



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

MARIA DA LUZ DOS SANTOS LIMA

**PROJETO COMUNITÁRIO – PROCEP (1987-1994) NO
ASSENTAMENTO BAIXIO-RIACHÃO PB: UMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO**

**JOÃO PESSOA - PB
2016**

MARIA DA LUZ DOS SANTOS LIMA

**PROJETO COMUNITÁRIO – PROCEP (1987-1994) NO
ASSENTAMENTO BAIXIO-RIACHÃO PB: UMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Popular

Orientadora: Prof^a. Doutora Maria do Socorro Xavier Batista

JOÃO PESSOA – PB

2016

L732p

Lima, Maria da Luz dos Santos.

Projeto Comunitário - PROCEP (1987-1994) no
assentamento Baixio-Riachão PB: uma experiência de
educação popular do campo / Maria da Luz dos Santos Lima.-
João Pessoa, 2016.

151f. : il.

Orientadora: Maria do Socorro Xavier Batista

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE

1. Educação popular. 2. Educação de campo. 3. PROCEP.

UFPB/BC

CDU: 37.018.8(043)

MARIA DA LUZ DOS SANTOS LIMA

**PROJETO COMUNITÁRIO – PROCEP (1987-1994) NO
ASSENTAMENTO BAIXIO-RIACHÃO PB: UMA EXPERIÊNCIA DE
EDUCAÇÃO POPULAR DO CAMPO**

Aprovado em: ____/____/____

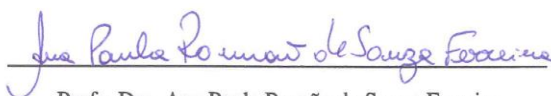
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista
Orientadora – UFPB/CE

Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves

Examinador – UFPB/CE



Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Examinadora Externa – UFPB/DHPE

Prof. Dr. Marcos Barros de Medeiros

Suplente UFPB/PPGCAG.

**JOÃO PESSOA - PB
2016**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Damião Soares de Lima e Josefa Francisca da Silva Lima, por estarem sempre presentes em minha vida e por todo amor e dedicação para comigo. Aos meus irmãos e amigos pelo incentivo e toda ajuda durante o processo de pesquisa na academia.

“Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizado pelo mundo”
Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar sempre presente em meu caminho, me iluminando e ajudando nos momentos mais difíceis da minha vida; permitindo-me desfrutar desse intervalo de tempo nesse lugar chamado terra, construindo teias de vidas.

Aos meus pais, Damião Soares de Lima e Josefa Francisca dos Santos, que sempre me ajudaram e me incentivaram em toda a minha vida.

As minhas irmãs Maria de Fátima da Silva Lima, Maria Lúcia da Silva Lima, Maria do Socorro e Maria de Lourdes, Maria Gorete, Maria dos Santos, que sempre me deram forças para os meus estudos e por todo amor e carinho.

Aos meus irmãos em especial a Manuel da Silva Lima e Paulo dos Santos que me incentivaram no decorrer do curso e por todo carinho e presença mesmo estando distante.

Aos meus amigos Marysávio da Silva Lima e Ivanilson Batista da Silva com os quais sempre pude contar nas horas de dificuldades na construção desse trabalho; eles estiveram sempre dispostos a contribuir.

À Margot, umas das fundadoras e coordenadoras do PROCEP, pessoa acolhedora e copartícipe desse trabalho.

À Terezinha Moura de Moura, pessoa amiga que me dá apoio e incentivo para continuar estudando.

À turma de Pedagogia do Campo (PRONERA), pela troca de saberes e pelo prazer de conviver com a diversidade, isso significa aprendizados e socialização de conhecimentos.

A todos os meus tios, e as minhas tias por toda ajuda e carinho.

Aos meus professores Luiz Gonzaga Gonsalves e minha orientadora Maria do Socorro Xavier Batista, amiga de todas as horas que me acompanhou desde a graduação. Enfim, a todos os professores que contribuíram.

Muito Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a análise do Projeto Comunitário de Educação Popular – PROCEP, do Assentamento Baixio, como uma experiência de Educação Popular do Campo, buscando estabelecer relação entre os princípios da Educação Popular (EP) e da Educação do Campo (EC) presentes nos processos educativos desenvolvidos na experiência do PROCEP, desenvolvida entre os anos 1987-1994 na comunidade, a qual pela importância que teve deixou conhecimentos e práticas que continuam presentes até os dias atuais passando de geração para geração. Para entender esse objeto de estudo partimos das seguintes questões: quais os princípios da Educação Popular e da Educação do Campo que embasaram a experiência do PROCEP? Quais os fundamentos das práticas educativas utilizadas? Qual a percepção dos sujeitos que participaram desta experiência? A investigação teve como objetivo geral analisar a experiência do PROCEP no Assentamento Baixio de 1984 a 1987, como uma experiência de Educação Popular do Campo. Especificamente buscamos identificar os princípios Educação Popular e da Educação do Campo presentes no PROCEP; identificar e analisar a percepção dos sujeitos que participaram desta experiência. A pesquisa teve um caráter exploratório, pois buscou compreender os princípios dos processos educativos desenvolvidos pelo PROCEP assim como identificar as visões dos participantes com relação às práticas que se desenvolveram na experiência do Projeto. A investigação se caracteriza como pesquisa qualitativa de natureza participante e usou como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os participantes do PROCEP, análise de documentos de arquivos da comissão pastoral da terra, (CPT) cartilhas, documentos, panfletos do PROCEP. Tais procedimentos metodológicos, alinhados aos referenciais teóricos, possibilitaram apresentar reflexões acerca da experiência do PROCEP, o trabalho coletivo e pedagógico desenvolvido no roçado comunitário na Comunidade Baixio, os saberes que acontecem diariamente nas atividades desenvolvidas nesse projeto comunitário. As reflexões se fundamentaram nos arcabouços teóricos de: Freire (1967, 1978, 1998, 1987), Weffort (1967), Batista, (2007), Singer (2002), Tiriba (1982) entre outros. As principais conclusões que destaco na pesquisa são as seguintes; que a partir dos depoimentos dos ex-alunos do Procep, e dos documentos analisados, identificamos que estão presentes na educação do PROCEP, vários princípios da Educação do campo, da Educação Popular e alguns traços da metodologia de Freinet. Por este motivo podemos afirmar que a experiência do PROCEP, era um projeto de educação popular do campo.

Palavras chave: Educação popular, Educação do campo, PROCEP.

ABSTRACT

This research has as object the analysis of the Community Project of Popular Education - PROCEP, the Settlement Shoal (1987-1994) as a field of popular education experience, seeking to establish relationship between the principles of Popular Education (PE) and Rural Education (RE) in the present proceedings education developed in PROCEP experience. This experience was developed between the years 1987-1994 in the community, but it was so important to let knowledge and practices that are still present to this day passing from generation to generation experiences. To understand this subject matter we set the following questions: what are the principles of Popular Education and Education Field present in the experience of PROCEP? What are the fundamentals of educational practices used? What is the perception of the subjects who participated in this experience? The research aimed to analyze the PROCEP experience in Bog Settlement from 1984 to 1987, as a field of popular education experience. Specific sought to identify the principles of Popular Education and Rural Education present in PROCEP; identify and analyze the perception of the subjects who participated in this experience. The research has an exploratory character, as sought to understand the principles of educational processes developed by PROCEP and identify the views of participants in relation to the practices that have developed in the experience of the Project. The research is characterized as qualitative research participant nature and used as data collection instruments semi-structured interviews with participants PROCEP, photographs, questionnaires, document of pastoral land commission files (CPT) booklets, PROCEP documents, pamphlets. Such methodological procedures, aligned with the theoretical framework made it possible to present reflections on the PROCEP experience, collective work and teaching developed in inundated community, the knowledge that happen every day in the activities developed in the community project. The reflections were based on the theoretical frameworks of: Freire (1967), Freire (1978) Freire (1998) Freire (1987), Weffort (1967), Batista (2007), Singer (2002), Tiriba (1982) among others. In addition, they used popular personal experiences with education field. The results of the research being built in the process of this work. The main conclusions that stand out in the research are as follows; aparti that the testimony of former students of Procep, and documents analyzed, we identified that are present various principles of Procep education, the principles of the field of education. For this reason we can say that the experience of Procep, was a project of popular education field.

