola como um todo. Uma das alternativas apontadas pelo Estado brasileiro, hoje, é nuclear as escolas do campo, e, de acordo com Oliveira (2011), a referida estratégia, no Brasil, vem significando o fechamento, muitas vezes arbitrário, de pequenas escolas do campo.

Muitos gestores municipais e estaduais utilizam como argumento para a adoção do “modelo” de escolas nucleadas, a baixa qualidade do ensino desenvolvido pelas escolas multisseriadas. Além disso, os aspectos de economia ou de otimização dos recursos financeiros das administrações locais sempre figuram como fatores importantes e norteadores das decisões na área da gestão e na definição de formas de organizar as escolas no campo. Apesar das escolas multisseriadas representarem a maioria das escolas rurais de ensino fundamental no país (em torno de 60% das escolas do campo), o processo de nucleação vem sendo adotado por muitos gestores municipais, como uma alternativa que concorre para uma suposta melhora da qualidade do ensino desenvolvido nos campos do Brasil. Compreende-se que, desde uma percepção historicamente construída e cotidianamente comprovada, de que a escola multisseriada é, obrigatoriamente, uma escola precária, vem-se elaborando um discurso em defesa de sua extinção enquanto “modelo” de organização escolar. No entanto, as escolas multisseriadas existentes no Brasil, ao longo de nossa história de educação escolar, não lograram receber os investimentos necessários para o seu bom funcionamento, seja desde a

dimensão de sua estrutura física, seja de uma efetiva formação inicial e permanente do professorado, para desenvolver suas aulas com mais qualidade.

Pensando por esse prisma, essa decisão, que é praticamente unilateral, é tomada sem considerar o que as três comunidades consideraram, quando resolveram cada uma ter uma escola. Elas viram que havia uma grande quantidade de crianças em cada comunidade e uma possibilidade maior de participação das famílias, justamente pela proximidade, então, isso influenciou na construção das escolas.

Percebemos ser contraditório também, pois, o nucleamento que deveria nascer para fortalecer identidades territoriais de quem mora no campo, tem acontecido, em determinados lugares em que temos acompanhado, bem mais para justificar a aquisição de transportes escolares para fazer os deslocamentos de estudantes, do que para gerar esse fortalecimento. Sobre esse assunto trazemos um recorte da entrevista realizada com Rilávia⁶⁴, na qual ela fala sobre a contribuição da escola no modo de vida das pessoas da comunidade e sobre a hipótese da não existência da escola ali, onde ela vive e estudou, e ela diz:

Eu acredito que contribui mais com o jeito de ser daqueles estudantes, por exemplo, geralmente os alunos que saem daqui eles são mais respeitosos com os outros, porque têm aquela cultura de respeitar. Vai influenciar na medida em que esses estudantes saem pra outras escolas, outros contextos. Se tivesse saído pra estudar em outro lugar [...] porque aqui a gente não é criado na “bandalheira”, como se diz, aqui a gente tem valores que temos que seguir, como ficar em casa, estudar, ir pra igreja. Outra coisa também que a pessoa percebe, por exemplo, geralmente os estudantes que são dessa escola tem aquele cuidado, porque sabe que a professora tá ali em contato com a mãe pra dizer como foi a tarefa de fulano [...] E lá não, o professor não tá preocupado se você tá assim ou tá assado. Porque aqui, por exemplo, acredito que tenha trinta alunos nas quatro séries, lá numa sala só, tem quarenta alunos e o professor tem várias salas, então não tem como ele conhecer todo mundo [...] (Rilávia, comunidade rural Gameleira, 2013).

Com o nome de reordenamento escolar, vimos processos que são, na verdade, fechamentos de escolas e transferência dos estudantes, que passam agora a viajar para outras escolas em condições iguais ou piores à que estudavam, além de distanciá-los das suas casas. Muitas vezes sem ouvir as comunidades, apenas

⁶⁴ Mora na Gameleira, nasceu e se criou no Ribeiro onde moram seus pais até hoje. Foi estudante da Escola Espírito Santo, vivenciou nos períodos de infância e adolescência todas as vivências proporcionadas na comunidade. Hoje é formada em Física, faz mestrado em Física e é funcionária na UEPB. Também é casada com Marcelo, que é da Gameleira, estão esperando filhas gêmeas.

informando as mudanças e as medidas, o programa vindo dessa forma, gera a desterritorialização comunitária, a fadiga nos estudantes provocada com o deslocamento, além do choque cultural, pois em algumas escolas as turmas são separadas pelos sítios, ou seja, é uma “segregação concentrada”.

Muitos problemas poderiam ser evitados se a cultura do cuidado com o outro fizesse parte do cotidiano das escolas, como nos falam Mariluzia e Socorro, professoras na Gameleira:

Porque quer queira, quer não, dentro da nossa escola a gente tem toda uma preocupação de um todo, quando chega no colégio o aluno passa a ser mais o eu, ser independente, até o tratamento é diferente, entendeu? Com a gente não, aquela turma é exclusiva e a gente trabalha todas as disciplinas. A gente conhece todo mundo, tem mais acesso, tem mais contato. Os professores da cidade não têm como ter o mesmo cuidado, eles têm muitos alunos e muitas turmas (Mariluzia, Professora do Ensino Fundamental, comunidade rural da Gameleira, 2013).

[...] com a gente as famílias tão perto, a gente tá perto, qualquer coisa conversa com a mãe, conversa com o pai [...] (Socorro, Professora do Ensino Fundamental na comunidade rural do Ribeiro, 2013).

Essa cultura do cuidado, do respeito, da atenção é fruto do sentimento de pertencimento ao lugar e do zelo pela vida dos sujeitos que naquele momento, na escola, são estudantes. É uma ética fundamentada na ética ecológica, discutida em Boff (2008, p. 47) que significa “a ilimitada responsabilidade por tudo o que existe e vive”.

Outro aspecto que também merece ser ressaltado a partir de uma das falas de Toinho, é que ele demonstra a interação entre os contextos educativos, quando diz: “[...] e aí juntando com as escolas, o trabalho religioso foi crescendo cada vez mais e depois fomos vendo a necessidade que não só a religião era importante para nossa comunidade, mas também trabalhar o social” (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Ou seja, escola e igreja interagindo e fortalecendo a identidade cultural das pessoas, então eles percebem que esses contextos não são exclusivos, pois, nenhum tem maior ou menor importância do que o outro. Estão conectados, e essas conexões levam a outras, necessárias também para fortalecer os laços comunitários. Percebemos essa mesma análise, sobre esses contextos, com bastante nitidez também na fala de Rilávia:

Pois é, você vai à igreja o professor tá lá, tá na casa da sua mãe quando você chega. Eu e minha mãe toda vida fomos muito de participar da comunidade. Eu participava de coral, geralmente o que minha mãe participava, pronto, quintas, sábados e domingos, era sagrado ir pra igreja que era aquela ali perto de Dona Jovita. E antes, quando não tinha aquele prédio da igreja, as rezas eram feitas na escola, ou seja, era tudo muito junto, ou então era na casa da minha vizinha, era tudo muito próximo e o que eu tinha mais contato fora a escola era a vida religiosa (Rilávia, comunidade rural Gameleira, 2013).

Dialogando com ela sobre a participação desses processos no modo de vida da comunidade, entendemos que ela compreende como processos tão próximos e tão diluídos um no outro que não tem como dizer que houve uma contribuição maior ou menor de um ou de outro para sua formação. No entanto, ela sente e fala o quanto a religião, no contexto cultural foi e é forte para a sua vida:

[...] mas eu acredito que muito mais aqui nessa realidade a religião, porque geralmente se atribui muitos valores e sem dúvida a religião é muito forte. Nem tanto a escola, eu acredito que a religião aqui nessa realidade influencia muito (Rilávia, comunidade rural Gameleira, 2013).

Esse é um processo que refletimos a partir da afirmação feita por Freire (1980, p. 70-1): “[...] não é possível a escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”. Freire faz a reflexão da educação numa perspectiva ampla de vida, enraizada na cultura do contexto social onde acontece. Nessa vertente, trazemos outra fala de Toinho que condiz também com essa discussão, em que ele relata a importância de trabalhar o que ele chama de social:

Aí foi quando se foi despertando na comunidade a questão do associativismo, de associar, se juntar para crescer e trazer para a comunidade alguma coisa a nível social. Então nós temos aqui como primeira associação criada foi a da Gameleira que ainda hoje é denominada Núcleo de Integração Rural (NIR), depois veio a necessidade do Ribeiro também construir a sua Associação, foi criada a Associação do Ribeiro que é Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Sítio Ribeiro e Adjacentes, a qual o Lagedo trabalha junto com o Ribeiro, então Ribeiro e Lagedo formam uma associação e ainda pega algumas pessoas de alguns sítios que tem ao redor. Depois Chã da Barra também sentiu a necessidade, então já vimos que o que começou com o trabalho religioso, depois vem as escolas, depois vem as associações. Falando da nossa, da associação do Ribeiro, então a gente começou procurando ver o que é que poderíamos oferecer e indo buscar, então veio o apoio do Sindicato Rural de Alagoa Nova, que por sua vez o Polo Sindical fazia essa junção dos dois e foi quando a gente começou a trabalhar com o sindicato e o Polo Sindical e a ASPTA que também forma esse conjunto. Então através desse

conhecimento e dessa busca nossa, então foi chegando aqui as coisas para a nossa comunidade (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Percebemos nas falas que a tentativa das pessoas da comunidade de trabalhar a religiosidade, a educação escolar, o associativismo e a cultura por meio do trabalho social; tem dado certo, pois, fortalece valores da cultura campesina, identidades locais e os diferentes espaços de sociabilidade no campo. Tem desdobramentos gerados a partir das experiências vivenciadas que dão sentido de continuidade da vida, dos processos, das escolhas e tudo isso consequentemente também é fortalecido.

Para Thompson (1981, p. 189) as práticas sociais representadas através dos grupos sociais e pessoas são marcadas por uma carga significativa de experiências que estão presentes tanto no campo das “ideias do pensamento e de seus procedimentos”, como também dos sentimentos, conforme cita:

Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral.

Gera significado às ações e às práticas de convivência comunitária, que passam a ser cada vez mais organizadas em torno do que acreditam e do que preserva a memória das suas histórias. Conforme aponta Silva (2003, p. 27):

A trajetória das pessoas e grupos sociais é marcada pela experiência, expressando o que há de mais “vivo na história”: as pessoas (homens, mulheres e crianças...) assumindo o papel de sujeitos construtores do presente e do devir. Não são as “estruturas que constroem a História”, apesar de não se poder ignorar as suas influências, são, sim, as pessoas carregadas de experiências, na busca e reelaboração dos seus desejos, crenças e ações.

Dessa maneira, sentem mais autonomia para decidir sobre seus processos, se aprimoram mais política e socialmente para defender o que estão fazendo e passam a ser referência para outros. Tantos outros que tentam contribuir nos mais diversos lugares e por meio de diversos processos, com outro modelo de sociedade, que se fundamenta nas experiências comunitárias, que considera prioritariamente a vivência das pessoas. Nesse sentido contribui Maffesolí (1998, p. 176) com o

conceito de vivência como algo que enriquece o saber por estar organicamente relacionada à experiência sensível, “num sentido de rejeitar, reaproveitar, criar e unir fragmentos” “sem o qual não se pode compreender a espantosa perduração do ser, tanto social quanto individual”. E especificamente aborda:

O próprio da vivência é pôr a ênfase sobre a dimensão comunitária da vida social; vindo a mística sublinhar aquilo que une iniciados entre si, aquilo que conforta, de modo misterioso, o vínculo, ao mesmo tempo tênue e sólido, que faz com que essa comunidade seja efeito e causa de um sentimento de presença que não tem grande coisa a ver com as diversas racionalizações pelas quais, na maioria das vezes, se explica a existência das diversas agregações sociais (MAFFESOLI, 1998, p. 176).

São inúmeros os impactos sociais gerados a partir das dinâmicas que estão em processo, fundamentados nesses conceitos e fruto dos desdobramentos dessa opção de vida. As palavras de Toinho trazem esse relato quando tratam sobre os fundos rotativos solidários e dos bancos de sementes:

Começou com o fundo rotativo de cisternas, depois veio o banco de sementes e diante desse banco de semente foi surgindo as outras oportunidades que vinham, foi a questão das pequenas criações, com o fundo rotativo de telas [...] então a nossa associação está com esse trabalho conjunto com o Polo sindical e a ASPTA.

Então, mediante esse trabalho da associação, tem aí o fundo rotativo das cisternas, que nós recebemos. Hoje já estamos com 54 já feitas, quer dizer, já ultrapassou os 50% porque a comunidade entrou naquele consenso de fazer com que crescer. Veio aí aquela questão do P1MC⁶⁵ que não podia ter mais o fundo rotativo, mas nós decidimos, em assembleia, então a gente continua, e hoje nós estamos aí já com famílias que tem duas cisternas, pois já fez a sua, já pagou e já fez outra cisterna e a gente pretende que o trabalho não termine e quando tiver todo mundo contemplado com a cisterna a gente entre com outro projeto de fundo rotativo de reforma de casa, construção de banheiro [...] assim um benefício pra comunidade pra que esse dinheiro que chegou ele não pare, ele continue girando dentro da própria comunidade. A gente tá até fazendo um levantamento aí, que uma menina veio fazer um estudo, sobre os fundos rotativos e a gente viu que a gente tem muito dinheiro na comunidade, assim, rodando, que tá vivo e não morreu ele tá vivo na comunidade e a nossa pretensão é que esse dinheiro não pare, que ele vá se multiplicando. E assim eu posso dizer que nós temos assim uma equipe boa, pois, cada fundo rotativo tem uma equipe, que é organizada e responde por aquele fundo. A equipe do banco de sementes é uma, a da tela é outra, da cisterna é outra e de pequenas criações é outra. Mas assim a gente tem um trabalho bom, onde a gente presta conta na associação do que entra e do que sai, e como é que anda, tudo documentado e cada pessoa quando ele é contemplado com o benefício, no caso, a gente usa sorteio, então se ele (a família) é sorteado

⁶⁵ A questão, explicada por Toinho, é que o convênio com o governo federal não permite mais que a cisterna seja feita por meio de fundo rotativo solidário da comunidade, por determinação ela deve ser construída com recurso apenas do governo. E eles decidiram por continuar construindo cisterna pelas duas vias.

com a tela, então no momento que ele entra assina um termo de responsabilidade como ele tá assumindo aquele compromisso, assim também quando ele quita, então ele recebe um documento que quitou aquele benefício que recebeu, tá, é muito bem organizado posso dizer (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

E continua quando trata sobre a associação:

[...] A nossa associação a gente está com mais de 150 famílias beneficiadas com os fundos rotativos solidários, a gente recebeu em torno de 23 cisternas, hoje nós já estamos com mais de 57 construídas, quer dizer foi um avanço, porque as famílias tão conscientes de que ela sendo solidária com a outra pode crescer. A gente começou com os fundos rotativos de telas com 7 pessoas já estamos com 28 famílias, fundo rotativo de pequenas criações, que é as ovelhas, a gente recebeu 9 já estamos com 13 famílias beneficiadas, o banco de sementes a gente tem mais de 80 famílias, porque assim todo ano vai aumentando cada vez mais as famílias a participarem e é isso que faz com que com esse trabalho com a juventude faz também crescer esses fundos rotativos solidários da comunidade [...] (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Como também sobre a independência política partidária e o trabalho na comunidade:

[...] e isso é uma coisa boa porque cada vez mais a gente vai se conscientizando que com trabalho e união a gente fica livre de tá esperando por político e o trabalho na comunidade a gente ver que cresce. Porque quando a gente começou com os fundos rotativos de cisternas, chegavam os programas dos políticos pra tentar atrapalhar, mas as comunidades estavam conscientes e não deixaram a coisa cair, porque chegavam 10 cisternas do político, mas aquelas 10 ficavam ali porque não entravam no fundo rotativo. Enquanto a nossa ela chegou a 23, mas com o fundo rotativo girando, então nós já construímos 57 somando todas, isso mostra pra comunidade que a coisa vai só aumentando. Nós já estamos com um projeto dentro da própria associação que quando todas as famílias estiverem com a sua cisterna a gente já entra com o dinheiro dessa cisterna já com outro tipo de trabalho na comunidade, pra que esse dinheiro que tá girando não pare de girar, isso é o que é bom pra comunidade e é mediante esse trabalho que o trabalho com as crianças vem fortalecendo cada vez mais o dia a dia (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

A história é longa e vem sendo contada, mas o interessante é que hoje a continuidade dessa história se dá na colheita dos frutos como a organização de grupos de fundos rotativos solidários, que segundo Silva (2013, p. 27),

Os Fundos Rotativos Solidários (FRS) têm uma história de mais de 20 anos no estado da Paraíba, onde circulam práticas solidárias entre famílias agricultoras que vêm trazendo mudanças consideráveis para a agricultura e para a organização comunitária. É uma experiência que segundo Freire (2013) aponta “a ruptura das relações com bancos tradicionais – que geram o grave problema do endividamento –, o rompimento de relações históricas

de subordinação à elite e ao poder local e a construção de uma economia emancipadora, dos jovens, das mulheres e de cada comunidade.” As práticas solidárias de muitas das comunidades são fruto do trabalho da Igreja através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que tiveram bem presentes nas comunidades na década de 1980. A experiência pioneira na Paraíba com FRS aconteceu em Caiçara, município de Soledade, no ano de 1993, ano que marcou a região e todo o Estado da Paraíba por uma grande estiagem. A experiência foi iniciada com a construção de cisterna de placa que serve para armazenar a água das chuvas que cai sobre o telhado das casas das famílias, uma inovação criada por um Agricultor-experimentador do estado de Alagoas e que foi introduzida pelo PATAC (Programa de Aplicação de Tecnologia Apropriada às Comunidades), uma ONG que dá assessoria a comunidades rurais do Cariri, Curimataú e Seridó. Hoje, encontram-se na Paraíba várias modalidades de Fundo Rotativo Solidário que vêm, ao mesmo tempo, fortalecer as dinâmicas sociais e dinamizar a economia comunitária com a circulação ou não de moeda. Dentre as modalidades, podem-se destacar os Bancos de Sementes Comunitários (BSC), que são estruturas de armazenamento de sementes em silos e garrafas, construídas pelas famílias e, geralmente, encontra-se em Associações Comunitárias ou ao lado da casa de uma família.