Key words: Education popularly, Education of campo, PROCEP.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa com a Localização do município de Riachão	21
Figura 02 – Mapa da Localização dos Canteiros do PROCEP	32
Figura 03 – Organograma do PROCEP	33
Figura 04 – Cartilha do PROCEP; aprendendo canteiro com canteiro	101
Figura 05 – Jornalzinho Escolar – O que é Ecologia?	110
Figura 06 – Jornal NOTICEP	111
Figura 07 – Cartilhas aprendendo com a criação de porcos	116
Figura 08 – Cartilhas aprendendo com a criação de cabras	117
Figura 09 – Cartilha do PROCEP: Foto das Atividades sobre Canteiro do Baixio	125
Figura 10 – Cartilha do PROCEP: Foto das Atividades sobre Canteiro do Baixio	125
Figura 11 – Ilustrações que representam um roçado comunitário	137

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Imagem aérea da cidade de Riachão	22
Foto 02 – Moradia dos agricultores antes do Assentamento	26
Foto 03 – Cacimba única fonte de água da Fazenda Baixio.....	26
Foto 04 – Mobilização dos camponeses na luta pela terra	29
Foto 05 – Mobilização dos camponeses na luta pela terra	29
Foto 06 – Situação de moradia dos Assentados no Baixio em 2015	31
Foto 07 – Comemoração da Construção do canteiro do Baixio, em 1986	47
Foto 08 – Prédio do canteiro do Baixio em 2011.....	47
Foto 09 – Painel de Atividades dos Canteiros do PROCEP	100
Foto 10 – Crianças no Canteiro do Baixio	107
Foto 11 – Roçado comunitário do Baixio	139
Foto 12 – Colheitas dos grãos da produção do milho em 2014	140
Foto 13 – Trabalho coletivo na Produção de polpas e doces	141
Foto 14 – Trabalho coletivo na Produção de polpas e doces	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Distribuição da População residente em Riachão por sexo	22
Quadro 02 – Distribuição da população alfabetizada de Riachão por sexo	23
Quadro 03 – Distribuição da população analfabeta de Riachão por sexo – 2010	23
Quadro 04 – Riachão - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM	23
Quadro 05 – Canteiros do PROCEP em toda região do Curimataú Paraibano	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP	Educação Popular
EC	Educação do Campo
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
PROCEP	Projeto Comunitário de Educação Popular
INCRA	Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária
CPT	Comissão Pastoral da Terra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ATRB	Associação dos Trabalhadores Rurais do Baixo
IDEB	Índice de Desenvolvimento de Educação Básica
CBAR	Comissão Brasileiro-americana de Educação das Populações Rurais
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
MEB	Movimento de Educação de Base
PDAIN	Programa de desenvolvimento de áreas integradas do Nordeste
IPND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PSCD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos.
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MST	Movimento Sem Terra
CPC	Centros Populares de Cultura.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
Patac	Programa de Aplicação de Tecnologia Adaptada às Comunidades
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
PEM	Projeto Educativo do Menor
INSA	Instituto Nacional do Semiárido
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
Ates	Associação do Trabalho e Economia Solidária
Ates	Assistência Técnica Especializada Social e Produtiva
Cooaprodes	Cooperativa Regional dos Produtores Rurais LTDA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. A LUTA PELA TERRA E POR EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO BAIXIO: LOCAL DO PROCEP	21
2.1 LUTA E CONQUISTA DA TERRA NO ASSENTAMENTO BAIXIO	24
2.2. LUTA E CONQUISTA DA EDUCAÇÃO: PROCEP	31
2.3 HISTÓRIA DO PROCEP DO BAIXIO	36
2.3.1 A contribuição da Igreja e da comunidade para a implantação do PROCEP na comunidade a partir da memória dos entrevistados sobre sua criação	38
2.3.2 A comunidade construindo a escola: a construção do canteiro do Baixio	43
3. CONSTITUINTES DA EDUCAÇÃO NO PROCEP: O COLETIVO CONSTRUINDO A AUTONOMIA E A LIBERDADE DOS SUJEITOS	48
3.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA NA EDUCAÇÃO DO PROCEP	48
3.2 CONTRIBUIÇÕES DE FREINET À EDUCAÇÃO DO PROCEP	59
3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS	68
4. OS PRINCÍPIOS DO PROJETO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR – PROCEP	96
4.1 OS PRINCÍPIOS DO PROCEP DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS	96
4.2 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PROCEP	105
4.2.1 União entre reflexão e ação nas práticas pedagógicas do PROCEP.....	105
4.3 IMPORTÂNCIA E AS LIÇÕES DE VIDA DO PROCEP QUE PERMANECEM NA VIDA DOS PARTICIPANTES	127
4.4 AS LIÇÕES QUE FICARAM: PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PEDAGOGIA DO TRABALHO COLETIVO NO ROÇADO COMUNITÁRIO DO ASSENTAMENTO BAIXIO DE 1987 A 2015	134
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de análise o Projeto Comunitário de Educação Popular – PROCEP, do Assentamento Baixio desenvolvido entre os anos de 1987 a 1994 - uma experiência de Educação Popular do Campo pioneira na região; buscando estabelecer a relação entre os princípios da Educação Popular e da Educação do Campo presentes nos processos educativos desenvolvidos na experiência do PROCEP.

O PROCEP, originalmente chamado de projeto Educativo do Menor (PEM), foi criado em 1977, como uma atividade da pastoral da Diocese de Guarabira, tinha como bispo Dom Marcelo Pinto Carvalheira, que no seu arcebispado estimulou como parte das atividades pastorais diversas ações políticas e educativas com as populações pobres tanto na zona urbana, quanto na zona rural. O PROCEP contou também com o apoio do Comitê II, Haarlem-Holanda, que financiou e acompanhou seu desenvolvimento, inclusive proporcionando intercâmbio de informações na concepção educacional com base Freiriana. Com a evolução dos trabalhos, o PEM se tornou pessoa jurídica, renascendo como uma Organização Não Governamental (ONG) – Projeto Comunitário de Educação Popular – PROCEP.

Desde sua origem seu objetivo era criar, acompanhar e desenvolver práticas educativas com meninos e meninas do meio popular. O PROCEP foi um projeto abrangente e pioneiro na região do Brejo paraibano. Tinha como coordenadora a senhorita, Margaritha Maria Piscino Pereira, conhecida como Margot.

O meu interesse em pesquisar esta experiência de Educação Popular do PROCEP, está intrinsecamente ligado à minha história de vida no campo, onde nasci e vivo até o presente. A razão mais significativa é que participei como estudante dessa experiência quando tive a oportunidade de ser alfabetizada nessa escola diferente. As lembranças que tenho desta escola são as melhores possíveis. Foi nela que tive oportunidade de conhecer as primeiras letras do alfabeto, aprendi de maneira que relacionava o estudo com a minha realidade no campo da produção das diversas culturas produtivas, ou seja, aprendi no roçado trabalhando a terra e tratando do solo para que ficasse mais fértil, nas pocilgas cuidando dos porcos, no cultivo da horta orgânica, na cozinha fazendo a merenda e nos encontros que o PROCEP promovia todos os meses, os quais ocorriam cada vez em uma cidade diferente e lá fazíamos trocas de experiências com alunos e com professores, onde ainda ocorriam as assembleias as quais juntavam todos os alunos das comunidades e os coordenadores do projeto PROCEP.

A identidade que tenho com o Campo e com Educação do Campo está intimamente ligada à minha história de vida enquanto filha de agricultor, de área de assentamento e, por isso vejo a importância de entender que toda experiência vivenciada no campo precisa ser analisada para que se possam compreender melhor os rumos da Educação do Campo de cunho Popular, de acordo com cada realidade seja ela geográfica cultural e social.

O meu olhar crítico acerca dos problemas das escolas do campo foi se construindo através do movimento social do qual já fazia parte, desde o ano 2005, engajada no movimento sindical de luta pela Educação do Campo e para o campo.

No primeiro momento em que conheci a proposta dos movimentos sociais de construção do projeto de Educação do Campo, logo me identifiquei com ela. O projeto de Educação Popular do Campo estava sendo pensado e construído pelos próprios sujeitos trabalhadores do campo. Desde o início faço parte desse processo em construção, que vem sendo elaborado e posto como prática social ao longo das últimas duas décadas, pelos sujeitos trabalhadores do campo através dos vários movimentos sociais.

Como camponesa já inserida dentro do contexto do PROCEP, tive a oportunidade de frequentar uma escola regular. A partir dos 15 anos de idade, em 1995, tive acesso a uma escola regular municipal, então pude observar a diferença entre a escola que frequentei anteriormente, o PROCEP e a escola do município. Nesta escola só me ensinavam a decorar texto e aquilo não servia para dar conta do que eu precisava aprender para a vida. Na escola do PROCEP cultivávamos nossos próprios legumes, construíamos canteiros de horta para termos produtos orgânicos como fonte de alimentação, ou seja, trazíamos o campo para dentro da escola. Isto era muito significativo para nosso conhecimento, pois aprendíamos a fazer na prática, partindo de nossas realidades, do que já sabíamos para o que a gente não conhecia: as letras. Em 2001 conclui o Ensino Médio na modalidade Normal, no Projeto Logos II¹. Entrei nesse projeto para fazer o magistério a partir de uma necessidade pessoal, pois nesta época ensinava na Educação de Jovens e Adultos no Assentamento Baixio, experiência que me despertou a seguir o caminho do magistério onde estou até o presente momento.

Entre 2008 e 2011 fui estudante na Universidade Federal da Paraíba em um projeto de educação feito para filhos de assentados, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em um Curso de Licenciatura em Pedagogia voltado para formar

¹ LOGOS II, o Projeto Logos II, pretendia, via ensino supletivo, mediante o uso de módulos instrucionais e com a avaliação no processo, habilitar professor de nível de segundo grau para lecionar nas quartas primeiras séries do Primeiro Grau, nos estados de Bahia, Piauí, Paraná, Rio Grande do Norte e Rondônia (DSU-MEC-1975).

educadores de acordo com os princípios da Educação do Campo. Ainda por meio deste mesmo programa fiz minha Especialização na UFPB, no Campus de Bananeiras, no Curso de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo, vinculada ao Programa Residência Agrária. Por isso, profiro que a maior parte de minha formação acadêmica foi em programas e projetos de Educação Popular.

Nestas experiências dos cursos do PRONERA, do programa estudante convênio Movimentos Sociais do Campo (PEC/MSD), que tive a oportunidade de estudar sobre Educação Popular e Educação do Campo. Despertaram-me conhecimentos que me provocaram a entender a minha experiência vivenciada no PROCEP, pois à luz da teoria pude refletir sobre as práticas educativas vivenciadas no PROCEP, o que passou a me inquietar e impulsionar para fazer uma análise das concepções e da proposta pedagógica que orientou aquela experiência. Esta adotava uma metodologia de ensino que partia de nossa vivência com a terra, dos problemas que afligiam a comunidade, partindo para uma problematização e em seguida buscavam-se soluções para as questões propostas.

Além disso, a proposta pedagógica unia teoria e prática, tendo o trabalho e a pesquisa como mediação para construção do conhecimento. No trabalho aprendiam-se técnicas de produção agrícola adaptadas à região que possibilitavam uma produção para convivência com o semiárido tendo em vista buscar a melhoria de vida das famílias assentadas, visando à emancipação. Essa concepção de educação e metodologia se baseava nos saberes dos educandos e tinha o diálogo como meio de construção do conhecimento. Havia traços de uma Educação Popular fundamentada em Paulo Freire e, de Educação do Campo defendida pelos Movimentos Sociais do Campo e pelo movimento Por uma Educação do Campo.

No curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Popular, vamos analisar o entendimento, os princípios e concepções, que orientaram as ações do PROCEP, as diretrizes que nortearam o trabalho e as ações desse projeto.

Para entender esse objeto de estudo partimos das seguintes questões: como eram desenvolvidas as práticas educativas do PROCEP? Quais os fundamentos das práticas educativas utilizadas? As práticas educativas presentes na experiência do PROCEP se baseavam em princípios da Educação Popular e da Educação do Campo? Qual a percepção dos sujeitos que participaram desta experiência? No desenrolar desta pesquisa buscamos responder as questões aqui levantadas. Para tanto, tomamos como objetivo geral: analisar a experiência do PROCEP no Assentamento Baixio de 1987 a 1994, como uma experiência

de Educação Popular do Campo, e, como objetivos específicos definimos: identificar os princípios da Educação Popular e da Educação do Campo presentes no PROCEP; identificar e analisar a percepção dos sujeitos que participaram desta experiência.

Esta pesquisa teve o enfoque metodológico qualitativo, que tem por objetivo se aproximar de um determinado fenômeno complexo e pouco explorado. Segundo Minayo (1996), a pesquisa qualitativa trabalha com o conjunto de crenças, valores, significados, motivações e outros elementos ligados ao campo das Ciências Humanas e Sociais e, por isso, não faz uso (ou não se restringe a) de meios estatístico para o levantamento e a análise dos dados. Já a pesquisa de caráter exploratório, de acordo com Gil (1999), tem como finalidade tornar compreensível, desenvolver ou modificar o sentido dos conceitos e das ideias abordadas, a fim de que o pesquisador tenha a possibilidade de elaborar problemas mais precisos ou levantar hipóteses que possam ser pesquisadas em estudos posteriores. Sobre o estudo de caso, Gil (2008) diz tratar-se de uma modalidade de pesquisa que depende fortemente do contexto do estudo cujos resultados não podem ser generalizados.

Por outro lado também é necessário deter-se nos critérios utilizados os quais tornam essa pesquisa qualitativa que busca a compreensão dos fenômenos sociais. Segundo Neves (1996, p.1) há vários significados:

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados [...].