Como também os fundos rotativos de pequenas criações, fundos rotativos de telas, na construção de cisternas de placa e cisternas calçadão, na construção de tanques de pedra, na presença da escola, presença da associação na vida das pessoas, na participação no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)⁶⁶, no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁶⁷ e na própria Campanha de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar.

Observamos que essas vivências são resultado do processo de construção comunitária que, em determinado momento da história, encontra-se com movimentos que participam de uma construção territorial, como o organizado pelo

⁶⁶ Conforme o sítio do MDS (2014), o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) é um instrumento de política pública instituído pelo artigo 19 da Lei nº. 10.696, de 2 de julho de 2003, e regulamentado pelo Decreto nº. 4.772, de 02 de julho de 2003, o qual foi alterado pelo Decreto nº. 5.873, de 15 de agosto de 2006. O objetivo do PAA é garantir o acesso aos alimentos em quantidade, qualidade e regularidade necessárias às populações em situação de insegurança alimentar e nutricional e promover a inclusão social no campo por meio do fortalecimento da agricultura familiar.

⁶⁷ De acordo com o portal da transparência (2014), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conhecido como Merenda Escolar, consiste na transferência de recursos financeiros do Governo Federal, em caráter suplementar, aos estados, Distrito Federal e municípios, para a aquisição de gêneros alimentícios destinados à merenda escolar. O PNAE teve sua origem na década de 40, mas foi em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, que o direito à alimentação escolar para todos os alunos do Ensino Fundamental foi assegurado. Os beneficiários da Merenda Escolar são alunos da Educação Infantil (creches e pré-escolas), do Ensino Fundamental, da Educação Indígena, das áreas remanescentes de quilombos e os alunos da educação especial, matriculados em escolas públicas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, ou em estabelecimentos mantidos pela União, bem como os alunos de escolas filantrópicas, em conformidade com o Censo Escolar realizado pelo INEP no ano anterior ao do atendimento.

Polo Sindical da Borborema. São processos educativos significativos para a vida dos sujeitos, em que há uma reciprocidade das e nas ações, partilhados nas mais diversas dimensões e espaços, que embora apresentem peculiaridades que os diferenciam, há identidades que são mais fortes e possibilitam diálogos a partir de princípios em comum. Conforme segue a sequência abaixo de resultados e de impactos apresentados por Lea⁶⁸:

E aí o nosso trabalho é baseado em princípios que orientam a nossa ação. E um dos princípios é a valorização dos recursos naturais, que a gente sabe que historicamente o conhecimento dos agricultores sempre foi desvalorizado. A própria biodiversidade que existe nas propriedades, nos movimentos, o conhecimento com relação às próprias máquinas, as plantas, então esse é um princípio [...] Um outro princípio é o resgate e a valorização do conhecimento das famílias agricultoras, esse também é um princípio muito importante. Outro princípio é a construção coletiva da realidade sobre a agricultura familiar, e aí nós fomos construindo uma série de diagnósticos pra entender a realidade onde a agricultura está presente. Outro princípio é agricultores e agricultoras como sujeitos do processo de construção do conhecimento, então não é o técnico, não é a ASPTA que vai e diz qual é o conhecimento dos agricultores, mas são os agricultores e agricultoras como sujeitos, como agricultores e agricultoras que falam da sua experiência. Outro princípio importante é a organização dos agricultores e agricultoras como motor desse processo de desenvolvimento. E aí a gente vai percebendo alguns impactos a partir dessa organização, de valorização desses agricultores e das agricultoras, do papel do conhecimento desses agricultores e das agricultoras aqui na região (Lea, STR de Massaranduba, 2012).

Esses princípios se refletem no impacto dos trabalhos desenvolvidos por agricultores que compõem todo o Polo Sindical da Borborema, conforme relata Lea quando trata das inovações tecnológicas que também inovam o movimento social:

E aí a gente vai entendendo o processo de inovação, nós temos aqui na região uma rede de agricultores e agricultoras experimentadores e não são “experienciazinhas” não, são agricultores que têm inovado o movimento social, têm fortalecido a agricultura familiar, têm construído relações com as políticas públicas (Lea, agricultora e sindicalista, comunidade Massaranduba, 2012).

Nesse percurso ela segue abordando as mudanças referentes à autonomia quando se trata do acesso à água:

⁶⁸ Maria Leônia. Relato coletado durante a pesquisa de campo em um intercâmbio no ano de 2012. Ela é agricultora e sindicalista.

E aí a gente vai percebendo mudanças importantes na vida dessas famílias e uma das mudanças tem sido a autonomia no acesso à água pra beber e produzir, que historicamente era negada. As mulheres andavam cerca de seis horas pra pegar uma lata d'água, por exemplo, então ter água de qualidade perto de casa é um direito dos agricultores e das agricultoras e a água sempre foi moeda de voto aqui na região e em alguns lugares ainda é. Então esse é um dos impactos importantes, pois, nós temos construído 6.000 cisternas de placas⁶⁹, que garantem [...] tem até um povo aqui na região que fala "a cisterna não tá cheia só de água, mas tá cheia de autonomia e conhecimento", então porque não é simplesmente a água, mas além da autonomia das famílias a gente vai percebendo a mudança na própria história das mulheres agricultoras. A mulher sempre foi responsável por sair de madrugada de casa pra pegar água pra família e além da própria autonomia das famílias de fazer a sua independência⁷⁰ (Lea, comunidade Massaranduba, 2012).

E segue abordando as questões referentes a gênero e ao sindicato:

E hoje nós temos além da rede de mulheres agricultoras aqui na região que tem sido fortalecida, nós temos mulheres ocupando os vários espaços que historicamente eram conduzidos e coordenados pelos homens. Então a gente começa a trazer o debate da desigualdade entre homens e mulheres, surge aí o próprio tema da violência e isso tem sido importante pra fortalecer a ação sindical aqui na região. Os sindicatos sempre foram conduzidos pelos homens e, muitas vezes as mulheres não tinham o direito nem de serem sindicalizadas. E aí hoje nós temos mulheres presidentes dos sindicatos, mulheres nas feiras agroecológicas, mulheres presidentes das associações e esse tema de garantir a participação da mulher, não é uma construção de dizer a mulher é mais importante não, é uma construção de um movimento social de dizer homens e mulheres são importantes (Lea, comunidade Massaranduba, 2012).

Nesse sentido Paulo Freire sempre deixou muito claro que não bastava aprender a ler a realidade, mas ter por meta modificá-la, o que não se faz sem lutas. Ter essa leitura individual da exclusão feminina dos processos e dos próprios direitos faz parte do cotidiano, principalmente das mulheres que sentem essa exclusão. Passar a ter ações coletivas, a partir de processos educativos significativos, para conscientizar de que todos são iguais e têm os mesmos direitos e deveres, é onde se encontra a luta, é onde se conquista com muita luta, que vai desde o núcleo familiar, até espaços de representação coletiva maior. Nessa lógica, Wanderley (2010, p. 82), ao abordar uma discussão sobre o global e o local, entre o

⁶⁹ No final de 2012 já eram 7.250 cisternas de placas, de acordo com o balanço das ações até 2012, do Polo Sindical da Borborema.

⁷⁰ Com o acesso à água veio também a possibilidade de aumentar o cultivo nos arredores de casa e nos quintais de plantas medicinais, ornamentais e utilizadas na culinária, valorizando com isso outras formas de inserção social, produtiva e econômica das mulheres, que se retrata na evolução desses cultivos de 26 quintais em 2003, para 1.071 quintais em 2012, de acordo com o balanço das ações até o presente ano.

micro e o macro, acentua: “É, portanto, compreensível e adequado, que a maioria das pessoas se descubram, se comuniquem, entrem em tensões e conflitos, avancem ou recuem, vivam enfim, nesse âmbito. E daí, a descoberta do significado do local”.

É notório que as conquistas que interferem para melhor na convivência com o local, seja na associação, na escola, na comunidade ou no território, perpassam o reconhecimento da presença e participação de cada ser humano, independente do gênero ou da geração, pois, se dão por meio de lutas com significado educativo para as suas vidas.

Isso fortalece a autonomia necessária para outras conquistas, como, por exemplo, quando se refere ao acesso a sementes:

Outro impacto importante tem sido a autonomia no acesso a semente, o resgate e a valorização da semente dos agricultores, a sua autonomia de ter a sua semente, de, a cada ano, não precisar comprar sua semente, não precisar tá dependendo das empresas, que historicamente também foi moeda de voto, que apesar de algumas conjunturas que temos hoje, mas a gente percebe que a organização dos bancos comunitários, a valorização dos guardiões e das guardiãs das sementes, tem sido um impacto importante para os agricultores e para as agricultoras. E aí aqui na região nós temos 80 bancos de sementes comunitários⁷¹ e hoje a gente não tem o domínio de quantos bancos familiares a gente tem aqui na região, é o conhecimento dos agricultores, a preocupação de guardar sua semente, lá na garrafinha peti, lá na cozinha [...] e isso a gente entende como uma autonomia que estava faltando aqui na vida das famílias aqui no Polo da Borborema (Lea, comunidade Massaranduba, 2012).

É própria dos agricultores camponeses a prevenção quanto às incertezas da natureza que afetam a renda, e, conseqüentemente, as famílias. Por isso, se resguardam com os fundos de reserva, como uma poupança que lhes dá certa segurança para os períodos difíceis de seca, pouca forragem para o gado ou sementes para plantio e consumo humano. Wolff (1976) estuda esse aspecto ao mostrar que o camponês cria uma lógica de poupança principalmente na criação de animais.

É com base nesses fundamentos que os agricultores camponeses do Polo Sindical da Borborema fazem suas reservas, conforme conta Lea:

Outro impacto importante é no acesso a forragem para o rebanho, a gente ter uma vaquinha, um bezerro em casa é algo muito importante pra vida das

⁷¹ Em 2011 foram 8.364 kg distribuídos para 433 famílias em 43 bancos, de acordo com o balanço das ações até 2012, do Polo Sindical da Borborema.

famílias porque é uma segurança, é uma poupança pra os próprios agricultores. Mas os rebanhos também vinham sofrendo com relação a própria alimentação e a gente entendendo, construindo isso com os agricultores, a gente já consegue [...] no início desse trabalho a gente tinha duas máquinas forrageiras e a gente tinha uma dificuldade pra atender esses 14 municípios, tinha uma dificuldade pra garantir uma estocagem de alimento pro rebanho, a gente tinha uma dificuldade imensa, pois, a gente vive numa região de semiárido e o próprio rebanho sofre muito com relação a alimentação. O ano passado choveu bastante, esse ano já há uma dificuldade, então garantir a estocagem pra alimentação desses animais, é fundamental pra os agricultores. E aí a gente consegue, articulados com o território, com o território da cidadania a aquisição de 10 máquinas forrageiras que estão presentes aí em vários municípios, esses municípios fazem a gestão desses equipamentos, mas tem garantido toneladas de forragens armazenadas pra o rebanho⁷² (Lea, comunidade Massaranduba, 2012).

Nessa luta pela vida, pela reprodução das espécies, pela manutenção do planeta, outros desafios são apontados e é nesse leque que urge a necessidade de um empenho coletivo contra o desmatamento por meio do replantio de árvores nativas. Isso tem gerado um impacto positivo na vida das pessoas, pois, a recomposição do ambiente não se dá apenas como um processo de multiplicação de mudas, mas, principalmente como mais uma oportunidade de, além disso, gerar mais um espaço propício à conscientização e propagação dos princípios que consideram significativos para as vivências camponesas. Lea nos conta como tem sido esse processo:

Outro impacto importante tem sido a rearborização e a recomposição desse ambiente. Hoje nós temos um ambiente diferente, hoje a gente visita várias propriedades dos agricultores e são propriedades que mudaram, quando começaram a se envolver no trabalho, a rearborizar suas propriedades e nós temos uma história de desmatamento, da própria pobreza do solo. Então esse é um impacto muito importante pra vida das famílias e na mudança concreta desses ambientes a partir das várias distribuições de plantas, de propriedades rearborizadas. Hoje nós temos uma rede de sete viveiros que tem tido um papel importante de produzir as mudas, de distribuir⁷³ as mudas, com as várias propriedades aqui na região (Lea, comunidade Massaranduba, 2012).

Como também aponta como mais um impacto importante a democratização do acesso a uma alimentação saudável, por meio dos produtos da agricultura familiar nas feiras agropecuárias:

⁷² Em 2012 foram 200 famílias atendidas e 1.500 toneladas de forragem armazenadas para o rebanho, de acordo com o balanço das ações até 2012, do Polo Sindical da Borborema.

⁷³ Em 2012 foram 110.536 mudas distribuídas, 115 bosques, 200 quintais arborizados e 15 km de cercas vivas construídas na região de acordo com o balanço das ações até 2012, do Polo Sindical da Borborema.

Outro impacto importante é a democratização e o acesso dos produtos da agricultura familiar e a construção com o próprio mercado na região. A gente tem uma relação da agricultura familiar com as feiras livres, é uma relação muito forte que é histórica e é muito presente nos vários municípios aqui do polo. E aí a gente começa a construir essa relação, os produtos da agricultura familiar sem veneno com as feiras, nós temos oito feiras agroecológicas aqui no polo em oito municípios, temos uma feira em Campina Grande que vem vários agricultores dos municípios de Queimadas, Lagoa Seca, Massaranduba, que acontece nas quartas-feiras aqui em Campina Grande em que a agricultura familiar vai construindo esse diálogo com a própria cidade. As feiras além de ter esse impacto importante do acesso da agricultura familiar ao mercado nessa construção dessa relação, também da própria cidade ter a oportunidade de ter uma alimentação saudável. Hoje nós temos uma realidade monstruosa de supermercados e a partir das feiras agroecológicas a gente vai começando, aliás, a gente já vinha no próprio diálogo da produção saudável, dos alimentos saudáveis e a gente a partir dessa relação, a contribuir com a construção desse diálogo e começa a dar visibilidade cada vez mais a produção agroecológica e de garantir uma renda também para os agricultores e agricultoras e também o próprio fortalecimento da relação com o PNAE, com o PAA, a alimentação das próprias escolas, isso tem sido fundamental, temos muitos desafios ainda, mas temos um caminho aí em que temos dado passos importantes, pra garantia da alimentação saudável para as escolas (Lea, comunidade Massaranduba, 2012).

Percebemos que os desafios vão sendo enfrentados, mas sempre aparecerão outros, seguindo constantemente processos dialéticos de desconstrução e reconstrução como oportunidades de mudanças necessárias para a reprodução da vida. Isso serve para tudo que nos alimenta, de maneira objetiva ou subjetiva, como relata Lea:

E desconstruindo o biscoito recheado que vai para as escolas, as almôndegas, acho que as escolas passam por uma oportunidade que é fundamental pra fortalecer esse trabalho. São muitos os desafios, como por exemplo: descascar um abacaxi dá trabalho, descascar uma laranja leva tempo, mas é uma política importante que a gente precisa, pra tá fortalecendo esse debate (Lea, comunidade Massaranduba, 2012).