Para a pesquisa de campo defini como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, análise de documentos e, a observação participante acontecida durante as experiências vivas que existem como o Roçado Comunitário. A entrevista semiestruturada foi realizada com cinco (05) participantes do PROCEP e com a coordenadora do PROCEP. Quanto aos documentos, foram analisados arquivos da Comissão pastoral da Terra (CPT), documentos do PROCEP, do Canteiro do Baixio: cartilhas, panfletos, livros. Utilizamos ainda fotografias que retratam a luta de conquista da terra do Assentamento Baixio e do Canteiro².

² Canteiro é o prédio onde funcionavam as aulas do PROCEP.

Como exigência dos princípios de ética na pesquisa, esta investigação foi submetida e aprovada pelo Comité de Ética sob o parecer de número 50665515.0.0000.5188. Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram o uso das falas.

Triviños (1987) e Manzini (1990/1991) têm definido e caracterizado o que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos apontariam para novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”; além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas a entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

A entrevista é um instrumento fundamental na coleta de dados na pesquisa qualitativa, pois permite captar as opiniões, as ideias e as representações dos sujeitos, além de ser fundamental nos processos de reconstituição da memória de histórias vividas. De acordo com Minayo (2010, p. 261) a entrevista

é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

A reconstituição da história do PROCEP a partir da memória dos participantes foi fundamental, pois os entrevistados (incluindo a pesquisadora) foram protagonistas da experiência. E, embora a história contada no presente sofra influência das representações atuais dos sujeitos, a história oral tem na memória o legado do passado vivido que é reconstituído quando rememorado e contado a partir do relato da experiência.

Assim, pensando como Simson (2003), que vê a memória como “a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmití-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, texto etc.)”; recorreremos a este importante recurso para reconstituir a história do PROCEP a partir da visão de seus participantes.

Matos e Sena (2001, p. 96) assim retratam a história oral:

Centra-se na memória humana e sua capacidade de rememorar o passado enquanto testemunha do vivido. Podemos entender a memória como a presença do passado, como uma construção psíquica e intelectual de fragmentos representativos desse mesmo passado, nunca em sua totalidade, mas parciais em decorrência dos estímulos para a sua seleção.

Ainda segundo as autoras (2011, p. 97) a história oral é um procedimento metodológico que garante importantes registros de histórias vividas.

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos.

Portanto, a história oral como método de coleta de dados, a partir da entrevista semiestruturada nos permitiu uma riqueza de informações e de emoções rememoradas pelos sujeitos a partir de seus depoimentos.

Quanto à observação, esta foi realizada na experiência do roçado comunitário para identificar as práticas educativas ainda presentes no processo de trabalho efetivado pelas famílias que compõem o coletivo de trabalho comunitário. Essa experiência entrou no processo da pesquisa por ser uma experiência que teve seu surgimento durante as atividades educativas do PROCEP e que permanecem até o presente.

A observação participante foi uma escolha metodológica que se deveu a ligação com o objeto de estudo, especificamente no caso do roçado comunitário que é uma prática educativa e produtiva coletiva, solidária e cooperativa que nasceu na experiência do PROCEP e perdura até os dias atuais (sou sua participante e acompanhante desde seu nascedouro). Este tipo de observação, segundo Serva e Júnior (1995, p. 69), é assim descrito:

A observação participante refere-se, portanto, a uma situação de pesquisa onde observador e observados encontram-se numa relação face a face, e onde o processo da coleta de dados se dá no próprio ambiente natural de vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em um dado projeto de estudos.

As principais categorias teóricas que contribuíram para análise do objeto foram: Educação Popular, Educação do Campo, autonomia, emancipação e trabalho coletivo.

Para analisar as práticas educativas que foram desenvolvidas pelo projeto comunitário de Educação Popular (PROCEP), entender como foi que se desenvolveu essa experiência educativa e compreender seu processo histórico utilizamos a entrevista semiestruturada com a coordenadora do projeto, senhora Margot, cuja origem é Italiana, a coordenadora geral do PROCEP na região do Curimataú paraibano; com o animador do canteiro do Baixo o Sr. Edivaldo Moura do Nascimento, filho do assentado o senhor Genival José do Nascimento, presidente da Associação dos Trabalhadores Rurais do Baixo, e com (5) cinco ex participantes da escola do PROCEP, com o intuito de compreender a concepção de educação que norteou suas práticas pedagógicas.

Para desenvolver a análise de nosso objeto do estudo fizemos uma retrospectiva histórica do PROCEP, no Assentamento Baixo, com o intuito de resgatar o processo histórico dessa escola inserida no campo como uma escola que vivenciou uma experiência de Educação Popular e verificar nela se houve sinais da Educação do Campo, portanto o trabalho está estruturado com quatro capítulos.

O primeiro capítulo consiste nesta introdução. O capítulo 2 intitulado: A luta pela Terra e por Educação no Assentamento Baixo: local do PROCEP. Neste capítulo faço uma retrospectiva histórica da Luta pela Terra no Assentamento Baixo, bem como um breve histórico do PROCEP, com o intuito de situar ao leitor o lócus da pesquisa. 2.1 Luta e Conquista da Terra no Assentamento Baixo. 2.2 Luta e conquista da Educação: PROCEP. 2.3 História do PROCEP do Baixo. O capítulo 3, Constituintes da Educação no PROCEP: O coletivo construindo a autonomia e a liberdade dos sujeitos busca identificar os princípios da Educação Popular e da Educação do Campo na perspectiva de relacioná-las com os fundamentos do PROCEP. 3.1 Fundamentos da Educação Popular Freireana na Educação do PROCEP. 3.2 contribuições de Freinet à educação do PROCEP. 3.3 A Educação do Campo: Uma construção dos Movimentos Sociais. No capítulo 4: Princípios do Projeto Comunitário de Educação Popular – PROCEP buscamos compreender a experiência do PROCEP, como sendo Educação Popular do Campo, a partir da análise de

documentos, cadernos, cartilhas e panfletos e da memória de pessoas que participaram da experiência de Educação Popular ali vivenciada e buscando identificar se existe identidade com a Educação do Campo. 4.1 Os princípios do PROCEP de acordo com os documentos. 4.2 percepções dos participantes do PROCEP. 4.3 Importâncias e as lições de vida do PROCEP que permaneceram na vida dos participantes. 4.4 As práticas Educativas da pedagogia do trabalho coletivo no Roçado comunitário do Assentamento Baixio de 1984 a 2015. Este capítulo dialoga com “A pedagogia do trabalho coletivo no roçado comunitário do Assentamento Baixio de (1984 a 2015)”. E faz uma reflexão sobre o processo do trabalho coletivo que vem sendo desenvolvido no Assentamento Baixio, e como têm sido alimentadas suas práticas no decorrer dos anos, bem como a importância do incentivo constante do espírito solidário nesse coletivo de trabalho, cujo intuito é manter viva a pedagogia do trabalho coletivo fruto e herança do PROCEP.

2. A LUTA PELA TERRA E POR EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO BAIXIO: LOCAL DO PROCEP.

Neste capítulo faço uma retrospectiva histórica da luta pela terra no Assentamento Baixio e como se deu a implantação do PROCEP, sua chegada, tendo como objetivo o registro da história de luta dos camponeses que ali residem, considerando que é fundamental seu registro para que não fique perdida e esquecida com o passar do tempo, porque um povo sem história é um povo sem memória.

O município de Riachão, embora ainda não tenha seu passado resgatado em documentos escritos para se saber como se deu seu surgimento, pela tradição oral, sabe-se que foi ponto de passagem de mercadores de gado vindos do litoral, que demandavam as terras altas de Araruna.

O município de Riachão está situado no bioma caatinga e está localizado na região do Curimataú oriental, distante 159 quilômetros de João Pessoa e tem por limites os municípios de Araruna, Tacima e Dona Inês. O clima é seco e quente. O período chuvoso começa geralmente em março e terminam em julho. Quanto à topografia, o município fica numa região montanhosa destacando-se os conjuntos de serras denominadas Serra do Bonito, Serra do Urubu, Serra da Ventania e Serra da Samambaia. A hidrografia é formada pelo Riacho Grande, principal curso de água do município, cuja nascente fica no município de Araruna. O abastecimento humano de água é feito através da captação de água das chuvas invernais em cisternas, barreiros e pequenas barragens.

Figura 01: Mapa com a Localização do município de Riachão³



Fonte: <http://www.riachao.pb.gov.br>

³ Fonte: "Paraíba Município Riachão" por Raphael Lorenzeto de Abreu - Imagem: Paraíba MesoMicroMunicip.svg, own work. Licenciado sob CC BY 2.5, via Wikimedia Commons - http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paraiba_Municip_Riachao.svg#/media/File:Paraiba_Municip_Riachao.svg. Acesso e, 24 de junho de 2016 às 23h50.

O município foi criado em 1994, após garantir sua autonomia política com o desmembramento do município de Araruna a partir da lei estadual nº 5888. A instalação do município ocorreu em primeiro de janeiro 1997, completando em 2015, vinte e um anos de emancipação política.

Foto 01: Imagem aérea da cidade de Riachão



Fonte: <http://www.riachao.pb.gov.br/galeria-de-fotos>.

A imagem aérea mostra parte do município de Riachão lócus desta pesquisa. O nome de Riachão se deu pela presença de um riacho grande, que escorria das serras das redondezas para os baixios, favorecendo a implantação de uma das primeiras fazendas do lugar, que recebeu o nome de Fazenda Baixio, a qual teve como proprietário o ex-governador José Targino Maranhão.

O município de Riachão-PB conta com uma área de 90,151 quilômetros quadrados e tinha, segundo o Censo demográfico do IBGE de 2010, uma população de 3.266 habitantes, sendo 1.240 residentes na zona rural e 2.026 na zona urbana.

Quadro 01 - Distribuição da População residente em Riachão por sexo

População Residente	Número	%
Homens	1.602	49
Mulheres	1.664	51
Total	3.266	100%

Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística⁴.

⁴ Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/>

Conforme se pode observar no quadro acima a população de mulheres é de 1.664 (51%) superior a de homens 1.602 (49%).

Os dados educacionais do Censo de 2010 demonstraram que do total de 3.266 residentes no município 2.153 (65,9%) eram alfabetizados, e, portanto 34.1% eram analfabetos, sendo que a zona rural tinha uma população alfabetizada de 799 pessoas (24%) e 1.354 na zona urbana. O quadro abaixo demonstra a distribuição da população alfabetizada do município de acordo com o sexo. Como se pode observar o percentual de mulheres alfabetizada é superior à dos homens, pois elas atingem 53.3% e os homens 46.7%.

Quadro 2 – Distribuição da população alfabetizada de Riachão por sexo

População alfabetizada por sexo	Número %		Zona rural Número %		Zona urbana Número %	
Homens	1.007	46.7%	386	38.4%	621	61.6%
Mulheres	1.146	53.3%	413	36.0%	733	64.0%
Total	2.153	100%	799	100%	1.354	100%

Fonte IBGE - Censo Demográfico 2010.

Abaixo são apresentados dados sobre a população analfabeta do município de Riachão de acordo com o sexo.

Quadro 3 – Distribuição da população analfabeta de Riachão por sexo - 2010

População com 15 anos ou mais analfabeta por sexo	Total	%
Homens	409	54
Mulheres	344	46
Total analfabeta	752	100%
Total da população residente	3.266	23%

Fonte IBGE - Censo Demográfico 2010.

Do total da população residente com 15 anos ou mais, 752 são analfabetos, o que representa 23%, sendo que 54% são homens e 46% são mulheres demonstrando que a população feminina está tendo mais acesso à educação.

Quadro 04 – Riachão - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHM

IDHM 2010	0,574
IDHM 2000	0,362
IDHM 1991	0,237

Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Esses dados acima apresentados combinados com o valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – rural era de R\$ 601,15 e urbano era de R\$ 777,58 e o rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes no meio rural era de R\$ 116,67 e no meio urbano era de R\$ 200,00, demonstram que as condições socioeconômicas da população do município são baixas.

2.1 LUTA E CONQUISTA DA TERRA NO ASSENTAMENTO BAIXIO

Para os camponeses a luta por terra tem muitos significados, além de permitir uma compreensão e organização coletiva, a terra é um elemento fundamental na vida dos camponeses. É lugar de produção de alimentos, de vida, de cultura e de humanização, onde eles produzem e reproduzem a sua cultura, representa um território que assume dimensões sociais, econômicas, culturais, subjetivas, simbólicas.

Os conflitos por terra não são apenas conflitos territoriais, para a ocupação da terra como espaço de trabalho e, sobrevivência. Para os sujeitos sociais e os movimentos sociais do campo, a terra significa espaço de vida, de produção de cultura. “Para os sujeitos que dependem da terra e a pensam como espaço de vida, de identidade, a terra tem múltiplos significados. Ela é dádiva, ela é o território onde eles deitam suas raízes culturais, que dá sentido à vida, é fonte de vida, é vista como mãe”, como reflete Batista (2007).

A Fazenda Baixio, que ficava situada no município de Araruna, microrregião do Curimataú Oriental, mede aproximadamente 1000,0 hectares de terra, onde moravam e trabalhavam 46 famílias de posseiros há mais de 60 anos. Até então viviam ali com consentimento do proprietário através de contrato verbal, que passava de pai para filhos por herança. Moravam e serviam ao fazendeiro com sua força de trabalho na produção de alimentos durante todos esses anos. O contrato de arrendamento (citado anteriormente) se deu entre o senhor proprietário José Targino, que não fez ciente aos trabalhadores que aquele imóvel estava sendo posto à venda, usando de um expediente contrário, vendeu-o para um grupo do Rio Grande do Norte, os senhores. João, Geraldo e Antônio Tomaz de Aquino. Estes sem avisar antecipadamente exigiram que os posseiros (arrendatários) desocupassem a terra.

Essas terras foram ocupadas há muitos anos, por trabalhadores rurais Sem Terra. Eram quarenta e seis famílias todos já nascidos na fazenda. Eles estabeleciam com o proprietário uma relação de arrendamento. Durante muito tempo todos os arrendatários

viviam tranquilamente, morando e cultivando a terra, pagavam a taxa de arrendamento mensal ao proprietário do imóvel, sem haver conflito. Estabelecia-se ali uma relação semifeudal, um relacionamento pessoal quase familiar, entre os arrendatários e o senhor José Targino. Isto até o “patrão” resolver vender o imóvel, sem avisar aos moradores arrendatários, deixando todos eles sem lugar para morar e criar seus filhos.