Sendo assim a cada desafio se enfrenta também uma preocupação que é inerente a quem se compromete a enfrentá-lo. Reconhecido pelos camponeses e camponesas é o desafio quanto à participação da escola em suas vidas. O não reconhecimento dela em relação à sua realidade gera uma linguagem diferente entre ela e os filhos e filhas dos camponeses no seu espaço. Por isso a busca de uma linguagem coerente com as expectativas das crianças e dos jovens camponeses em outros espaços de formação para continuidade dos processos ora em vigor, como traz Lea, na fala abaixo:

*E aí nós começamos a nos preocupar com o futuro da agricultura familiar e a gente começa a se perguntar: como é que a gente vai trabalhar com esses filhos e filhas de agricultores que tem uma relação muito forte com a agricultura e isso muitas vezes é desvalorizado? A própria escola não reconhece a realidade que esses agricultores, que esses jovens e crianças vivem e a gente vai trabalhar com esses jovens, crianças dos quais a gente já tem um trabalho de formação com os próprios pais, a gente começa se perguntando: quem é que vai tomar conta da agricultura familiar? Quem é que vai assumindo futuramente a agricultura familiar aqui na região? E aí a gente começa a mobilizar, a se reunir, a entender, como é que a gente vai preparar essa juventude? Como é que a gente vai trabalhar os temas da água, semente, dos arredores de casa com esses filhos dos agricultores que fazem parte do nosso trabalho? E aí a gente começa a construir esse programa de formação de infância e juventude articulado com esse movimento que a gente já vem fazendo com os agricultores e agricultoras. E aí a gente vai percebendo que essas crianças e esses jovens tem a agricultura familiar como instrumento importante da sua vida, como garantia da sua alimentação, mas também como **espaço de formação**. A gente muitas vezes peca de dizer que um jovem ou uma criança não tem conhecimento, e nesse trabalho a gente foi entendendo a riqueza de conhecimento dessa criança e desses jovens com relação aos animais, as plantas [...] então a gente vai construindo esse programa pautado nesse outro programa de formação desses agricultores que a gente já vem fazendo (Lea, comunidade Massaranduba, 2012).*

Esse relato que trazemos acima da agricultora e também sindicalista de Massaranduba conhecida como Lea, consideramos tão consubstanciado, que possibilita a compreensão do que leva e move as pessoas que estão nesse coletivo a destinar energia para as ações realizadas. Como também suficiente quanto aos princípios, às ações e os desdobramentos com avanços do trabalho realizado pelos agricultores que atuam nesse contexto. Entendemos, dessa maneira, que não se faz necessária outra análise além dos elementos que ela aponta. Toda a abordagem de Lea é relevante, assim como a preocupação que ela traz no final da sua fala quanto ao futuro da agricultura e conseqüentemente dos agricultores e, quanto ao papel da escola como parte de todo o contexto abordado.

Nessa perspectiva, voltamos ao campo de diálogo nas comunidades estudadas e percebemos que esta preocupação também é das professoras que atuam nas escolas dessas comunidades. Conseguimos perceber indícios de que a escola tem dialogado com essas dinâmicas nos contextos onde elas acontecem, como tem trabalhado a partir dessas experiências comunitárias. Afirmamos isso a partir do entendimento que tivemos de como as professoras percebem essas experiências que acontecem na comunidade. Como também a partir de como estudantes que passaram por ela percebem essa relação. No seu entorno, por fora e/ou por dentro dela, estão ali, vivas, mexendo com a vida das pessoas, sejam

adultos ou crianças. Nesse sentido concordamos com Pojo (2010, p. 13), quando diz: “Torna-se imprudente, então, compor um fazer pedagógico emancipador sem levar em consideração os condicionantes locais”. Ou seja, sem reparar o que está presente, o que também faz parte e que por isso não deve ser desconsiderado.

Como a Campanha de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar que chega às comunidades como mais uma dinâmica que envolve diretamente os jovens e as crianças a partir da mesma concepção de trabalho que é realizado com os pais, conforme descrita abaixo:

Há oito anos atrás, mais ou menos, uns dez anos podemos dizer, começou o trabalho com as crianças, então as nossas crianças se deslocavam para outra comunidade que era São Tomé lá em Seu Zé Pequeno, houve o convite, a gente começou a ir e os meninos começaram a gostar e lá foi aumentando o número de crianças, e foi tendo uma necessidade de aqui também ser construído esse trabalho com crianças que é pra fortalecer a família na zona rural. A tirar da criança aquela história, quem mora no sítio é matuto e valorizar também ele no lugar que ele vivia, então a equipe veio aqui fazer a conscientização com as famílias, pra ver se realmente as pessoas queriam que o trabalho fosse implantado na comunidade. Graças a Deus houve uma aceitação dos pais e da comunidade, então já diminuiu o número de crianças lá em Seu Zé Pequeno porque as nossas não foram mais pra lá, vieram pra cá. Então começou a fazer o trabalho aqui, que a gente chama de mutirão das crianças, então há oito anos que a gente vem caminhando com essa construção desse trabalho com as crianças e graças a Deus está indo muito bem porque a gente trabalha em conjunto, onde a gente pôde dentro do trabalho colocar a escola, a parte religiosa e a parte da saúde, então nossos encontros com as crianças, nossos mutirões a gente tem um apoio da associação, com o pessoal da associação, o apoio da escola, as professoras estão trabalhando conosco aqui dentro, a agente de saúde e as pessoas da igreja, as catequistas e tem o apoio dos pais que vem nos ajudar (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Pela relação com a comunidade e a participação das professoras nos processos comunitários, podemos perceber que essa possibilidade de construção de uma relação mais contextualizada entre escola/comunidade/escola está em processo quando observamos o cuidado com os temas que são trabalhados nos encontros da campanha, pois, os mesmos são aprofundados posteriormente na escola, como podemos perceber, de acordo com o relato abaixo:

Cada encontro dessas crianças é um tema trabalhado, ligado ao próprio convívio dele, quando se fala da mãe terra, quando se fala da agricultura, quando se fala da fauna e da flora, de preservar o meio ambiente, de como cuidar da água, então são temas que se traz para a criança já crescer se preparando para a vida, sabendo proteger a natureza (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Nesse sentido, as professoras das escolas dessas comunidades apresentam indícios de que essa relação escola/comunidade/escola é fortalecida nos processos escolares que elas conduzem. Aqui, é pertinente a interrogação de Freire (2004, p. 154) ao se referir: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos e da comunidade em geral?” É um questionamento que esclarece que a atitude das professoras, por fazerem parte desse contexto e da cultura local, não é fruto da espontaneidade ou do ato vocacional delas, mas algo construído socialmente, a partir de uma concepção educacional direcionada pelo próprio convívio comunitário.

Trazemos as falas das professoras em um dos intercâmbios comunitários de que participamos e que condizem com essa percepção:

A importância que eu vejo como professora é porque tudo que é trabalhado aqui termina na escola, assim, tudo que a criança vivencia ela reflete em sala de aula e todo tema que é trabalhado reflete na sala de aula e nada é desconhecido do que a gente também trabalha, por ser uma escola da zona rural, mostramos sempre pra eles o valor que tem o campo, o lugar que eles moram, o valor que tem de cuidar dessa natureza, então eu acho importante essa união porque o que eles veem aqui nessas duas vezes do ano nesses dois encontros tem o ano todo pra gente tá reforçando e tentamos absorver deles o que eles aprenderam aqui durante o dia do mutirão (Netinha, professora do Ensino Fundamental em Gameleira, 2012).

Quando Antonio falou ele mostrava a importância de mostrar a nossas crianças o valor também de ser agricultor, aqui eu ouvi vários depoimentos de meus colegas que também são professores e diziam assim: escola do campo [...] E eu vou fazer uma pergunta: “Vocês que são professores do campo, vocês também moram no campo ou não?” Bom, a gente vê que criou-se um mito que o pessoal do campo era feio, matuto [...] até um dia aí eu vi depoimentos de pessoas que quando as mães ganham os filhos têm o salário-maternidade, né, então pra se apresentar diante do juiz assim se ela não fosse toda desmantelada, talvez seria até cortado o benefício e eles diziam assim: “tia as suas unhas estão muito limpas” (Netinha, professora do Ensino Fundamental em Gameleira, 2012).

Essa ideia de que o agricultor e as pessoas do campo são sujos foi sendo propagada agressivamente para subestimá-lo, como uma representação social do sujeito camponês, a ponto de ter quem não o reconheça se não estiver sujo, com roupa e chapéu rasgados etc. conforme relatado acima e abaixo:

como se fosse assim, ser agricultor é ser seboso, é ser sujo, é ser feio, então eles queriam uma aparência assim toda [...] descabelada, pessoas com a roupa de aparentemente de agricultor, porque [...] realmente um agricultor quando ele está na lida ele está com roupa de agricultor, mas claro quando ele sai de casa ele toma seu banho e ele se arruma também, um médico termina uma operação ele tá todo sujo de sangue, então depois

ele se arruma [...] Então assim eu vejo que um dos objetivos desse encontro é mostrar realmente pra criança que ser agricultor é bonito, as pessoas dependem do pequeno agricultor, a maioria pra que eles sobrevivam. Um dia a gente foi em um encontro e a gente viu a preocupação mostrando a nós educadores que é preciso mostrar a nossos alunos isso que está sendo mostrado aqui, porque você já imaginou se os pequenos agricultores fechassem o seu roçadinho e fossem morar na cidade [...] e aí? Quem ia abastecer as pequenas [...] porque o grande, o grande pode levar pras feiras livres, aliás, ele já tem pra onde repassar o produto, não é verdade? Ele às vezes nem leva pra feira livre não, porque geralmente na feira livre compra professor que não tem salário bom, são as classes mais [...] né. E assim a gente ver realmente que a criança de hoje não tem mais vergonha de ser agricultor [...] (Netinha, professora do Ensino Fundamental em Gameleira, 2012).

Por que será que a professora afirma que a criança de hoje não tem mais vergonha de ser agricultor? Principalmente as crianças da região em que ela habita? Será que é pela convivência com a natureza? Concordamos que sim, mas não só por isso, outros elementos influenciam para que percebam o valor que tem o que os pais e os avós fazem no trabalho com a terra. Assim como também os processos educativos que participam principalmente na família e na escola, em que convivem com adultos que despertam para o significado, a importância, o valor do trabalho desempenhado pelo sujeito camponês. O reconhecimento da capacidade que tem o sujeito, assim como a percepção de que com ele tem o que aprender, pois ele também acumula determinados conhecimentos, fortalece a identidade necessária para enfrentar momentos preconceituosos como o relatado abaixo por Selisse:

Quem morou na zona rural uns tempos atrás e ia estudar na cidade era discriminado. A gente era discriminado, sim, vem do sítio, é matuto, o pessoal do sítio é matuto, é brocoió [...] e aí a gente vê a mudança, hoje a criança num quer mais não [...] a criança do campo é uma criança, que hoje, vocês ensinam no campo, acredito eu que lá onde vocês ensinam como aqui, aqui nós moramos numa região, que as crianças, elas [...] hoje mesmo um aluno meu lá deu uma bela aula [...] a gente sabe que hoje com esse mundo digital, essa modernização tecnológica, se a gente não for a gente fica pra trás com os alunos, né. E a gente aprende, a gente aprende tanto com os nossos alunos que são do campo e participando dos encontros, como Netinha mesmo falou, eles chegam diferentes porque pra eles realmente é uma festa, a gente tem como festa mesmo, todos se encontram, as pessoas aprendem, brincam, participam e é assim, levam pra toda a vida um aprendizado. Um aprendizado que eu vejo, meu filho, Bruno pode até falar vai Bruno diga sua experiência daqui também [...] não sei se ele vai falar, tá meio encabulado, mas ele participa desde o início, né Bruno (Selisse, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural Ribeiro, 2012).

Isso só é possível quando o educador está apto para também aprender com os estudantes, quando consegue voltar no tempo e lembrar que, na idade em que

hoje se encontra o seu aluno, ele já era um ser portador de criatividade. E nesse momento oportuno, Bruno fala: “[...] *eu gosto muito porque passei a aprender coisas novas que eu não sabia antes, como o teatro, lidar com a vergonha eu aprendi [...]*”.

E Netinha como professora que reconhece o desenvolvimento do estudante, complementa:

Ser ator é uma coisa nova né Bruno, eu tava observando ele numa peça que eu assisti no teatro no Programa Caminhos do Frio em Alagoa Nova e ele lá na encenação interpretando Luís Gonzaga. Aí eu disse assim: “olha Bruno como tá desenrolado naquele palco!” Com muito mais gente no teatro né com autoridades, o prefeito tal [...] e eu observando e dizendo olha Bruno começou lá, com o passo lá né, que começou por aqui apresentando só pra gente, com professores e membros da comunidade e aí lá fora né [...] pelo menos já ajudou né no desempenho [...] (Netinha, professora do Ensino Fundamental em Gameleira, 2012).

Socorro, que também é professora não hesitou em comentar em que medida é salutar o que instigam nas crianças e adolescentes da região:

Sem dúvida esse encontro vai ajudá-lo pra o resto da vida, no desenvolvimento, no lidar com o outro, no sair, no tá junto, no reencontro [...] é sempre uma alegria quando eles se reencontram né [...] e assim eles terão mais facilidade de trabalhar em outros lugares sobre o meio ambiente, esses temas, porque eles já são umas crianças conscientes, já crescem com essa consciência e têm que se manter de mostrar o que fazem, valorizar o que os pais fazem (Socorro, professora do Ensino Fundamental na comunidade rural do Ribeiro, 2011).

Essas pessoas dentro das diferentes gerações vivenciam também com a família, com os vizinhos, na igreja, na escola e nos diferentes grupos, os princípios que fundamentam as dinâmicas das quais participam, independente do papel que desempenham sejam professores, estudantes, agentes de saúde, catequistas ou camponeses, os princípios estão presentes nas suas práticas e nas suas falas.

Mesmo dividindo espaço com a comunidade, grupos e crianças, na maioria das vezes, há uma falta de conhecimento por parte de algumas pessoas que trabalham com educação escolar sobre o que produzem outras pessoas que estão envolvidas em associações, sindicatos, movimentos, ou seja, que estão nos processos não escolares de formação. Muitas vezes tão próximas, mas parece estar bem distante uma realidade da outra. Não estamos dizendo que isso acontece nas comunidades desta pesquisa, mas, percebemos isso em outros lugares. Compreendemos que, para ser educador e atuar em comunidades rurais, precede a

necessidade de buscar entender como é que essas dinâmicas das experiências vivenciadas pelos sujeitos nas comunidades funcionam e interagem entre os contextos.

Buscar o diálogo entre esses conhecimentos é pressuposto fundamental também para qualquer escola em qualquer lugar, seja no campo ou na cidade, pois é isso que dá vida e razão para o que costuma se chamar de “função social” da escola. Mesmo sabendo que isso não acontece apenas por vontade das pessoas que atuam na escola, ela tem que ter concomitantemente condições estruturais, financeiras, e atitudes comportamentais, que sejam embasadas e gerem concepções de mundo com possibilidades cada vez mais de transformação para o bem comum, para a humanização das pessoas que passam e participam dos seus processos.

Corroboramos com Freire (1979) ao afirmar que a escola sozinha não transforma a sociedade, mas a sociedade não será transformada sem ela. Então, essa é uma relação que conta com a iniciativa tanto das pessoas da comunidade em buscar a escola para dialogar no seu contexto, quanto da escola em buscar sentir o cotidiano dos que convivem em comunidade. No sentido de construir uma pauta comum (unidade e diversidade), consideramos que esta relação entre a escola/comunidade/escola é um processo que merece atenção fundamental, para o fortalecimento dos sujeitos do campo, que não se limita às ações, práticas, dinâmicas, atividades, mas é uma atenção que deve se dar também na dimensão administrativa, burocrática, pedagógica etc. que chegue a interferir para melhor nos programas e nas políticas da educação do campo.

Com a continuidade do olhar “apurado”, atento às dinâmicas comunitárias, é possível alimentar processos que fortalecem os sujeitos camponeses e gerar outros sentimentos com esse mesmo intuito. E, considerando todo o processo de desenvolvimento da sociedade e as mudanças inerentes a ele, quem sabe se daqui a algumas décadas ainda teremos depoimentos parecidos com o de D. Severina, que hoje, com 84 anos de idade, fala sobre como é viver na comunidade Lagedo:

[...] eu acho que num precisa eu me apresentar não, aqui eu nasci e me criei, estudei e aprendi. O que eu aprendi foi daqui, quer dizer, do colégio, eu estudei um pouquinho no colégio. Subia aquela ladeira do Ourique ali e descia, botava o pé aqui e quando parava embaixo já era tempo de descer de novo, escorregando. Hoje o povo tem vida boa, mas eu permaneço aqui, vivo aqui até a hora que Deus quiser. Vivi com meus pais, meus pais

nasceram e se criaram aqui, viveram aqui e nós, quer dizer a minha infância, a infância de meu pai e de minha mãe, todos foram aqui e permaneço na mesma casinha que nasci, nem saí nem vou sair (alguém diz: e é muito bom o lagedo de nós, num é? Eu gosto tanto do meu Lagedo, graças a Deus [...]) eu também, gosto tanto do meu lugarzinho porque aqui foi minha utopia, aqui eu chamo minha utopia, né, pois, minha vida de criança foi como uma utopia, foi aquela [...] uma vida boa de brincar, correr, saltar, pular corda, brincar de anel, brincar de roda, naquele tempo num tinha, num existia televisão só era bom as noites de lua, quando a gente era criança vinha minhas amigas que hoje, já umas se foram, e ainda tem umas que a gente quando se lembra, se encontra pra recordar [...] quem já foi criança aqui sem luz, sem nada, hoje é tudo fácil [...] permaneço no lugar e vou ficar até o dia que Deus quiser (D. Severina, educadora popular, comunidade rural Lagedo, 2012).