A propriedade é composta de áreas pouco férteis e de área fertilíssima e muito acidentada. Nas áreas acidentadas é difícil o acesso do trabalhador para fazer o trabalho manual no roçado com o cultivo, pois a terra é menos produtiva por ser menos fértil o solo, pobre de nutrientes que se fazem necessários para uma boa produção agrícola, enquanto que a terra fértil localizada em áreas baixas, a produção se dá em maior escala, por ser uma terra rica em nutrientes, assim se tornando bastante produtiva.

Com relação à produção da terra, como não há água em abundância não é possível fazer irrigação. Por isso o plantio depende do regime de chuvas. Quando há chuva em abundância e bem distribuída no tempo, o resultado da colheita é surpreendente, nos anos de seca a produção é reduzida. Os trabalhadores tiram da propriedade, através de sua força de trabalho, os gêneros alimentícios necessários para a subsistência de suas famílias. Assim, há mais de 60 anos, os moradores nunca se afastaram da referida propriedade em busca de outras terras, criando seus filhos e netos ali.

Quando os arrendatários souberam da venda das terras da Fazenda Baixio, ficaram em choque, pois não tinham para onde ir com as famílias - tendo em vista que sempre, desde seu nascimento moravam naquela terra; cuidando daquele chão para gerar renda para o seu “patrão”, o dono de sua força de trabalho. Foi neste dado momento que os trabalhadores tiveram que tomar uma decisão com relação à sua situação de Sem Terra; pois estavam sendo expulsos da Fazenda, sem direito a nada, sem terem para onde ir. Eles resolveram travar uma luta contra a decisão do “patrão” de expulsá-los da terra, fazendo assim resistência à sua saída da terra; foi então que eles resolveram cavar um barreiro para ter acesso à água mesmo sem autorização do proprietário. Esse enfrentamento dos posseiros foi o estopim que deu início à Luta pela Terra da Fazenda Baixio.

As condições de moradia dos trabalhadores eram bastante precárias. Todas as casas eram de taipa com piso de chão batido, algumas cobertas de palha e outras de telha. As condições sanitárias também eram precárias, pois não havia esgotamento, nem fossas. O estado de pobreza da população foi considerado, na época (1985), pelos técnicos do INCRA, como ‘angustiante’.

Foto 02: Moradia dos agricultores antes do Assentamento



Fonte: arquivo CPT de Guarabira em, novembro de 1984

A imagem da foto acima, retrata parte da situação que os moradores da Fazenda Baixio vivenciaram com relação à falta de depósitos que pudessem captar água para consumo humano. Como podemos observar na foto 4, a situação era desumana, homens sendo tratados como animais pelo “patrão” - donos das terras e donos da mão de obra dessas pessoas, que trabalhavam sendo escravizadas sem nenhum direito garantido, nem direito a água potável para matar sua sede.

Foto 03: Cacimba única fonte de água da Fazenda Baixio



Fonte: Arquivo CPT.data 12-11-1984.

O principal problema do imóvel era a carência de recursos hídricos. Não havia na área nenhuma obra de captação e acumulação de água superficial. Além disso, as águas

subterrâneas eram salinizadas e profundas, em toda a região. Para se abastecerem, as famílias buscavam água nas propriedades vizinhas.

Com a seca que castigou o Nordeste, de 1979 a 1983, os proprietários vizinhos passaram a restringir a doação de água aos trabalhadores de outro imóvel. Diante da gravidade da situação, os rendeiros do Baixio de Riachão solicitaram, ao proprietário, a permissão para construir um barreiro, capaz de garantir um mínimo de abastecimento de água nos períodos de estiagem. O objetivo era a minimização do sofrimento por eles vivenciado pela falta de água. Havia um único reservatório coletivo de água disponível para todos os trabalhadores(as) e, para os animais do fazendeiro consumirem, homens e animais sendo tratados por igual pelo seu dono.

Nesse meio tempo, a propriedade foi vendida. Um recibo de compra e venda foi assinado pelo antigo dono, o senhor José Targino e esposa, e os adquirentes, Sr. Geraldo Tomaz de Aquino e esposa, João Tomaz de Aquino e esposa, Antônio Tomaz de Aquino, no dia primeiro de outubro de 1984, no cartório judiciário do único escritório de Araruna.

Sem terem sido notificados judicialmente ou extra judicialmente pelo proprietário, seu propósito era alienar da referida propriedade os arrendatários que ali residiam e trabalhavam há anos, muitos deles inclusive, nascidos e criados na terra, foram surpreendidos com a presença de três indivíduos que alegaram ter comprado a fazenda Baixio, e disseram que os trabalhadores deixassem de plantar e criar como comumente faziam.

Paralelamente ao processo de venda do imóvel, caminhou uma ação de interdito proibitório na justiça contra a construção do barreiro e a criação de animais pelos arrendatários. Esta ação foi encaminhada pelos novos donos, antes mesmo de fecharem o negócio e assinarem o recibo de compra e venda da propriedade, e à revelia da autorização concedida anteriormente pelo antigo proprietário.

Segundo o arquivo da CPT, mandato de interdito proibitório em (19-11-1984) os dois fatos, quais sejam, a venda da terra sem concessão do direito de preferência aos rendeiros e sem notificação e a proibição de construir o barreiro e de criar animais, determinada pelos novos donos, teriam se constituído no elemento que deflagrou mais um conflito de terras na região. A ação de interdito proibitório, concedida pelo juiz da comarca de Araruna, obrigava os trabalhadores a ficar com apenas dois animais para aleitamento. Assim sendo, quem tivesse um animal de trabalho e um cavalo teria que vendê-los, pois só poderia criar cabras e vacas e proibia também a construção do barreiro.

Tal ação foi contestada pelos advogados dos trabalhadores. O documento de contestação arquivado na Comissão Pastoral da Terra contém, entre outras, as seguintes argumentações: “É absurda a ideia de se admitir que trabalhadores rurais pobres, cultivando um, dois, quando muito, seis hectares de terras, tenham condições de criar animais em larga escala como afirmam os proprietários. Se assim fosse, sairiam da condição de trabalhadores rurais e passariam a condição de pequenos criadores e pequenos proprietários rurais”.

Depois de serem ameaçados pelos proprietários os agricultores resolveram buscar ajuda no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araruna. Em uma conversa com o presidente do sindicato em outubro de 1983, antes da tentativa de compra e venda da fazenda pelo atual dono das terras e o novo proprietário, entendeu-se que eles tinham direito à terra: de trabalhar e morar nela, tendo seus direitos básicos assegurados inclusive a água que era a maior necessidade e um bem comum a todos. No entanto, eles tinham que comprar água para beber, porque os proprietários vizinhos já não a davam. Como consequência disso, eles decidiram cavar um barreiro para acumular água para matar a sede dos seus filhos. A partir desta decisão surgiu um grande conflito entre proprietário e arrendatários.

No dia 10 de outubro de 1984, o juiz da Comarca de Araruna requereu do comandante do IV Batalhão da Polícia militar, sediado em Guarabira, um contingente de 30 policiais para prender os construtores do barreiro. A ação foi cumprida de modo violento, tendo sido efetuadas 23 prisões. Os agricultores foram espancados publicamente e ficaram incomunicáveis na prisão por 24 horas. Logo após esse acontecimento, surgiu uma mobilização para tirar da cadeia pública de Araruna os 23 trabalhadores rurais que foram presos a mando do “patrão”, dono da terra, com o intuito de impedir os trabalhadores de cavar o açude essencial para a vida das pessoas e dos animais.

As fotos 04 e 05 mostram as mobilizações dos camponeses no Município de Araruna, em frente à cadeia pública, em busca de seus direitos e dos direitos dos demais agricultores da fazenda Baixio que estavam presos na cadeia do município, por estarem lutando em busca de um pedaço de terra para plantar e colher, na luta por sua própria existência. “Como sofreram os agricultores trabalhando juntos fazendo o futuro para melhorar”. Essa era parte da letra do hino dos agricultores na luta pela Terra do Assentamento Baixio.

Fotos 04 e 05: Mobilizações dos camponeses da Fazenda Baixio, na luta pela terra.



Fonte: Arquivo CPT de Guarabira em outubro de 1984.

Eles foram presos e processados, mas foram libertados mediante pagamento de fiança no dia 11 de outubro às 3 horas da tarde, no ano de 1984, a partir do trabalho do advogado da Comissão Pastoral da Terra (CPT), Dr. Camilo e da mobilização dos líderes das comunidades vizinhas que se juntaram à população do Baixio e fizeram um movimento contra a ação de atrocidades cometidas pelos policiais. Esta luta demorou mais ou menos um ano, porque em 26 de dezembro de 1985 foi desapropriada a terra.

Apesar da desapropriação da terra, a luta dos trabalhadores não acabou. Fazia-se necessária a continuidade da luta até conseguir a emissão da posse do imóvel pelo Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) para lhes dar segurança. De dezembro de 1985 a março de 1986, outra batalha foi travada no sentido de pressionar o INCRA para que esse emitisse a posse da terra. Em fevereiro, os agricultores do Baixio do Riachão, juntamente com camponeses de outras áreas, ocuparam a sede do citado órgão público em João Pessoa. A emissão de posse ocorreu em 19 de março de 1986. Em 17 de dezembro do mesmo ano, foi criado o projeto de assentamento através do decreto 977 do INCRA, com 755,0 hectares e 49 famílias. Em junho de 2015 este projeto se encontra em fase de consolidação.

Um dos motivos pelos quais aqueles homens foram soltos da prisão foi a união entre os companheiros que estavam em luta, e as comunidades vizinhas que vieram dar o seu apoio aos presos, fazendo um ato de mobilização e caminhada nas ruas em frente à cadeia onde os agricultores estavam presos. Eram mais ou menos, quatro mil pessoas, entre homens e mulheres e até crianças, que foram às ruas protestar contra a injustiça cometida contra os trabalhadores rurais da fazenda Baixio. Fizeram caminhadas pelas ruas e avenidas mostrando e protestando diante da população para que ela tivesse conhecimento

do que estava acontecendo e quais os motivos. Logo, todos foram para frente da cadeia, pedir que fosse feita a justiça, soltando os que ali estavam presos sem ter cometido nenhum crime. O depoimento do Sr. Damião Soares de Lima, em 2013 mostra como se deu a prisão:

Daquele dia não vamos esquecer nunca, ver meus amigos companheiros de luta ser agredidos moral e fisicamente pelos policiais é um sentimento muito ruim. Mas o pior é não poder fazer nada! Uns havia sido tirado os filhos de seus braços, para que fossem algemados, grande foi a humilhação que passamos. Mas o importante foi que todos nós continuamos unidos, apesar de toda dor e sofrimento. O nosso lema era “a união faz a força”. Também nós tínhamos muita fé em Deus. E por isto, acreditávamos que tudo ia dar certo. (Segundo o depoimento do senhor Damião Soares de Lima, em 05 de março de 2015).

A luta dos trabalhadores obteve êxito quando a fazenda foi desapropriada com a emissão de emitida no dia 19 de março de 1986, como relata o depoimento do assentado Damião Soares de Lima: em setembro de 2013.

No dia em que recebemos a emissão de posse, em 11 de outubro 1985, a alegria tomou conta de nossos corações, pois aquele documento significava para nós, nossa liberdade, enquanto agricultores, que necessitávamos de terra para produzir nossos próprios alimentos, e de água para matar, a sede de nossos filhos e da comunidade. (Depoimento do Assentado que foi participante da Luta pela Terra, o senhor Damião Soares de Lima, em 05 de março de 2015).

Até o presente momento os assentados ainda estão esperando o título da terra para poderem realmente comemorar a sua vitória por completo, ou seja, em seu conjunto. Atualmente, a comunidade, possui 03 barreiros comunitários que comportam uma quantidade maior de água, fora os pequenos que há nas posses de algumas famílias, 05 poços artesianos, em média 70 cisternas; contudo na seca, ainda falta água para beber. O assentamento possui uma média de 530 habitantes que trabalham e vivem na comunidade. Através da luta obtivemos vários frutos, como por exemplo, a Associação dos Trabalhadores Rurais do Baixio (ATRB) que dispõe de um trator com grade aradora, e grade hidráulica, carroção e bateadeira de cereais, sede própria com armazém de cereais, e uma criação de caprinos. O trabalho é realizado de forma coletiva são treze hectares de terras para plantar e colher. No ano passado, colhemos 13.840 kg de feijão. Temos dinheiro em caixa para as necessidades da Associação e temos uma bomba injetora que foi comprada com recursos próprios.

Em 2015, residiam no assentamento cerca de 150 famílias entre posseiros e agregados. Essas famílias pela organização que têm exercem influência na política do município conseguindo indicar candidatos a vice-prefeito e até elegeram a atual vice - prefeita pelo partido político PTB, a senhorita Maria da Luz dos Santos Lima, filha do senhor Damião Soares de Lima, assentado da Reforma Agrária desta comunidade.

Foto 06: Situação de moradia dos Assentados no Baixio.



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 2015.

Podemos observar na foto acima a mudança que houve na situação de moradia dos trabalhadores assentados da Comunidade Baixio. Antes era casa de taipa com cobertura de palha de coco, hoje casa de alvenaria construída com recursos próprios, com o resultado do seu trabalho na terra.

2.2. LUTA E CONQUISTA DA EDUCAÇÃO: PROCEP

O PROCEP foi uma conquista muito importante dos trabalhadores, logo após a conquista da Terra. No histórico do PROCEP – Projeto Comunitário de Educação Popular, originalmente chamado de Projeto Educativo do Menor (PEM), consta que ele foi criado em 1977. Contou com o apoio do Comitê II, Haarlem-Holanda, que financiou e acompanhou sua evolução, inclusive proporcionando intercâmbio de informações na concepção educacional. Com a evolução dos trabalhos, o PEM se tornou pessoa jurídica, renascendo como uma ONG – Projeto Comunitário de Educação Popular – PROCEP. Desde sua origem atuou na educação de meninas e meninos do meio popular. Seu objetivo

era criar, acompanhar e desenvolver práticas educativas com meninos e meninas do meio popular. O PROCEP foi um projeto abrangente e pioneiro.

No mapa a seguir podemos ver a localização de cada Canteiro⁵ onde o PROCEP atuava com suas atividades educativas.

Figura 02: Mapa da Localização dos Canteiros – PROCEP.



DIOCESE DE GUARABIRA – P A R A Í B A
LOCALIZAÇÃO DOS CANTEIROS DO PROCEP

Fonte: Cartilha Plantando o Futuro em 1992.

O PROCEP consistiu num projeto educativo que, entre outros, fez parte da atuação da ala progressista da Igreja católica, através de suas pastorais, que na Paraíba teve uma influente atividade junto às comunidades pobres, e apoio aos movimentos populares na cidade e na zona rural, composta por um conjunto de organizações e indivíduos que visava transformar a igreja e a sociedade, como ilustra Levy (2009, p. 178).