São pessoas como ela, que percebem que o que aprenderam está enraizado no lugar em que viveram, mesmo com as limitações pertinentes ao tempo, enfrentaram ao seu modo o que poderia impedir de acreditar na possibilidade de resistir e viver ali. Vivendo o que a vida lhes proporcionava, sem deixar de pensar e fazer o que fosse melhor para as próximas gerações, até hoje, dão demonstração de quem não apenas vive o presente, mas de quem tem atitudes para construir o futuro em que acredita.

Vi atitudes de pessoas dessas comunidades durante as idas e vindas, enquanto estava realizando esta pesquisa, que me permitem fazer esta afirmação. Era uma segunda-feira à tarde quando cheguei à Gameleira, parei pra fazer algumas fotografias daquela natureza verde e frutífera predominante ao nosso redor depois que subi a ladeira do Ourique⁷⁴. Encontrei um senhor e comentei sobre a beleza da região, ele disse que de fato é muito bonito e me olhou como se quisesse saber de onde eu vinha. Eu me apresentei e foi quando ele disse seu nome, Zé Carlos. Eu disse o que estava fazendo e que estava indo para o Ribeiro, aí foi quando ele me olhou com familiaridade e disse: *“Já vem gente por aqui conversar com a gente fazendo essas pesquisas, é que a gente trabalha aqui e participa do fundo rotativo de cisterna, de tela, de animais... aí o pessoal já vem aqui visitar a gente. Qualquer coisa, estamos por aqui, viu?”*

Faz parte do cotidiano deles a vivência com os fundos rotativos solidários, prática essa que nasce dos mutirões que faziam nas comunidades para fazer cercas, bater tijolos, limpar os reservatórios de água etc.

Nessa lógica corroboramos com Silva (2013), ao afirmar que as redes de reciprocidade se constituem num princípio fundamental para promoção das

⁷⁴ Nome em homenagem a um morador antigo da comunidade.

mudanças socioeconômicas das comunidades que vão além das necessidades de subsistência. E continua:

As mais diversas formas de ajuda mútua e de solidariedade tornaram-se importantes instrumentos de mudança para a produção e organização das comunidades e vêm contribuindo para as transformações da agricultura familiar, seja nas atividades produtivas ou de melhoramento de infraestruturas, e permitindo a organização das famílias. Nessa perspectiva é comum encontrar atividades de mutirão, momento coletivo onde a comunidade decide por criar ou melhorar uma infraestrutura comunitária e/ou fazer plantio de um roçado (SILVA, 2013, p. 18).

De acordo com Sabourin (2001, p. 42):

A lógica de reciprocidade motiva uma parte importante da produção, da sua transmissão, mas também, do manejo dos recursos e dos fatores de produção. O acesso “gratuito” à água dos açudes, às terras de vazante, às pastagens comuns do “fundo de pasto”, à mão de obra da comunidade (por meio do convite de trabalho ou do mutirão), constitui uma redistribuição dos fatores de produção. Trata-se de uma gestão compartilhada de bens coletivos, mas também de uma forma de dádiva produtiva, uma forma de solidariedade na produção.

É comum para eles saber que as pessoas costumam visitá-los para conhecer as suas dinâmicas sociais, assim como as iniciativas que, conforme Silva (2013, p. 19), “vêm fortalecer ou estimular as famílias nas comunidades a se organizarem de modo a perceberem e resgatarem práticas tradicionais de reciprocidade”.

Esse é um movimento que retroalimenta tanto a eles que sabem que quando alguém vai visitá-los é porque eles estão fazendo algo que chama a atenção das pessoas, quanto para cada um de nós que vemos nessas vivências a essência de que é possível fazer um mundo diferente. São exemplos desses sujeitos comuns que fazem e vivem no seu lugar referências para viver no mundo.

Essas pessoas construíram suas raízes sem negar a história, sem nem perceber que as suas histórias se somavam a outras tantas, enfrentaram dificuldades em determinados momentos, mas, além da fé que têm em Cristo, também se apoiam na solidariedade nascida na convivência com o outro. E é assim que deixam seu legado, recortando nos fatos vivenciados os ensinamentos necessários para um futuro melhor. Como também, percebendo a importância da reconstrução histórica do seu passado para que as gerações mais jovens sintam o processo das conquistas, que têm como uma das bases a perspectiva da participação comunitária.

Nesse sentido, tivemos oportunidade de vivenciar, durante a realização da pesquisa, encontros em que as pessoas, falando sobre suas vidas e sobre seu contexto, externalizavam também como era bom reviver aquele passado, com exemplos de solidariedade e reciprocidade, lembrado coletivamente por quem estava participando. Assim como salientavam a importância da participação dos mais jovens nesses momentos, como meio de preservar a história. Trazemos alguns depoimentos que confirmam o que vimos e ouvimos:

[...] assim, sabe Albertina, Nequinho sempre comenta e no momento eu fui quem estava lá e conta sempre o exemplo, porque assim as coisas hoje estão dando certo, graças a Deus, pela história de vida que já se tem, né, passada. Porque assim, quando se começou o trabalho religioso aqui, que foi minha tia que Deus já chamou, juntamente com meu tio e outras pessoas, né seu Sérgio, foi o avô de Netinha que também era uma pessoa influenciada, então se tinha grupo de jovens, se tinha grupo de casais, dentro da religião, e aí eram despertados pra ajudar que era fazendo mutirões, era bater tijolo pra uma casa, fazer uma casinha de taipa pra oito pessoas, era limpar um roçado, era limpar uma cacimba, isso foi coisa que a gente pensava que não era nada e hoje são referências pra o trabalho feito na comunidade, então essa solidariedade veio, veio, veio e até que hoje já está assim, graças a Deus todo mundo tendo uma visão de ajudar, ainda permanece esse mesmo espírito. Muitos deles já se foram, né, mas ficaram as descendências e continuam, né. A gente ver aqui, quando precisa limpar uma cacimba, junta uma turma de gente, né Célia? Vai todo mundo limpar aquela cacimba. (Célia: é, se reúne e vai todo mundo limpar.). Isso se alguém tá doente, precisa de alguém, o pessoal tá ali disponível pra ajudar, então quer dizer a solidariedade dentro desse convívio nosso, né [...] Agora isso de todos os sítios, quando se junta não olha quem é o sítio, a gente quando se abraça todo mundo dá as mãos e vai ajudar. Então isso é que é o bom né, a gente crescer com esse espírito de solidariedade (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2011).

Relatos que remetem ao tempo da infância com suas trajetórias escolares, com suas temporalidades escolares:

Eu tenho uma sobrinha que é casada com [...] é cunhada de Toinho, a pobrezinha chegava logo cedo, oxe ajeitava logo os estudos dela, tomava banho e saía, não comia nada, quando vinha, ali em Humberto Lima só era cana, ela vinha chupando aquela cana quente, chega dava aquela tossona nela [...] e quando chegava em casa era um prato de caldo de feijão com farinha, fazia aquela farofinha e ia de pés, ela estudava em Alagoa Nova e só chegava de noite, era ela, Celice, Mocinha a irmã de Naldo [...] tenho vergonha de dizer não, eu quando ia pra Gameleira, estudar com Nega de Zé Maria, nós dizia: Nega deixa a gente ir simhora. Por quê? Nós estamos é com uma fome danada. Nós ia era pros pés de macaíba, comer macaíba e dava graças a Deus sair da escola (Célia, camponesa, comunidade rural do Ribeiro, 2012).

[...] eu fiz o primeiro e o segundo grau também indo a pé, saía daqui 4:30h da manhã, a tarde ia pra lá estudava e no outro dia bem cedinho vinha. E era feliz [...] (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2012).

Alguns consideram que os jovens de hoje poderiam viver melhor por ter mais opções do que eles tiveram. Pois, hoje, em relação à escola, já tem merenda boa, material escolar, bolsas que dão certo, tem um suporte financeiro etc. Entendemos essa facilidade como acessibilidade, já que, comparado a esse período a que eles se referem, de cinquenta anos atrás, as pessoas não tinham tanto acesso à informação, a objetos básicos, para estudar, por exemplo, como lápis, caderno, borracha etc., como descreve Netinha professora e residente no Ribeiro:

[...] olhe o tempo de se viver é esse. Tem muito recurso, a vida é bem facilitada, mas só que as pessoas não dão valor. Tem tanta coisa com facilidade que termina não valorizando. Por que a gente dava valor ao estudo? Porque a gente ia pra rua a pé. A gente ia e vinha a pé, chegava cansado [...] a gente ia estudar porque a gente fazia todo sacrifício pra passar de ano porque imagine repetir um ano naquela condição [...] imagine [...] eu não entendo, a gente ia a pé, ajudava os pais em casa e passava de ano ainda e aprendia (Netinha, professora do Ensino Fundamental em Gameleira, 2011).

Hoje, a maioria dos estudantes recebe kits escolares, farda, livros, no entanto o interesse pelo estudo é bem diferente do que no passado. O que será que está acontecendo com a motivação pelo estudo? Ou será pela escola? A professora Netinha afirma:

Hoje em dia os alunos tem tudo nas mãos e não querem estudar, muitos não tão nem ligando. Hoje tem merenda, ganha farda, ganha livros, ganha tudo [...] antigamente, tinha as vantagens por um lado, assim, as pessoas davam mais valor às coisas [...] (Netinha, professora do Ensino Fundamental em Gameleira, 2011).

A professora atribui a não valorização do estudo à facilidade com que se tem acesso a ele e aos objetos necessários para estudar nos dias de hoje. Entendemos que não é só esse aspecto que faz com que o estudante valorize ou não o estudo. Há também uma desvalorização da escola, do professor e isso é outra representação social. Vivemos um mundo bem mais complexo e com rápidas mudanças que dificulta analisar apenas por um ângulo determinados cenários. Entretanto, concordamos com a professora quando ela diz que não é dado o devido valor ao fato que se tem acesso. Provavelmente, os estudantes a quem ela se refere não valorizam por não saber de onde vem, por não terem conhecimento também das lutas enfrentadas pelas pessoas mais antigas para que as gerações de hoje recebam o que nunca deveria ter faltado.

Histórias relatadas no primeiro capítulo desta tese, como a do Sr. Arlindo⁷⁵ que tem motivos para atribuir que o tempo de hoje é melhor do que o que enfrentou no passado, servem de exemplo do quanto houve de avanços para a acessibilidade do estudo; devem ser problematizadas com os mais jovens para que eles entendam, nas diferentes dimensões política, econômica, social e cultural, por que, literalmente, alguns derramaram suor e sangue.

Esse é um dos motivos pelo qual a história deve constantemente estar sendo revisitada, para entender os contextos, os processos, as conquistas, as políticas e as lutas. Entender que resistências como a de Sr. Arlindo chegavam ao limite do ser humano. Entender que foi pela ausência de recursos básicos para a saúde, para a educação, entre outros segmentos que alguns necessitaram sair, migrar para outros lugares, outros estados em busca da sobrevivência ou da realização dos seus sonhos, e na maioria dos casos, essa ida não era na perspectiva de ficar, era sempre pensando em voltar. Porque, além de não ter identidade com o lugar, que a princípio era estranho, o sentimento mais forte era a vontade de viver na sua terra.

Cito aqui as lembranças do meu pai, que durante 18 dias e noites viajou na carroceria de um caminhão indo para São Paulo, passando clandestinamente nos postos de fiscalização como se fosse mercadoria, milho ou feijão, e levava “cutucadas nas costelas”, sem poder dizer nada, pois, como mercadoria não podia falar. Chegando lá era liberado em um armazém sem saber onde iria trabalhar e, desde o primeiro dia, começava devendo alimentação e dormida sem noção de quando ia começar a amortecer a dívida.

Migrou, também, o filho de D. Maria⁷⁶ que, mesmo que nós não saibamos dizer quais foram as condições da sua viagem, sabemos que foi em busca de realizar um sonho, foi com a mesma vontade de tantos que foram e trabalharam construindo São Paulo:

Eu sei que quando viemos pra lá, já tinha havido quatro filhos, tinha morrido três e só tinha um vivo. Aí viemos pra cá, pra casa desse rapaz, era uma casinha de taipa, uma casinha fraca, num sabe? E José (marido) trabalhava com esse, esse compadre Luís dele que era, como se diz, era o homem da agricultura que pagava a quem trabalhava por lá de seca a inverno, a José e a meu filho (também José). Aí eu sei que José disse mamãe se Deus quiser, eu tenho fé em Deus de ir embora pra São Paulo, fazer uma casa

⁷⁵ Reside na comunidade do Lagedo desde a década de 1960. É casado com D. Senhora, genro e compadre de D. Maria e mora na comunidade até hoje.

⁷⁶ Reside no Lagedo desde muito tempo. É mãe de D. Senhora, de José, nora e comadre de Sr. Arlindo e até hoje vive na comunidade.

[...] José foi-se embora, ele é muito trabalhador, falar a verdade, ele gosta muito de trabalhar, mas o pai não tinha terra pra trabalhar, as vezes ele trabalhava alugado e, muitos trabalhavam e ele trabalhou muito e ele sempre trabalhava e sempre falava: não morar no que é dos outros! E aí até que ele foi, foi pra São Paulo e aí graças a Deus, que Deus te proteja meu filho, sempre ficava mandando algum dinheirinho pra casa, mas eu sei que ele disse: papai vou mandar um dinheirinho pra casa, pra o senhor fazer um tijolo, pra fazer uma casa se Deus quiser. E como de fato ele ficou mandando, aí seu Sérgio o dono da terra que nós morava, deu essa casinha que nós morava, ele já sabia dessa casa que nós ia fazer aí mandou tirar a madeira, que tirasse a madeira pra ele, mas naquele tempo a telha não era como essas telhas de agora, era umas telhona grandona, deste tamanho, eu sei que a casa é [...] José mandou o dinheiro graças a Deus aí nós fizemos a casinha, que é a minha que tá lá, que eu quase nem uso hoje [...] (D. Maria, camponesa, comunidade rural do Lagedo, 2012).

Nesse momento eu perguntei: Aí, seus meninos que estão fora sempre vêm lhe visitar? E ela respondeu:

José? Vem graças a Deus, de ano em ano ele tá aqui. Ele tem a maior vontade de vim, mas ele num vem não, ele morava no que é dos outros lá numa casa, mas já faz uns quatro ano que ele comprou uma casa muito boa a casa dele lá, mora no que é dele mesmo, graças a Deus. Ele fala muito em vim para aqui e ele fala que tem fé em Deus de morrer onde nasceu, mas num vem não, sabe pro causo? Nem a mulher tem vontade de vim, nem os filhos [...] ele num vem não. Ave Maria, quando ele chega ele chora de alegria e quando sai, eu nem digo nada [...] mas graças a Deus ele nunca esqueceu de minha casa [...] É isso mesmo, a vida da gente, minha filha, é uma coisa que nós sabe como começa, mas como finda só quem sabe é Jesus [...] (Dona Maria, camponesa, comunidade rural do Lagedo, 2012).

Gente de crença forte são essas pessoas dessas comunidades que encontravam na fé e na oração a calma espiritual para enfrentar os maus tempos. Foi participando das ações da igreja que, desde o tempo em que não tinham um espaço para fazer suas orações, até os dias de hoje, tentam manter essas raízes no que eles chamam de religiosidade popular. Em uma das últimas idas à comunidade, fizemos uma rica discussão sobre religião e religiosidade popular, sobre igreja enquanto estrutura física e igreja enquanto comunidade. E percebemos o quanto eles têm lucidez quanto ao seu papel como igreja, com respeito às crenças da religião que seguem, mas com coerência quanto aos processos e às pessoas, quanto ao servir e ao seguir abertos a novos processos e dinâmicas eclesiais e com muito respeito quanto à história dos seus povos que também foram igreja, numa concepção de religiosidade popular e não da Igreja Institucional, com ritual sacralizado e oficial.

E assim, comprovamos a presença dessas raízes nas falas e ações dos sujeitos dessas comunidades. Lugares como a igreja, entendemos como espaço de formação, de educação, que fortalece seus princípios, suas relações e a continuidade dos cultivos do que gera uma verdadeira sustentabilidade comunitária, numa concepção religiosa de comunhão e irmandade. Encontros comunitários para fazer uma quermesse, celebrar uma missa, fazer uma procissão, participar de uma novena, são oportunos para o enraizamento de princípios, para a transmissão da cultura, são espaços de escuta, de toque e de aproximação com o próximo.

Encontros, como os relatos abaixo sobre as comemorações do Mês de Maio em 2012:

E a gente teve um momento muito bom agora no mês de Maria, onde a gente teve essa troca de experiência. Essa troca de visitas, né. Porque assim, quem começou o trabalho, foi praticamente a minha tia com o avô de Netinha. Seu Antônio Pereira ali, e aí surgiu as comunidades, foi quando se constituiu aquela igreja lá na Gameleira e a gente ia todo mundo pra lá, mas de repente, houve aquelas independências, a gente criou nossa igreja aqui, o ribeiro fez a de lá, mas se tornou comunidades em comum, né, a gente se reuni nos momentos lá que todo mundo se uni e depois a gente vem pra nossa comunidade e esse ano a gente fez assim, o Ribeiro vem nos visitar, depois fomos visitar o Ribeiro nas celebrações, a Gameleira veio, nós fomos pra Gameleira e assim a gente quer que isso seja passado para nossas crianças, para daqui a uns 20, uns 50 anos, uns 80 anos, eles estejam lembrando que nós fizemos isso e queiram dar continuidade para que isso [...] como a gente vem trazendo essa semente que eles também vá reproduzindo, né (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2012).

Percebem o valor das práticas culturais na historicidade da comunidade e dos grupos e isso deve ser repassado para as crianças.

Quando terminava a novena ficava todo mundo aí [...] e pra ir embora? Conversando, rindo, assim acabou o mês, mas todo mundo ficou [...] vai fazer falta o mês de maio por essa união de encontrar, de conversar, de relembrar as brincadeiras, como eram antigamente, na época das novenas, como o povo fazia (Socorro, professora do Ensino Fundamental na comunidade rural da Gameleira, 2012).

Pra você ver Albertina o que foi muito bonito esse ano que a gente não tinha vivenciado, o padre pediu pra terminar aqui com uma missa o encerramento do dia 31, e de repente pediu um lanche, né, um lanche partilhado e a gente foi e pensou e agora como é que vai ser? Mas, quando mobilizou toda a comunidade, veja tinha mais de 300 pessoas e o lanche que o pessoal trouxe foi partilhado pra todo mundo, todo mundo se serviu, todo mundo comeu e ainda sobrou os refrigerantes que já tá pra outro momento da comunidade. Quer dizer, há um elo mesmo de união e de participação, né (Toinho, liderança da comunidade rural de Lagedo, 2012).

Vivências necessárias, para não perdermos a sensibilidade para com o outro, para evitarmos a predominância da indiferença, para não banalizarmos o que não é banal. Contrárias a outras de grande predominância nos dias de hoje, como as redes virtuais, onde predomina a presença *on-line*, o *e-mail*, o recado (MSN) e todos os meios que são criados para aproximar o que às vezes não tem distância. É uma distância gerada para justificar o uso do meio. Essa é uma peculiaridade negativa provocada com o avanço do mundo virtual, pois, todos esses meios virtuais têm o intuito de aproximar as pessoas e os fatos, de diminuir distâncias, porém, também distancia o que está próximo, junto. E isso quebra rituais e deixa as pessoas, que têm um modo de vida como os que habitam o Ribeiro, o Lagedo e a Gameleira, mais vulneráveis. Esses meios funcionam mais no processo de agilizar as informações, mas deixam a desejar quando se trata do campo das cooperações.

Em uma conversa onde estavam a professora Socorro e a professora Mariluzia, elas abordaram essa preocupação com relação aos pequeninos, onde elas trabalham:

[...] a questão da tecnologia hoje tem um lado positivo, mas eu acho que fica muito a desejar por outro lado, a questão da mão de obra mesmo, da prática, porque até comparando com a questão do aprendizado a tecnologia tem uma facilidade, mas acaba tirando, distanciando a pessoa do calor humano, da pessoa pesquisar, de ler e de escrever. Porque hoje as pessoas vão para a internet apenas só para copiar, não pra ler e adquirir conhecimento preferem fazer cópia daquilo ali. Os trabalhos prontos, e não quer mais forçar pela memória, buscar, pesquisar (Mariluzia, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural da Gameleira, 2013).

Percebemos que as relações afetivas são mais sentidas por quem está mais próximo à natureza e em contato com ela. Hoje a gente sente essa distância das pessoas em relação às outras que estão tão próximas, porque estão ligadas em outros mundos, em outras realidades distantes, e isso também foi ponto das nossas conversas. Nesse momento elas citaram o exemplo de Eduardo, como se fosse um próximo distante:

Uma criança que eu percebo que prefere tá no meio do campo do que na escola, é o menino de Silvia, Eduardo. Ele pequenininho, mas já comenta o que faz, o que cria, o que planta [...] aí tem um arranhãozinho aí diz que foi no roçado, aquela coisa de revelar, sabe? Só que outras crianças é aquela coisa, se tiver um celular é mais interessante, entendeu [...] Aí é tanto que eu vejo que é uma criança com calor humano melhor, tem mais sensibilidade para as coisas, para o toque, de gostar [...] eu achei engraçado que uma coleguinha fez uma coisa e ele disse eu gostei Yasmin,

do que você fez. Ela estava organizando os livros, entendeu? Aí eu vejo isso nele, onde tem crianças que não param pra perceber, sabe [...] (Socorro, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural da Gameleira, 2013).

Concordamos que urge a necessidade de revisitar práticas que fortalecem os laços com o local, com o que se vivencia nos diversos cotidianos dos locais. Sem se limitar a isso, mas a partir da busca prioritária por esse conhecimento, para depois partir, ir além e buscar conhecer outros contextos. Mas, independente do espaço, do lugar, do ambiente, o campo deve oportunizar toda mobilização que envolve as pessoas, na escola, na associação, no roçado, na bodega, na igreja, problematizando as questões que os identificam, por meio de práticas que estreitem suas relações. E um dos caminhos para começar a pensar sobre esse aspecto é fazer reflexões entre como era no passado e como poderá ser no futuro:

[...] inclusive eu percebo assim que quando na minha idade de criança para o tempo de hoje se trabalhava muito mais na roça. Eu lembro na minha infância eu via muito feijão grelado, porque não tinha sol pra secar, hoje quase a gente não ver mais, porque as pessoas estão plantando pouco, estão trabalhando bem menos na agricultura. Então eu vejo assim a questão da agricultura, eu tiro por mim que fui para o roçado plantar feijão, mas já meus três filhos não foram [...] o que é que tá faltando? Onde é que tá o erro? Pois é, nenhum deles plantou feijão e eu plantei [...] eu lembro que eu gostava de brincar de casinha de boneca e um dia meu pai deixou um feijão pra o meu irmão mais velho plantar e eu larguei a brincadeira e fui com ele, plantei de todo jeito, era feijão de molho e eu corri pra terminar logo aquele feijão da bacia pra brincar de guisado, de cozinhado nas panelinhas de barro. Quando o feijão nasceu parecia uma floresta [...] mas, quer dizer, meus filhos hoje não passam essa experiência. Até a brincadeira hoje, em relação às brincadeiras nossas, eu acho que a criança amadurece muito rápido, perde muito essa questão da infância. Aí vem pra o lado da agricultura e isso interfere numa série de aspectos [...] tem a facilidade do hoje, mas eu acho que tira muita coisa da fase certa da criança. Quer dizer, queima, né, queima etapas [...] (Mariluzia, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural da Gameleira, 2013).

Percebemos, a partir do relato acima, a influência de outra cultura e entendimento da relação das crianças com a terra, com o trabalho na terra, com o produto, com o alimento, como também a constatação de outros universos infantis, mesmo no contexto de agricultores familiares. São gerações diferentes que sentem a influência da tecnologia e da mídia.

Nesse momento fazemos a reflexão de que reflexões sempre são bem-vindas, pois levam as pessoas a pensar sobre suas ações, sobre a prática, sobre o tempo, sobre a contribuição, sobre a história e o legado que cada um deixa. A

reflexão é própria dos que se preocupam não apenas com o presente, mas, principalmente, com o futuro que talvez nem vivenciem, mas que será vivenciado pelas próximas gerações. É pertinente aos utópicos refletir sobre a complexidade que interfere e é interferida pela sua ação no mundo. Na perspectiva de Freire (1980, p. 27), em conformidade com a expressão de Ernst Bloch, a utopia a que nos referimos diz respeito à utopia concreta em que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”. A utopia como sinônimo de esperança crítica, considerando que a esperança não é o ato de pura espera, ela precisa de prática. É a utopia relacionada à realização de sonhos, que parte da compreensão de que a realidade pode vir a ser transformada, pois ela não “é”, ela “está sendo”. Como acentuado por Silva (2003, p. 54):

[...] tomando como referência a trajetória da sociedade humana, a utopia, ou melhor, essa capacidade de sonhar, conquistar e mudar vem acompanhando o próprio decorrer da história da humanidade, sendo, pois, configurada como uma capacidade de sonhar, buscar e provocar novas situações para o homem, o grupo e a sociedade. Encontra-se relacionada direta ou indiretamente a uma realidade histórica, mesmo com configurações diferenciadas, que vão desde a ideia, fantasia, sonho, experimento ou transformação revolucionária da sociedade, em sintonia com o contexto das relações entre indivíduo, grupo, espaço social e a realidade histórica na qual vivem. É uma representação imaginária e encontra-se em sintonia com a realidade concreta, pois esta se torna um veículo de impulso para os seres alcançarem seus objetivos.

Presenciamos esse tipo de reflexão e pensamento utópico em falas como a da professora Mariluzia, referenciada acima e fizemos algumas reflexões também no sentido de entender o que leva um profissional de educação a ter utopia hoje? O que alimenta essa utopia no decorrer dos anos de trabalho? Essas professoras que vivem, trabalham, participam dessas comunidades fazem reflexões sobre sua atuação, sobre o passado e o futuro, por quê? Será que é porque não se enxergam apenas como professoras? Qual o legado que elas estão deixando para os sujeitos que estudam com elas? Assim como para outros professores?

Um aspecto, nesse processo, que percebemos como fundamental para o fortalecimento da educação no contexto no campo é a importância que tem de os professores estabelecerem vínculos e pertencerem às localidades em que atuam. Conhecer e considerar os processos educativos vivenciados pelos sujeitos das comunidades, que frequentam ou não a escola, gera sim diferença na vida em

comunidade e na vida das pessoas. E gera a continuidade desses processos que um dia foram utópicos e se transformaram em realidades que, hoje, alimentam novas utopias na história das pessoas. Nesse sentido, trazemos um recorte da entrevista realizada com Simone, que mora na Gameleira, que foi estudante da Escola Santa Ana e hoje faz Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba.

[...] eu penso em quando terminar meu curso voltar para ensinar aqui em cima na escola onde eu estudei, já que eu estou fazendo Pedagogia e poderei dar essa contribuição. Porque como ela me ajudou a chegar onde eu estou hoje, eu também quero contribuir pra ela, dando minha pequena contribuição que não é nem a metade do que ela deu pra mim. Dar no mínimo a esperança a outros alunos, porque vai ser assim, “Nossa ela saiu daqui e voltou pra aqui de novo”! É que nem uma frase que inclusive tá na farda do meu curso: há duas coisas que a gente não pode deixar de dar a uma criança, raízes e asas, raízes pra que ela nunca se esqueça aonde foi que ela cresceu e asas pra que ela possa buscar outros conhecimentos e trazer de volta pra o seu lugar. Foi uma frase que um dia um professor da gente falou e eu nunca esqueci dela e penso em um dia, quando eu terminar, voltar para dar minha contribuição também, como tantos outros fizeram (Simone, estudante, comunidade rural da Gameleira, 2013).

Os exemplos vistos pelos mais novos gera neles essa vontade de contribuir, além de despertar para a importância que passam a ter da sua participação na comunidade. Criar o ambiente propício para acreditar nas potencialidades das pessoas é uma das maiores contribuições dessas educadoras para essas comunidades. Referencia a ação da escola que vivencia os processos educativos em comunidade, e esta deveria ser a referência para toda e qualquer escola que se situa no campo e atua com camponeses.

Não foi objeto desta pesquisa analisar, a partir da escola, o que ela propõe para os sujeitos, mas acabamos tendo confirmações de que o que ela propõe vai além das suas estruturas físicas, curriculares, didáticas etc. Porque ela se alimenta de processos de utopia concreta, vivenciados em comunidade, conforme identificamos nos relatos das professoras abaixo:

O que a gente vê e mostra pra eles também é que no fundo o que interessa nessa vida é sermos humildes, humanos e fazer as coisas certas, porque se a gente ficar também só pensando no ter a gente vai esquecer o ser, que cada um tem dentro de si, dentro da comunidade tantos conhecimentos bons (Selisse, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

E a gente não pode se espelhar nem querer melhorar em cima daqueles erros e nem querer desistir, porque um dia vai mudar, a gente tem que ter esperança e ir fazendo a nossa parte. Agora, a gente não pode deixar de

acreditar [...] (Netinha, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

O Eu e a comunidade construindo uma relação de conhecimentos bem sólidos entre os sujeitos individualmente e os grupos que se identificam na coletividade. Nesse mesmo viés, trazemos os depoimentos de Simone e de Rilávia. No primeiro a adolescente Simone fala das contribuições da escola para o modo de vida na comunidade; ressaltamos que ela, assim como os demais jovens, tem outros vínculos com a comunidade além da escola onde estudaram, participam ou participaram da catequese da criança e do adolescente, foram animadores da Campanha de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar, entre outros envolvimento, que colaboraram para que pensassem e agissem conforme os relatos abaixo:

A escola contribui muito para o modo de vida da comunidade, assim, fora eu, tem Camila, Juliana, Mariana que terminou o curso de enfermagem, a gente já está em um nível mais superior, a gente conseguiu avançar com isso e tem as meninas que estão cursando terceiro ano e não pensam em parar e nem em saírem daqui. A escola incentivou a gente a continuar estudando. Camila faz Farmácia, eu Pedagogia, Juliana faz Administração [...] outra coisa muito marcante que sempre ouvi dos meus Professores aqui da Gameleira foi que se tem algo que ninguém nunca tira de você são seus conhecimentos, se dedique ao que você quer e estude, pois, é algo que você leva pra sempre. Ninguém tira e cabe em tudo que é canto: seu conhecimento (Simone, estudante, comunidade rural da Gameleira, 2013).

[...] já é tudo tão interligado, por exemplo, quando tem eventos na escola a comunidade participa como as rodas de leituras, as mães vão entre outras coisas. Os alunos levam suas concepções para a escola e é tudo tão junto [...] que [...] eu vejo que não tem aquela influência formal da escola, mas é aquela influência como se fosse inconsciente, da própria vivência, me entende? (Rilávia, estudante, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

A escola é o espaço educativo que deve contar com educadores responsáveis por colaborar com a sistematização do conhecimento gerado entre as pessoas. É salutar quando um estudante chega com informações que dizem respeito ao seu contexto e é ouvido, considerado, respeitado enquanto sujeito também daquele conhecimento. Sabemos da existência de educadores que reagem indiferentemente ao que vai atrapalhar a compreensão da sua fala, naquele momento e isso acaba sendo um reforço negativo, porque desvaloriza a informação e a realidade que o outro traz e está vivendo. Não é o caso desses educadores que trazemos **nesta** pesquisa. Às vezes um olhar, uma discussão, faz toda diferença

nesse processo. Valorizar e potencializar esse conhecimento amplia para um ambiente favorável a outras discussões, como valores, concepções, contradições necessárias ao desenvolvimento humano, ao estar presente no mundo. Valores que são trabalhados por esses educadores como, por exemplo, o que nos diz a professora Selisse:

*[...] por isso que quando você perguntou se eu queria sair daqui pra morar em outro lugar um dia, eu disse nunca, porque aqui é a realidade que a gente conhece, embora tenha tantas coisas pra melhorar [...] e se você ouvir relatos de pessoas que moram nas cidades, que tem seus empregos, tem tanto sofrimento também. **Honestidade pra ganhar dinheiro você sofre. Se você quer ganhar dinheiro com o trabalho você vai sofrer, agora se você quer ganhar na malandragem você consegue fácil, mas também despenca fácil** [...] (Selisse, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013). (Grifo nosso).*

Relativiza a ideia de que a vida, o trabalho, o dinheiro na cidade é algo fácil e tem um retorno melhor do que no campo.

Percebemos que a atitude presente na formação delas não está no currículo nem em nenhum livro dos que elas estudaram ou adotam, mas sim na experiência de vida comunitária presente em suas ações. Preocupar-se em passar a sua experiência para os outros, ultrapassa a tentativa de formar um profissional apenas para o mercado de trabalho, vai além, pois contribui para a formação de uma pessoa para a vida, para onde ela for independente da profissão. Percebemos isso a partir de vários depoimentos, a exemplo da fala da professora Netinha:

[...] eu foco sempre minha formação para eles serem cada vez mais humanos, independente de onde tiverem e com que forem trabalhar ou lidar, seja com a natureza, com a família, com a religião em qualquer situação na vida ele deve se ver no outro. A gente se apega, eu gosto daqui do Ribeiro, às vezes a gente sai porque é preciso sair, mas eu gosto daqui [...] agora eu tenho todo cuidado porque eu sei que aqui não tem como todo mundo viver, já pensou se fossem todos morar aqui [...] (Netinha, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

Percebemos que os desafios assim como as contradições estão presentes em qualquer dimensão territorial e lugar, no campo ou na cidade, elas se revelam mais cedo ou mais tarde; agora, se eles, camponeses, se percebem como sujeitos de direitos e que, coletivamente nas capacidades se corporificam, ganham mais visibilidade ao se organizarem e lutarem por seus direitos. Sujeitos que podem fazer, que acreditam porque foram estimulados a ver assim, então na hora que eles

tiverem que enfrentar algum desafio por serem camponeses, como discriminação, negação de direitos, falta de reconhecimento, certamente irão se impor, pois conviveram em ambientes que não deixaram que eles passassem despercebido, eram conhecidos pelo nome de registro.

E é por esse percurso de entendimento entre contradições e disputas, que o que é já não é mais, o que era para ser é mais do que deveria, que a complexidade presente nos avanços, nas conquistas, nos desafios, também aponta outras interpretações a partir de reflexões feitas no campo do que se vivencia. Do que é sentido, como nas falas abaixo:

[...] agora eu acho que essa agricultura familiar ela é bonita só no papel. Porque assim é tanta burocracia [...] porque você viver da agricultura é difícil Albertina, você dizer eu vou vender isso hoje [...] agorinha tava passando a reportagem no JPB⁷⁷, “aproveitem em Campina hoje, na CEASA a mão de milho deu dez reais”. O agricultor que passou era de Alagoa Nova e ele dizendo: “daqui a uns dias ela vai ficar mais cara um pouquinho”. Até a repórter dizendo que as pessoas estão aproveitando pra comer comida típica agora da região, porque no mês de junho estava caro, estava por trinta reais. Aí o agricultor disse: “daqui uns dias vai ficar mais difícil”. Aí imagine Albertina, é isso que a gente fica assim meio descrente, você trabalhar pra morrer num partido de milho, você gasta com mão de obra que tá difícil hoje em dia encontrar, é aquela espera e incerteza, vendo a hora o tempo não dá, entende, pra quando chegar o tempo da colheita você vender uma mão, cinquenta espigas por dez reais [...] aí vai comprar [...] vamos supor tu vende cinco mãos por cinquenta reais, aí tu vai fazer a feira. Um quilo de carne é quanto? Aí vai comprar um arroz, um macarrão, tá entendendo? Deu pra quê? Né brincadeira não, são duzentas e cinquenta espigas é muito milho pra você lucrar só isso e acabar em um minuto no supermercado e não dá nem pra trazer o necessário [...] né complicado [...] (Netinha, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

E se aquela família tiver algum doente que precisa tomar medicamento? (Selisse, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

Analise bem, aí passou quanto tempo aquela terra ocupada com aquele milho ali? Pra quando você vender tirar somente cinquenta reais [...] pra dar pra quê? É muito desestimulante [...] é por isso que eu acho que o governo, os poderes, deveriam ajudar mais, investir mais nesse agricultor familiar, entendeu [...] não fornece um trator [...] (Netinha, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

Assim a gente não quer passar isso pra nossos alunos, mas um dia eles vão ver, quando eles crescerem mais. Tipo, o governo até libera, até manda, mas aquele trator vai lá pra terra daquele político ou empresário que é rico e que tem posses. A gente sabe que isso acontece, eu não digo isso ao meu aluno pra não desestimular, mas que muitas pessoas já tão ficando descrentes devido a esse sistema [...] e não chega aonde precisa (Netinha, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

⁷⁷ Jornal da Paraíba.

Percebemos nas falas o que é sentido diariamente pelos agricultores familiares em seu cotidiano de trabalho, as dificuldades de produzir são tamanhas, o volume de trabalho é elevado e o preço alcançado pelos produtos quando chegam ao mercado é baixo, ou seja, não há um equilíbrio que consiga gerar o sustento justo para a família. Se alguma eventualidade exige um recurso financeiro a mais, como o exemplo citado de doença ou medicação, passa a ser mais um problema a enfrentar.

Esta é uma discussão que não é fácil, pois, passa pelo entendimento do enfrentamento político, onde mais cedo ou mais tarde eles vão descobrir por que algumas coisas não funcionam como deveriam. Vão descobrir que o que eles viram de uma maneira mais suave, com cuidado, com zelo, por meio de um processo educativo comunitário que primava por valores, acontece também por outros meios e para outros fins, que, muitas vezes, interferem diretamente no seu modo de vida.

Embora esta não seja uma discussão fácil, faz-se necessária logo que for oportuna para despertar o entendimento das muitas lutas relacionadas à forma de vida deles. Assim como, de que são parte de uma categoria que conseguiu realizar conquistas, a partir do entendimento que muitos tiveram que era preciso a iniciativa de ir à luta contra toda negação ao direito de ter terra e viver nela e dela. São inúmeros os enfrentamentos para ter acesso à terra em condições de permanecer e é importante que todos que têm suas raízes no campo tenham esse entendimento de que o que atribuímos ao sistema, à falta de interesse, má vontade de alguns para conosco, passa por uma questão de exclusão e de classe social.

Nossa esperança, vivendo uma utopia concreta, é que a partir desse entendimento possamos lutar onde estejamos pela liberdade de viver nessa e dessa mãe terra, que é de todos, por isso todos são necessários independente dos diversos lugares em que atuam para contribuir com a perpetuação da convivência com ela. Nesse sentido a educadora Netinha aponta também contribuições para esse despertar na formação dos pequeninos:

Eu tenho alunos que dizem que vão ser agricultores, que vão trabalhar com o pai no roçado [...] aí eu digo que eles são muito pequenos e que vai chegar a hora de decidir, agora eu sempre digo que no campo não vai ter vaga pra todo mundo e que eles têm que começar a pensar em outras profissões e digo mais, quem se identificar vai produzir, vai criar e tirar o seu sustento dali, mas alguns vão ter que sair e procurar uma profissão sem esquecer nunca de onde veio (Netinha, professora do Ensino Fundamental, comunidade rural do Ribeiro, 2013).

E assim tem se sustentado o campo com suas raízes e as pessoas nele, dele ou fora dele, mas com suas histórias, dando continuidade com rupturas necessárias a cada geração para que ele continue deixando lembranças e propondo desafios para as futuras gerações. Este campo dinâmico, com vida, que alimenta interesses diversos é um campo de disputas pela resistência marcante dos seus sujeitos e visivelmente presente nos processos que decidem assumir, enquanto causa necessária à sua categoria. São campos de disputas externos e internos, que envolvem relações pessoais, familiares e institucionais. Nessas disputas ocorrem acordos, divergências e processos educativos de aprendizagem, resistências e consciências.

Seja numa prática corriqueira, seja no envolvimento de uma luta maior, quando tem o entendimento de sua história e do que estão fortalecendo, não importa o lugar ou espaço de atuação, fazem a diferença para uma sociedade que caminha, quase toda, para o mesmo sentido. E referenciam, vivendo a própria vida, valores possíveis, bem como, processos que educam gerações com uma perspectiva de vida em vida, que não nascem nem morrem em si mesmas.

Essas histórias reforçam a tese de que processos educativos vivenciados por agricultores camponeses contribuem para o fortalecimento da educação no contexto do campo, quando nascem e fortalecem a própria cultura camponesa. Ou seja, quando são vivenciados pelos camponeses no seu cotidiano, respeitando seus tempos, seus espaços e seus trajetos. E foi nessa perspectiva que tentamos atender aos objetivos desta pesquisa.

Analisando processos educativos que contribuem para o fortalecimento da educação no contexto do campo, percebemos que o território enquanto contexto organizado possibilita territorialidades fundamentadas no fortalecimento dos sujeitos, pois, no território camponês tem gente que come, vive, estuda e produz, ou seja, é um espaço de afirmação política, cultural e produtiva do campesinato, sendo, portanto, um território de esperança. Percebemos também que quanto mais organizado o território se encontra, mais possibilidade tem de contribuir com a organização comunitária e consequentemente com a organização familiar.

E é devido a essa organização que a existência de elos identificados como fortalecedores da educação naquele contexto se perpetua na história daqueles sujeitos. Elos como a **Memória da história das famílias**; fortes **Relações de parentesco e vizinhança**; existência de **Banco de sementes comunitário**;

existência de **Relação afetiva com os entes queridos**; execução de **Programas e projetos**; **Memória da história da comunidade**; existência e funcionamento de **Associações comunitárias**; manutenção de **Fundos rotativos solidários**; presença de **Escolas nas comunidades**; organização e participação em **Celebrações religiosas** e a **Opção pela vida no campo**.

Elos que reforçam a história de vida dessas pessoas, assim como de teses como a que comprovamos nesta pesquisa de que propostas de educação mais apropriadas para o contexto do campo só são possíveis se nascerem para o fortalecimento da cultura camponesa. E no caso das comunidades que participaram desta pesquisa, os processos educativos vivenciados pelos sujeitos afirmaram a nossa tese.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No início das minhas angústias e dúvidas durante o doutoramento, me questionei muito sobre o que estava fazendo, sobre a pesquisa, a prática, o tempo, sobre a militância... e nos momentos de “queda livre” buscava respostas para os conflitos, para os dilemas, tentando me segurar aonde ainda não tinha sustentação. Minha musculatura intelectual⁷⁸, ainda estava sem muita força, então só me restava pensar, pensar, pensar... Pensar a partir das perguntas que alimentavam minha busca. Perguntas como: De onde vem o que contribui mais para o modo de vida camponês? Qual o saber que mais completa sua formação de vida? Saber conceitual (escola)? Saber fazer, experiência (prática do trabalho)? Saber ação social, mobilização (sindicatos, movimentos, militância)? Como esses saberes dialogam, interagem no modo de vida dos camponeses?

Pensava sobre a pesquisa que é momentânea, temporal, mas pensava principalmente em meios para enfrentar os desafios de atuação para o que eu estava me propondo, aliás, para o que eu já fazia e queria continuar fazendo. E, quanto mais me questionava sobre o que acreditava e destinava energias, sentia que mais me fortalecia. Assim, fui buscando sentido em outras práticas, com outros sujeitos e teorias. Entendendo teoria como concepção de mundo, que argumenta verdades a partir do olhar e do lugar de onde se refere, de onde se observa... me ancorei nelas, nas que, ao meu alcance, davam sustentação para o que eu estava comprometida e defendendo enquanto tese.

Nessa viagem de busca, ação, análise e síntese, tentei não interferir, durante a pesquisa de campo, quando os sujeitos participantes desse processo estavam se colocando, fazendo suas reflexões, relatando suas histórias de vida. O que, com exceção de algumas contradições, quase sempre corroboravam com o que eu também defendo na minha atuação enquanto educadora. Era praticamente impossível não vibrar, depois, nos momentos de transcrição, ao ler um depoimento que corroborava com o que eu também defendo e era nesse momento que eu recorria às teorias que davam suporte à reflexão necessária àquele lugar, àquele contexto.

⁷⁸ Como ouvia Eula, nossa companheira de turma falar.

E assim, resgatando a letra da música de Almir Sater: “hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco sei... que nada sei...” E do nada que sei, devo considerar que a vida das pessoas deve sempre estar acima de qualquer instituição, qualquer processo operacional, qualquer política pública, qualquer programa de governo, de Estado, de empresa, qualquer projeto... qualquer ação que interfira no modo como a vida é vivida.

Devo considerar que tudo passa, inclusive nós, mas as histórias e estórias ficam e são indicadores de percursos a serem seguidos, com continuidades e descontinuidades, para os que chegam. Independente do rumo que se tome, prevalece o zelo pelo que foi vivenciado com os antepassados.

Também deve ser lembrado que, quando as comunidades se organizam, elas conseguem identificar elementos que mobilizam as pessoas para participar de ações coletivas e isso contribui para a elaboração coletiva de uma história vivenciada com participação, com solidariedade, com união.

Considero também, a partir dessa trajetória, que todos os espaços sociais, lugares, territórios, surgem de processos educativos e são detentores de novos processos educativos, numa perspectiva educativa, na qual a educação vai acontecendo ao longo da vida, mas que esse entendimento faz-se necessário para a existência, a criação e o funcionamento de ambientes com propósitos mais definidos como escolas, associações, sindicatos que fortalecem causas, valores, princípios, lutas humanas, por meio de processos educativos transformadores.

Retomando e relacionando a questão do neoliberalismo frente às problemáticas locais e regionais, abordadas pelo estudo, percebemos que, no neoliberalismo, pretende-se estabelecer um padrão de educação que não respeita a diversidade e complexidade do pensamento humano. Logo, esse modelo societário se contrapõe à educação heterogênea e não leva em conta a construção dos saberes. O Estado tem sua parcela de contribuição para isso, pois, fazendo uso do poder da cultura escolar, impulsionado pela concepção de formação funcional, compromete a emancipação social, a liberdade e o cidadão também. Nesse processo, a aplicação de práticas com base numa educação libertadora é lentamente abortada, utilizando-se, para isso, de diferentes meios, entre eles, a violência simbólica, em todos os âmbitos da sociedade.

Não podemos deixar de interpretar que o atual modelo de sociedade na qual vivemos ainda tem como sustentação hegemônica a teoria neoliberal e suas formas

de exploração das pessoas, vinculando-as a uma cultura exacerbada do consumo. No entanto, acreditamos que toda essa discussão, que tem como base a concepção da educação popular, amplia-se quando é aplicada a uma nova perspectiva de educação para o campo, de ressignificação da escola que deve ser fortalecida, pois, acreditamos em um novo modelo de sociedade que requer outras leituras de mundo, considerando as construções que reconheçam e dialoguem com o saber local.

Há uma série de conquistas como consequência da ação de sujeitos históricos, que insistem em mostrar que é necessário respeitar a educação e toda sua heterogeneidade, pois existem outros tipos de concepção de educação, que levam em conta a construção de diversos saberes em diferentes espaços. Como também é perceptível que o atual estado da arte da educação do campo abre possibilidades para caminhos mais promissores do que no passado. É na perspectiva dessa alternativa de construção do conhecimento, que esperamos contribuir com a educação, não só do campo, nem apenas apontando os limites que fizeram com que esse tipo de educação fosse esquecida, mas analisando e colaborando com o aprimoramento de processos educativos para as populações do campo e da cidade.

Nesse sentido, a participação social nos diferentes espaços de educação contribui para esse aprimoramento quando constrói ambientes de integração que consideram a circulação entre os saberes e fazeres socioculturais, por dentro e por fora do ambiente escolar. A escola e a comunidade devem alimentar a construção constante de espaços dessa natureza, pois eles favorecem transformações sociais mais participativas e planejadas para a atuação em uma sociedade de fato democrática.

Especificamente em relação ao lugar e às pessoas que participaram da pesquisa, identificamos elementos próprios da convivência entre eles, que fortalecem uma sociabilidade comunitária repassada de geração a geração. A novena, a missa, o catecismo, as reuniões da associação, a mobilização para participar dos programas e projetos das comunidades, a aula na escola, são alguns dos elementos que podemos citar que fazem parte da vida e do convívio daquelas pessoas dentro do próprio ritmo de convivência. Não acontece como algo extraordinário, nem tampouco irrelevante, ou seja, na medida do que é necessário e considerando as contradições presentes na dialética dos processos, colaboram com a maneira como vivem no mundo. Crianças, mulheres e homens do campo que

acreditam na convivência com o campo fortalecida por processos educativos presentes no cotidiano deles, sem nenhum se sobrepor ao outro, mas cada um com sua devida importância. A respeito desse aspecto destacamos o valor social que a igreja e a escola têm na vida desses sujeitos, a ponto de gerar sociabilidades duradouras, resistentes ao tempo e às mudanças. Isso porque a escola, enquanto referência educativa, não está isolada dos demais processos seja da igreja, dos fundos rotativos solidários, da associação, dos mutirões, das comemorações etc.

Consideramos, finalmente, que processos educativos como os vivenciados na escola, na igreja, nos fundos rotativos solidários, na associação, no sindicato, na campanha de fortalecimento da vida na agricultura familiar, nas visitas de intercâmbio, contribuem para o fortalecimento da educação no contexto do campo, sim, tanto do campo, no sentido de campo de pesquisa estudado, como também de outros campos em que há a presença de processos dessa natureza. Pois, nenhum deles é vivenciado como algo dissonante à maneira como vivem esses sujeitos, nasce na história das pessoas, nas comunidades onde vivem e se relacionam socialmente. Reconhecemos que também existem outros processos que provocam o enfraquecimento e o distanciamento de suas vivências. No entanto, no caso deles, vivenciam bem mais processos educativos que contribuem para o fortalecimento da sua cultura e da educação no contexto do campo.

Consideramos que propostas de educação mais apropriadas para a realidade do campo só são possíveis se nascerem para o fortalecimento da cultura camponesa e esta se fortalece se levarmos em conta a história de vida das pessoas e dos coletivos que participam. Afirmamos que existem processos educativos vivenciados com base em princípios fundamentais para o fortalecimento dessa cultura, por intermédio do diálogo, da participação, da organização e do planejamento, da interação, da solidariedade e da organização dos diferentes sujeitos e espaços que constituem o campo. Processos educativos que se dão por meio da própria vivência e sobrevivência cotidiana das pessoas, e que são referenciados como elementos identificadores dessa cultura.

Podemos afirmar que, ao findar a realização desta pesquisa, passamos a compreender melhor como funciona o arranjo político espacial das dinâmicas sociais voltadas à educação do campo, entendendo o que o contexto local, a partir da fala dos sujeitos, está construindo. E, numa perspectiva de colaborar com uma rede dialogada com outros contextos, compreendemos que a prática pedagógica dos

educadores que estão atuando nas escolas do campo das comunidades estudadas auxilia outros processos, pois vai além da sua atuação profissional e esse é um dos requisitos necessários para concretizações da educação contextualizada seja no campo ou na cidade.

Percebemos que ainda há alguns entraves para o diálogo entre escolas e comunidades; porém, também percebemos o avanço de caminhos contextualizados de suma importância em processos sociais desenvolvidos a partir de ações da sociedade civil organizada em parceria, ou não, com o poder público na contextualização de propostas pedagógicas.

A partir das reflexões possibilitadas, afirmamos o quanto a organização dos camponeses é fundamental para a sua sustentabilidade. Essa organização é contínua e transcende gerações, pois garante a permanência e a continuidade da sua cultura, criando e recriando seus hábitos e costumes cotidianos, assim como refletindo e aprimorando sobre seus modos de produção; sobre sua organização social para a mobilização, a conquista e a garantia de direitos humanos.

Esperamos ter conseguido deixar claro que os processos vivenciados pelos sujeitos das comunidades participantes desta pesquisa, são educativos para suas vidas, para a convivência comunitária e para suas lutas. Têm significado para o contexto em que habitam, pois, nascem do próprio contexto e dialogam entre si. Esse movimento entre os processos se dá por esses sujeitos conseguirem conviver entre o passado, o presente e a perspectiva de futuro, alimentando espaços de reflexão sobre esses processos, sobre a necessidade de conhecimento em relação ao uso deles, sobre a sintonia entre eles e a vida das pessoas envolvidas. Sobre esse aspecto, percebemos que a maioria das pessoas das comunidades estudadas tem acesso a bens e produtos, pode optar por possuí-los ou não, conforme a necessidade, como celular, computador, é conectada por redes sociais, mas, convive com esses elementos da pós-modernidade sem desqualificar, sem deixar de reconhecer elementos também necessários para o que lhes dá o sentido comunitário. Elementos da comunicação como o recado, o bilhete, a própria mensagem via celular ou internet, para participar de uma missa, de uma novena, de uma comemoração, de uma reunião, de um velório, de um jogo etc. são utilizados sem perder o sentido da sua história.

O cuidado presente nas falas, atitudes e reflexões dos adultos, dos mais velhos, para a continuidade do que eles acreditam ser necessário para ser mais

humano e para viver melhor uma vida em comunidade, é revelado por meio de como as gerações mais novas se comportam, falam, agem com suas vidas naquelas comunidades. São pessoas que acreditam na possibilidade de ir além, sem perder a noção de territorialidade, sem se considerar alguém e sem precisar passar por cima de ninguém, vivenciando uma sociabilidade fundamentada na solidariedade, provavelmente pelo fato de participarem de processos educativos fundamentados em uma crença cristã, com base numa religiosidade popular e numa cultura que orienta para viver no mundo em comunhão e partilha. Dessa maneira vão deixando um legado importante de que é preciso acreditar na capacidade das pessoas; e de que é possível ser a mudança que desejam ter no mundo.

Sentimos que todos os momentos vivenciados durante a pesquisa foram necessários para os sujeitos das comunidades e todos os outros que participaram em alguma ocasião, pois, em suas dimensões e ações individuais e coletivas, perceberam-se no processo. Isso consequentemente gera mais envolvimento, mais implicação e reflexão, mais propriedade sobre suas participações nas historicidades daquele território e de seus lugares.

Embora a literatura utilizada para fundamentar a metodologia afirme que a coleta de dados é um procedimento necessário à pesquisa qualitativa, confesso que, em nenhum momento em que participei da vida e da dinâmica dessas comunidades fui com a intenção de coletar algo. Entendo que a pesquisa envolveu um processo de dúvidas e de busca, mas essa busca pode ser construída a partir das reflexões de cada um, ela não está pronta, ela não é dada e no caso desta, foi sendo construída, processada a cada encontro, em cada momento em que tivemos a oportunidade de discutir sobre os mais variados temas, que envolviam naquele momento a vida daqueles sujeitos, e conseguíamos analisar que os assuntos, os problemas e as soluções não estavam isolados, não estavam desconectados.

A vida em comunidade passa por essa dinâmica do diálogo, da fala e da escuta e isso gera percepções diferentes, desentendimentos, acertos e encaminhamentos, que quando se tornam uma prática fortalecem os elos entre os espaços comunitários e entre as pessoas. Dialeticamente gera algumas disputas também, já que o poder está presente em todas as relações e espaços de sociabilidades. Podemos dizer que são disputas dentro da mesma lógica de mundo e sociedade, que estão em dimensões mais operacionais dos processos, não chegam a ser disputas ideológicas e isso é salutar para a convivência comunitária.

Percebemos que essas disputas não prevalecem entre as relações, elas estão presentes por serem inerentes aos seres humanos, mas o que ressaltam no convívio são atitudes de solidariedade e de cuidado com os demais. Isso acontece porque a vida e a sua reprodução quando colocadas como eixo, como centro das ações, fazem emergir ações e lógicas de mundo totalmente diferentes do que quando se coloca o dinheiro, o capital, a matéria no seu lugar. Essa é uma característica marcante desses sujeitos camponeses, independente do tipo de campesinato em que se encontram.

Por fim, destacamos que os processos identificados e analisados no decorrer deste estudo fortalecem a educação no contexto do campo. Por tudo que foi afirmado acima e, principalmente, por contar com pessoas comprometidas com a vida, com a capacidade de superação humana, com a esperança de, vivenciando uma utopia concreta, deixar um legado no mundo. Sujeitos que assumem nos processos conduzidos coletivamente a responsabilidade de aprimorar suas práticas, suas percepções, suas necessidades. Independente do papel que assumem na sociedade, sejam agricultores, professores, agentes de saúde, catequistas, estudantes etc., são pessoas, educadores, profissionais atuando no próprio contexto em que foram criados, onde suas identidades são construídas, sabedores do que fortalece os sujeitos camponeses, do que distancia dos seus costumes e práticas e por isso são assumidamente comprometidos com sua gente.

Vivenciam nas práticas propostas onde atuam diferentes dimensões sociais da vida em comunidade que não os limitam a exercerem apenas o papel profissional. Portanto, os processos educativos escolares ou não escolares que contribuem com a educação no contexto do campo, são os que contam com a participação democrática das pessoas que vivenciam esses processos, nos contextos onde eles acontecem. Não nasce de fora pra dentro, nasce de dentro pra fora a concepção do que os fortalece enquanto categoria, classe e sujeito social. Um de dentro para fora articulado com o de fora para dentro, evitando isolamentos sociais, uma concepção que fortalece o diálogo entre os diferentes.

Neste sentido, o presente estudo mostrou com as redes de sociabilidades locais, expostas em suas várias necessidades, conquistas e disputas, que são fundamentais para o exercício da organização e participação em contextos locais, como no caso das contribuições dessas nos territórios que estudamos e na conquista de uma escola e de uma prática escolar educativa contextualizada.

Poder conhecer mais essas comunidades nas suas dimensões organizativas e de lutas, e como estas contribuem na construção de uma nova escola no contexto do campo, me ajudou a entender mais que as políticas públicas voltadas para o campo precisam dialogar com as comunidades para poderem se realizar e serem reconhecidas plenamente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALTIERI, M. **Agroecologia – Bases científicas para uma agricultura sustentável**. Guaíba: Agropecuárias, 2002. 592 p.

ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara de. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARAÚJO, Albertina Maria Ribeiro de. **Práticas de intervenção social em escolas rurais: uma iniciativa para o fortalecimento de escolas do campo na Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. 109p.

_____. Reflexões a partir de experiências de organização social contextualizadas. In: RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MOURA, Assis Souza de; SILVA, Eduardo Lopes da (Org.). **Educação: temas e olhares**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 220p.

_____; SILVA, Severino Bezerra da. **Reflexões a partir de experiências de organização social contextualizadas**. In: RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; MOURA, Assis Souza de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da (Org.). **Educação: temas e olhares**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 220p.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/ Ministério do Desenvolvimento Agrário; Editora Abaré, 2003. 96p.

_____; BAPTISTA, Naidison de Quintela. **Educação rural: sustentabilidade do campo**. 2. ed. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS; Recife, PE: SERTA, 2005. 204p.

BOGDAN, Roberto C. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Petrópolis: Vozes, 1998. 206p.

_____. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. n. 19. Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação Popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. CNE. **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, seção 1, p. 27.834-27.841, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Estabelece O Estatuto da Terra. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 143, n. 76, 30 nov. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm>. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 1**, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/seguranca-alimentar-e-nutricional/programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa/gestor/programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comunicação Social**: contas regionais do Brasil de 2004/2006. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?Id_noticia=734>. Acesso em: 26 abr. 2011.

CANIELLO, Márcio. A Pedagogia da Universidade Camponesa. In: REFLETINDO a Educação no Semi-árido Brasileiro... Ousando e fazendo a diferença. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2006. (Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semi-árido Brasileiro. v. 1).

_____. Célula de Acompanhamento e Informação sobre o Território da Borborema. In: SEMINÁRIO REFLETINDO SOBRE O TERRITÓRIO: Contextualizando o Território da cidadania da Borborema: História, realidade, identidade. Campina Grande, 2012.

_____. **Relatório Analítico Parcial do Projeto de Pesquisa**: Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação da Evolução e Qualidade dos resultados do Programa Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais – PDSTR no Território da Borborema (Paraíba). Campina Grande, 2011.

CARCANHOLO, Reinaldo A. et al. **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Horácio Martins. Agricultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CASTRO, Cláudio de Moura; CARNOY, Martin (Org.). **Como anda a reforma na América Latina?** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997. 204p.

CHAYANOV, Alexander V. **La Organización de la Unidad Económica Campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Convite à Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COMBLIN, Joseph Jules. **Padre Ibiapina**. São Paulo: Paulus, 2011. 63p.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. **Gestão de Recursos Federais – Manual para Agentes Públicos**. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/cgu/cartilha_CGU.pdf>. Acesso em: mar. 2006.

CORDEL: Toda casa de Taipa Abandonada. Disponível em: <<http://euqueroesossego.blogspot.com.br/2011/08>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

COSTA, Cizenando. **A Escola Rural**. Rio de Janeiro: IBGE, 1941.

CPRM - Serviço Geológico do Brasil. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea**. Diagnóstico do município de Alagoa Nova, estado de Paraíba. Organizado [por] João de Castro Mascarenhas et al. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. 10 p. + anexos.

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento estratégico participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, São Paulo, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas: Papirus, 2006.

DORNELAS, Malvina do Amaral. **O MOBREAL como política pública**: a institucionalização do analfabetismo. Porto Alegre: UFRGS, 1990.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. Tradução: Ione Ribeiro Valle; revisão técnica: Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

DUQUE, J. G. **O nordeste e as plantas xerófilas**. Mossoró: Escola Superior de Agricultura de Mossoró/ Fundação Guimarães Duque, 1964. (Coleção Mossoroense, v. CXLIII).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 92).

_____. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.). **Por uma Educação do Campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma “Educação do Campo”, 2004. (Cadernos nº 5).

FREIRE, A. G. Fundos Rotativos Solidários: expressão de uma construção autônoma da economia. **Revista de Debate da FASE**, Rio de Janeiro, ano 37, nº 126, p. 51-54, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Apresentação de Cecílio de Lora, SM. Prólogo da equipe INODEP. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Orelha e apresentação por Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. São Paulo: ANCA/MST, 2004.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas Pedagógicas e outros escritos. Apresentação e org. de Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Escola e transformação social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S. A.:** Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 2004. p. 9-49.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação:** Para além das teorias de reprodução. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

GLIESSMANN, S. R. **Agroecologia:** processos ecológicos em agricultura sustentável. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2005. p. 653.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil:** movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGE, Salomão. **Fechamento de escolas é atentado às comunidades rurais.** Entrevista disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 30 jan. 2012.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para sistematizar experiências.** Tradução de Maria Viana V. Resende. 2. ed. rev. Brasília: MMA, 2006. 128p.

IBGE/PNAD. **Diretório de indicadores sociais do PNAD.** 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

KAUTSKY, Karl, 1854-1938. **A questão agrária.** Tradução de Otto Erich Walter Maas. Brasília: Linha Gráfica Editora, 1998. 588p. (Coleção Pensamento Social-democrata).

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. Comentário sobre o “Novo mundo rural” ou a “Nova Reforma Agrária” do governo FHC. **Geonordeste**, ano IX, n. 01, 1999. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url>>. Acesso em: 11 set. 2013.

MAFFESOLÍ, Michel. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Ofícios, 1995.

_____. **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

MARIZ, Celso. **Ibiapina:** um apóstolo do Nordeste. Cidade: Editora, 1942. 194p.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho.** São Paulo: Hucitec, 1994a.

_____. **Capitalismo e tradicionalismo:** Estudos sobre as Contradições da Sociedade Agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

_____. **O Poder do Atraso:** Ensaios de Sociologia da História lenta. São Paulo: Hucitec, 1994b.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil:** as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In: RESAB. **Educação para a Convivência com o Semi-árido:** reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2006. 156 p. il.

MAZUCHELI, Claudemir. **Educadores em luta.** Disponível em: <<http://educadoresemluta.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 out. 2011.

MEC/INEP. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo: Loyola, 1996.

MEJÍA, Marco Raúl. **A transformação social:** educação popular e movimentos sociais no fim do século. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEKSENAS, Eduardo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica:** Conceitos, Métodos e Práticas. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MELLO, José Octávio de Arruda. **História da Paraíba:** Lutas e Resistências. 12. ed. João Pessoa: A União, 2013.

MELO, Maria de Fátima. **Uso da fauna na medicina popular no município de Alagoa Nova-PB.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biologia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, 2011.

MOLINA, Mônica C. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

MOREIRA, Emília. **Territórios de Esperança.** João Pessoa: Projeto de Pesquisa CNPq, 2006.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica do Campo em Goiás. **Revista Ibero-americana de Educación**, Universidade Estadual de Goiás (UEG), 2004. (ISSN: 1681-5653).

NETTO, José Melo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. **A Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhora do ensino:** esboços de compreensão. Trabalho

apresentado no I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição de 1988 e seu re-estabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, p. 61-74, 1999.

ONG ARRIBAÇA. **PEP - Planejamento Estratégico Participativo**, 2005. Mimeografado.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PAULINO, Eliane Tomiasi; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Terra e território**: a questão camponesa no capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 112p.

PETERSEN, P. F. **Metamorfosis agroecológica** - Un ensayo sobre Agroecologia Política. 2012. Trabajo de tesina presentado a la Universidad Internacional de Andalucía como parte de los requisitos para obtención del título de Master en Agroecología un enfoque para la sustentabilidad rural. 2012.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A era das escolas rurais primárias na Paraíba (1935 a 1960). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (Org.). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

POJO, Eliana Campos. Processos educativos em comunidades ribeirinhas da Amazônia. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PARAÍBA. 2012. **Anais...** João Pessoa, 2010, p. 15.

POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**: escola, currículo e contexto. Juazeiro, Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011. 210p.

RESAB. Secretaria Executiva. **Educação para a Convivência com o Semi-árido**: reflexões teórico-práticas. 2. ed. Juazeiro, BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2006. 156p. il.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 456p.

SABOURIN, Eric. **Práticas de reciprocidade e economia de dádiva em comunidades rurais do Nordeste Brasileiro**. n. 20. Raízes. Campina Grande: 2001.

_____. **Camponeses do Brasil:** entre a troca mercantil e a reciprocidade. Traduzido do francês por Leonardo Milani. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 336p. (Terra Mater).

SANTOS, Amaury da Silva dos et al. **Pesquisa e política de sementes no semiárido paraibano:** relatório. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2012. 60p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e Territorialidades:** teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular; UNESP. Programa de Pós-graduação em Geografia, 2009.

SHANIN, Teodor. **Campesinos y Sociedades Campesinas.** México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

SCHMELKES, Sylvia. **Buscando uma melhor qualidade para nossas escolas.** Brasília: MEC/SEF, 1994. 100p.

SHANIN, Teodor. **Campesinos y Sociedades Campesinas.** México: Fondo de Cultura Económica, 1979.

SILVA, Adelaide Pereira da. **Aula de abertura do Curso de Especialização em Convivência com o Semiárido Brasileiro.** Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2011.

SILVA, Manoel Roberval. **Fundos Rotativos Solidários:** uma contribuição para a promoção da autogestão comunitária. 2013. 48p. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Ênfase em Economia Solidária no Semiárido Paraibano) - Universidade Federal de Campina Grande, 2013.

SILVA, Severino Bezerra da. **Assentamentos Rurais:** Território de Conflito e Sociabilidade Camponesa (Um estudo de caso no município de Araruna). 2003. 247p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

_____. Utopia, Sociedades e Movimentos Sociais. Modernidade e modernização capitalista. **Conceitos**, João Pessoa, v. 5, n. 7, p.1-188, jan./jun. 2002.

SILVA, Socorro. SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA. João Pessoa, 2012.

SILVEIRA, Luciano; PETERSEN, Paulo; SABOURIN, Eric. **Agricultura familiar e agroecologia no semi-árido**: avanços a partir do agreste da Paraíba. Rio de Janeiro: AS-PTA, 2002.

_____; FREIRE, Adriana Galvão; DINIZ Paulo César O. Polo da Borborema: ator contemporâneo das lutas camponesas pelo território. **Revista Agriculturas**: Experiências em Agroecologia, Leisa Brasil, v. 7, n. 1, p. 13-19, mar. 2010.

SOUZA, C. M. Discursos intolerantes: educação rural e a representação do camponês analfabeto. **Histórica** - Revista Eletrônica do Arquivo do Estado, v. 03, 2005.

SOUSA JUNIOR, Luiz. **LDB**: Visões críticas. João Pessoa: Ideia, 1997. 110p.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de et al. (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1981.

_____. **Costumes em comum**: Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 493p.

TOMIASI, Eliane Paulino; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **Terra e território**: a questão camponesa no capitalismo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 112p.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.8).

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Democracia e Igreja popular**. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. **Educação Popular**: metamorfoses e veredas. São Paulo: Cortez, 2010.

WOLF, Erik R. **Sociedades Camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os professores

UM OLHAR A PARTIR DA ESCOLA

- 1) De onde nasce sua relação com a escola?
- 2) A escola participa da vida na comunidade? A partir de quê?
- 3) Como chega, nasce a escola aqui?
- 4) A escola contribui com o modo de vida da comunidade?
- 5) Como você acha que a escola poderia participar mais da comunidade?
- 6) Como você acha que a comunidade poderia participar mais da escola?
- 7) O que acontece na escola que fortalece os laços com a comunidade?
- 8) O que acontece na comunidade que fortalece os laços com a escola?
- 9) Como a escola poderia fortalecer mais as pessoas do campo?
- 10) Qual o sentido da vida para o seu trabalho?
- 11) Há quanto tempo está na escola?
- 12) Em que ano se formou? Em quê? E onde?
- 13) Sempre trabalhou em escola do campo?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista das primeiras conversas com
pessoas e famílias camponesas

UM OLHAR A PARTIR DOS CAMPONESES

- 1) Gostaria de ouvir um pouco a história da comunidade de vocês.
- 2) Vocês sempre viveram aqui?
- 3) Como se dá a interação entre processos educativos vivenciados por vocês e as práticas educativas proporcionadas pelas escolas que estão na comunidade?
- 4) Vocês passam por formações, cursos, capacitações pra trabalhar essas dinâmicas vivenciadas na comunidade?
- 5) Vocês percebem mudança no comportamento, na vida desses agricultores, na forma de ver a comunidade, na forma de se enxergar como agricultor, de certo tempo pra cá?

APÊNDICE C - Notas do Diário de Campo 1

No dia 13 de novembro de 2011, fui à comunidade rural do Lagedo em Alagoa Nova, que fica vizinha à comunidade rural do Ribeiro e da Gameleira. Minha ida foi acompanhando a equipe⁷⁹ que é responsável pelo Programa da Campanha de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar, cuja atividade de campo realizada foi um mutirão com as crianças, em que se trabalhou sobre o tema de segurança alimentar. Tive a chance de conversar com pessoas da comunidade como Toinho (Liderança comunitária); Socorro (Professora do Ensino Fundamental no Ribeiro); Fátima (Agente de Saúde); Netinha (Professora do Ensino Fundamental em Gameleira); Edilson (Vice-presidente da Associação), entre outras pessoas que conheci como Lúcia (Catequista); Sílvia e Ivonaldo (Assessores da ASPTA) etc.

A atividade reuniu cerca de 40 crianças que em meio a brincadeiras e conversas tratou do tema abordando a importância de fazer uma boa alimentação e da opção de produzir alimentos saudáveis. Os pequenos eram animados a falar e falaram sobre vitaminas presentes nos alimentos e da sua necessidade humana de consumo dessas vitaminas para o desempenho diário de atividades. Receberam uma cartilha ilustrativa sobre o tema trabalhado e conseguiram identificar nas figuras as mensagens por elas transmitidas... além de ser um dia de brincadeiras para as crianças, é um dia de festa para a comunidade, pois, é um momento de encontro de muitos amigos, vizinhos e parentes.

Presenciamos conversas, brincadeiras enquanto se preparava o almoço, o lanche e se dividia a responsabilidade de acompanhar cada grupo de crianças. É um momento de integração entre crianças e adultos, que se reflete a partir de temas que fortalecem uma proposta contextualizada de educação do campo. Não falo de proposta que nasce ou parte da escola, mas de uma proposta em que a escola participa dela, porque ela é da comunidade. Ela não está em um lugar ou em outro (na escola ou na comunidade), ela é das pessoas e está com as pessoas para onde elas forem. Por isso transcende e vai para além dos espaços físicos demarcados geograficamente. Percebi nesse momento que nessa comunidade é possível ter uma proposta de educação contextualizada com o campo, se é que já não tem, pelo forte sentimento de pertencimento das pessoas daquele local. Pessoas que

⁷⁹ Nesse dia estava Benedito (Assessor Técnico da ONG ASPTA); Paulinha (Assessora Técnica da ONG ASPTA) e Izonaide (Estagiária da ONG ASPTA).

valorizam a história e zelam pelos processos vivenciados, fazendo-se presente e participando diretamente do que as envolve. Por exemplo, nessa atividade, da qual participei, estavam presentes pais, professores, agentes de saúde, catequista, presidente de associação, assessores técnicos, representante de grupo de jovens.

Vale salientar que não estavam apenas para participar como ouvintes do processo, mas, sim, participavam da condução assumindo a responsabilidade de refletir junto com os assessores técnicos em todos os momentos. A primeira vez em que estive lá foi em uma visita de intercâmbio, cujo objetivo era refletir sobre o processo educativo da Campanha de Fortalecimento da Vida e os impactos do trabalho com a comunidade.

Chamou muito a atenção, na sala da casa da família de Toinho e Socorro, um quadro com a árvore genealógica da família, contando a história desde quando a comunidade foi se organizando, a partir do primeiro casal. Eles contam que tudo começou desde quando um português veio com uma índia do município de Araruna e fixaram moradia na região que ainda era só mata. A história é longa e vem sendo contada, mas o interessante é que hoje, a continuidade dessa história se dá na colheita dos frutos como a organização de grupos de fundos rotativos solidários, fundos rotativos de pequenas criações, fundos rotativos de telas, na construção de cisternas de placa e cisterna calçadão, na construção de tanques de pedra, na presença da escola, presença da associação na vida das pessoas, na participação no Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e na própria Campanha de Fortalecimento da Vida na Agricultura Familiar. Nesse dia nos contaram que os mutirões fazem parte das práticas vivenciadas pelas pessoas da comunidade, como, por exemplo, a construção da capela. É perceptível o forte embasamento que a comunidade tem na religião.

APÊNDICE D - Notas do Diário de Campo 2

Hoje dia 01 de julho de 2012, participei de mais um mutirão com crianças e jovens na Comunidade Lagedo em Alagoa Nova. O tema trabalhado foi sobre o uso do lixo e a atividade que eles fizeram foi canteiro ecológico com garrafas peti, onde plantaram coentro e tomate cereja também conhecida como “de munturo”.

Conversei com várias pessoas na comunidade e cada vez nos aproximamos mais, eu, eles, o lugar e as culturas. Fátima conversou comigo sobre o São João e falou que as pessoas não têm mais o costume de se reunir nas fogueiras, nem de fazer forró nos terreiros, como antigamente. Ela disse que as pessoas preferem participar de um forró organizado por um senhor da região que faz um pavilhão, traz banda e tem mais segurança. Ela disse que os festejos quando eram comemorados nas casas das pessoas, ultimamente, tinha gente que se juntava só pra bagunçar e acabava em briga, aí ninguém estava mais querendo fazer em suas casas. Toinho participando da conversa disse que esse forró que ela estava dizendo que era bom funcionava como o forró dos ricos e dos pobres, pois, o organizador vendia umas camisas por R\$70,00 e só participava da festa lá dentro quem comprava essa camisa. Quem não comprava ficava lá fora na festa dos pobres. Dona Severina conversou muito na hora do café e falou sobre as pessoas que eram curadas de cobra e disse que já viu uma cabra dela ser curada de cobra. É que tinha um homem na região que era curado de cobra e cuspiu na boca da cabra e ela escapou.

Em outro momento conversando sobre o mesmo assunto, Lúcia contou que esse mesmo homem curou um cachorro. Dona Severina falou das brincadeiras que fazia nas noites de lua cheia, nas noites de festa como o São João, e como aquilo era bom para os rapazes e moças. Assim como o trabalho realizado pela ASPTA com jovens e crianças, que ela vê como importante para a formação dos meninos e meninas.

Conversando também com Bené, ele falou de como aquela comunidade se aproxima do mutirão com as crianças. Ele diz que, diferente de outras, Lagedo procura o mutirão, pois, percebe como é importante para a formação das crianças e dos jovens e quem toca, organiza todo o processo é a comunidade, com o envolvimento da agente de saúde, das professoras, dos representantes das associações, dos pais e das mães. E ele fala de como isso gera outros desdobramentos, na comunidade e na escola, pois, o envolvimento das professoras

levanta reflexões sobre o currículo, sobre a metodologia de ensino, sobre a didática, sobre os livros didáticos e tem proporcionado mudanças na leitura e na escrita dos estudantes.

As professoras, Socorro, Netinha e Selisse, que atuam nas escolas da comunidade, foram alunas de Dona Severina e moram até hoje na comunidade. Elas têm uma relação que não se limita a exercer o ofício de professoras na escola, são esposas de homens da comunidade e mães de alunos das escolas em que atuam, ou seja, é uma relação com laços que vão além da relação de trabalho, fortalece a relação de identidade e pertencimento e gera um comprometimento forte com as ações. Terminou com um almoço e com a avaliação, em seguida. Marcamos para nos encontrarmos no dia 10 de julho, eu e Fátima para conversarmos com algumas pessoas da comunidade.

APÊNDICE E - Notas do Diário de Campo 3

Alagoa Nova, 23 de julho de 2013.

No dia vinte e três de julho de 2013, fomos Migue⁸⁰, Luana⁸¹ e eu fazer uma visita às pessoas da comunidade Lagedo, Ribeiro e Gameleira. Esse momento fez-se necessário já que após a qualificação ainda não tínhamos nos encontrado. Fomos no intuito de rever as pessoas e conversar sobre a pesquisa com quem encontrasse e a primeira pessoa com quem nos encontramos foi com Netinha, professora da escola do Ribeiro, que no momento estava varrendo o terreiro da sua casa que fica próxima à escola.

Conversamos sobre a lida do sítio e sobre a dificuldade que se tem hoje de encontrar pessoas dispostas a trabalhar como horistas ou diaristas em atividades como limpar mato, cuidar dos bichos etc. Fizemos uma reflexão interessante sobre os programas do governo como bolsa-família no sentido de que se por um lado melhora financeiramente a condição de vida das pessoas, por outro acomoda e talvez isso venha contribuindo para essa dificuldade apontada acima.

Em seguida, conversamos sobre a história da sua família e ela foi nos mostrar um quadro de uma fotografia tirada na década de 1970 com todos os seus familiares. Os laços de família são muito fortes e presentes na vida dessas pessoas que preservam suas raízes. Depois fui conversar com ela sobre o processo em que se encontra a tese, levei o documento impresso e fiz uma breve apresentação apontando até onde fomos e o que precisamos construir para finalizar a pesquisa. Combinamos de marcar um encontro coletivo para repassar para todos e discutir um pouco sobre os indícios que estão se apontando como resultados e marcar algumas entrevistas com as professoras e alguns jovens que estão ou passaram pela comunidade, com o objetivo de aprofundar mais as informações que estão sendo trabalhadas.

Depois fomos até a casa de Antonio (Toinho), Socorro e D. Severina, eles estavam preparando os alimentos do ofertório, pois, naquele dia ia ser a missa na matriz da cidade organizada pela comunidade; a padroeira de lá é Santana e a cada noite uma comunidade fica responsável pela organização da missa. Tivemos uma

⁸⁰ Nosso filho de cinco anos.

⁸¹ Professora Licenciada em Ciências Agrárias e Mestranda do curso de Agroecologia.

conversa mais rápida sobre a pesquisa, momento em que eles colocaram o quanto ficaram felizes pelo reconhecimento das pessoas do município e da região do trabalho comunitário realizado por eles, apresentado em uma reportagem feita pelo Jornal da Paraíba no dia cinco de julho durante uma atividade do mutirão das crianças. Como o trabalho que fazem na comunidade é significativo pra eles, veem a importância que tem de divulgar os valores que dão base a esse trabalho. Percebemos a partir de suas falas que esses valores são o respeito à vida, a solidariedade com os vizinhos e familiares, o temor a Deus, o cuidado com a vida deles e das novas gerações, a soberania alimentar, a preservação das sementes nativas, a continuidade da história na perpetuação de rituais comunitários. São valores que foram fortalecidos com o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que a partir da religiosidade popular fortalecia a sociabilidade dos sujeitos a partir do modo de vida, considerando as diferentes temporalidades, lógicas e culturas presentes na história do povo. Marcamos um encontro na comunidade com mais pessoas para o dia seis de agosto.

APÊNDICE F - Notas do Diário de Campo 4

Alagoa Nova, 06 de agosto de 2013.

Encontramo-nos à tarde na capela São Francisco para conversarmos sobre os encaminhamentos da pesquisa. Estavam presentes Netinha, Celice e Socorro que são professoras, Fátima que é agente de saúde, Toinho que é líder comunitário, Roberval que é assessor técnico da ASPTA e D. Severina que é educadora na comunidade. A princípio estávamos eu, Roberval, Netinha, Celice e Fátima, depois chegou Toinho e Socorro e depois D. Severina.

Fizemos a mesma conversa que havia feito na visita anterior individualmente com alguns, e agora com esse coletivo maior. Abordamos os fundamentos da tese e as questões que trazíamos, a princípio, antes de iniciar a pesquisa, como também os indícios que apresentam os resultados analisados sobre como o sujeito camponês se fortalece a partir dos processos educativos vivenciados na comunidade. Apresentei o roteiro que guiará nossas entrevistas individuais com professores e jovens e deixei um exemplar do mesmo documento que foi entregue à banca para a qualificação para eles avaliarem.

Estou ciente de que esta é outra qualificação, só agora a partir do olhar dos sujeitos que participam da pesquisa. Eles se comprometeram a circular na comunidade e devolver até o término das entrevistas, que é quando pretendo estar retornando de todas as atividades de campo referentes à pesquisa para dar prosseguimento às análises e aos finalmente.

Fizemos uma discussão bastante interessante sobre religião e religiosidade popular, sobre igreja enquanto estrutura física e igreja enquanto comunidade. E percebemos o quanto eles têm lucidez quanto ao seu papel como igreja, com respeito às crenças da religião que seguem, mas com coerência quanto aos processos e às pessoas, quanto ao servir e ao seguir abertos a novos processos e dinâmicas eclesiais e com muito respeito quanto à história dos seus povos que também foram igreja. Mais uma vez comprovamos a presença de raiz nas falas e ações dos sujeitos dessas comunidades.

Posteriormente marcamos nosso retorno para as entrevistas e Roberval foi também conversar com eles sobre os encaminhamentos da pesquisa que está realizando lá para a especialização que está findando.

Como a pesquisa é participante sentimos que esses momentos são necessários para as pessoas se perceberem no processo; ao se perceber elas se implicam mais e refletem sobre suas participações na história. Não uso o termo coleta de dados, pois, em nenhum momento em que participei da vida e da dinâmica dessas comunidades fui coletar algo. Como também não considero que esse seja o meio para o tipo de pesquisa qualitativa que me propus.

Entendo que a pesquisa envolve um processo de busca, mas essa busca pode ser construída a partir das reflexões de cada um, ela não está pronta, ela não é dada e no nosso caso ela foi sendo construída, processada a cada encontro. Em cada momento em que tivemos a oportunidade de discutir sobre os mais variados temas que envolviam naquele momento a vida daqueles sujeitos, conseguíamos analisar que as coisas, os assuntos, os problemas e as soluções não estavam isolados, não estavam desconectados.

A vida em comunidade passa por essa dinâmica do diálogo, da fala e da escuta e isso gera conflitos saudáveis e solucionáveis; quando se torna uma prática comunitária fortalece os elos entre os espaços comunitários e entre as pessoas. Dialeticamente gera algumas disputas, também, já que as relações de poder estão presentes onde houver pessoas. Podemos dizer que são disputas dentro da mesma lógica de mundo e sociedade, que estão em dimensões mais operacionais dos processos, não chegam a ser disputas ideológicas e isso é salutar para a convivência comunitária. Percebemos que não são essas disputas que prevalecem entre as relações, elas estão presentes por serem inerentes ao ser humano, mas o que se ressalta no convívio são atitudes de solidariedade e de cuidado com os demais. Isso acontece porque a vida e a sua reprodução quando colocada como eixo, como centro das ações, faz emergir ações e lógicas de mundo totalmente diferentes do que quando se coloca o dinheiro, o capital, a matéria no seu lugar. Essa é uma característica marcante desses sujeitos camponeses, independente do tipo de campesinidade em que se encontram.