Em muitos sentidos, a Igreja Católica Progressista foi o ator social mais importante do período de formação da sociedade civil brasileira contemporânea. A Igreja Católica Progressista criou, promoveu e apoiou movimentos sociais modernos em todo o Brasil, tanto nos centros urbanos quanto na zona rural. Durante muitos anos – a começar pelo trabalho realizado na constituição das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) nos anos 1960 –, foi a Igreja Católica Progressista que esteve no centro das lutas de pequenos agricultores deslocados/atingidos por barragens, comunidades indígenas, pescadores, trabalhadores urbanos e

⁵ Canteiro é a denominação do PROCEP para o espaço físico em que aconteciam as aulas e planejamentos.

foram denominados de “animadores”, as escolas chamadas de “canteiros”. Esses “canteiros” funcionavam em locais variados, geralmente um espaço colocado à disposição pela comunidade ou construído em taipa ou alvenaria por meio de mutirão da comunidade. (Depoimento do animador Edvaldo Moura do Nascimento, em 23 de outubro de 2014)

Este projeto surgiu de uma pesquisa realizada pela Diocese de Guarabira, para identificar os problemas sofridos pela população pobre da região, tinha o objetivo de orientar as atividades a serem desenvolvidas. Assim, o PROCEP atuou em vários municípios do Brejo e Curimataú da Paraíba, na região do Brejo, a Diocese de Guarabira acompanhava algumas experiências nas áreas urbanas, mas a maioria era na zona rural. Foram os seguintes municípios: Araruna, Cacimba de Dentro, Solânea, Arara, Tacima, Dona Inês, Bananeiras, Serraria, Caiçara, Belém, Pirpirituba, Pilões, Cuitegi, Alagoinha, Lagoa de Dentro, Serra da Raiz, Duas Estradas, Araçagi, Marí, Mulungu, Guarabira - em cada localidade a comunidade construía um prédio que era denominado de Canteiro.

Segundo a fala abaixo da senhora Margaritha Maria Piscino Pereira, conhecida como Margot, coordenadora do PROCEP, ela reflete sobre sua chegada ao Brasil; pois ela é de origem Italiana e veio para o Brasil por se interessar pelas causas sociais, mais precisamente da Paraíba.

Eu cheguei ao Brasil neste momento, em 1978. Dom Marcelo foi quem inspirou nossa vinda pra cá, não só eu, mas de outras pessoas. Sou italiana e me encantei por uma frase que tinha ouvido em Brasília de um padre de Guarabira em 1976, que dizia o seguinte; “Dom Marcelo era a menina dos olhos de Dom Helder”. Quando Dom Marcelo ficou responsável pela região episcopal do brejo, que ainda não era diocese, e só veio a ser em 1981, mas nos começamos esse trabalho com a contribuição de uma companheira do Brasil que estava diretamente ligada a Dom Marcelo, Cleonice Gonçalves. Então Dom Marcelo recebeu uma ajuda para trabalhar com este público da zona rural e periferias. O nosso principio não era dar esmolas, mas nosso objetivo era como trabalhar com as pessoas estimulando a educação básica e como estimular as pessoas a lutar pelos seus direito fundamentais. Então começamos fazendo uma pesquisa nas comunidades da zona rural e das periferias para saber o que eles queriam e ficamos surpresos quando eles falaram: queremos escolas para nossos filhos que não temos, e eles não podem entrar na escola de pé no chão, outra coisa não tem fardas, e nas periferias construção de casas. (Depoimento de Margot, coordenadora do PROCEP, em 05 de março de 2011.)

Segundo o depoimento de Margot, coordenadora do PROCEP, podemos ver como foi a atuação do grupo fundador do PROCEP, na região do Brejo paraibano, também o modo d'e atuação para conhecer as necessidades básicas da população.

Começamos desenvolvendo os trabalhos educativos partindo destas duas necessidades básicas e fundamentais, que seria escolas e moradias. Veja começamos um trabalho de luta para conquistar moradia e escolas, para isso organizamos um movimento junto às comunidades para reivindicar ao poder público, esses direitos básicos. Então, por outro lado, começamos a construir um pequeno projeto de construção de casas para ser desenvolvido nas periferias. Um exemplo destas construções foram 25 casas que foram construídas⁷ no bairro do nordeste em Guarabira dentre outros. E nas zonas rurais, ou seja, no campo não existia escola e a princípio nosso projeto era para construção dos Canteiros, lugar onde seriam as escolas, e o nosso incentivo nesta construção é para que os trabalhos fossem em forma de mutirão e comunitário. Nosso objetivo com o desenvolvimento dos trabalhos comunitários era estimular as pessoas a serem sujeitos de sua própria história. (Depoimento de Margot, coordenadora do PROCEP, em 05 de março de 2011)

Segundo o documento *Plantando o Futuro* (1992, p.1), o PROCEP era uma associação que contava com a participação de 153 (cento e cinquenta e três) sócios; 25 (vinte e cinco) unidades educacionais denominadas Canteiros, 12 (doze) com um ou dois educadores remunerados, para acompanhar diariamente os grupos de meninos e meninas; 13 (treze) com grupos comunitários de produção, integrados por adolescentes que, como crianças, frequentaram diariamente os Canteiros. Eram atingidas uma média de 400 (quatrocentas) crianças carentes por dia.

Como uma ação da Igreja católica o trabalho do PROCEP assumia os seguintes princípios:

Alimentava-se da convicção de que a caminhada do povo de Deus se realiza na luta por libertação em vista de uma sociedade cristã, justa e fraterna; que a semente da ressurreição brota na vida do povo e vem se manifestando na fé, na esperança, na coragem e nas ações dos trabalhadores (as) engajados na construção dessa nova sociedade; que a Educação conscientizadora é uma das contribuições importantes na consolidação da caminhada dos oprimidos rumo à libertação; os mais oprimidos entre os oprimidos são os meninos e as meninas filhos dos trabalhadores, cujo lar é a rua e cuja escola é o desprezo e o maltrato eis, por conseguinte e o compromisso sagrado do PROCEP de trabalhar na Educação destes oprimidos, plantando sementes de organização e participação,

⁷ Os recursos utilizados nestas construções tanto das casas como das escolas, eram advindos do Comitê da Holanda.

engajando-se na luta global de todos os trabalhadores. (Caderno Plantando o Futuro, p.1)

A escola do campo deve incentivar uma identidade política enquanto classe camponesa, que a terra seja instrumento de vida, bem como suas culturas, e a pedagogia do PROCEP incentivava a libertação dos oprimidos. Pois os filhos dos trabalhadores eram ainda, mais oprimidos, porque a educação chega ao campo muito tardiamente em relação à cidade. Quando é ofertada à população do campo ela se faz apenas como uma extensão da escola da cidade à zona rural, mas não é Educação do Campo, ou seja, a educação urbana é extensiva à zona rural. Ela desconsidera a realidade dos povos do campo, neste sentido, a escola fica muito distante de ser uma Escola no e do Campo. Diferentemente o PROCEP teve essa aproximação por ser uma experiência de Educação popular. A educação conscientizadora é uma das contribuições importantes na consolidação da caminhada dos oprimidos rumo à libertação.

É deste tipo de Educação que precisamos para o campo, que faça sentido e entenda que o campo tem uma pedagogia específica, entendida pelos movimentos sociais do campo, como sendo a pedagogia do movimento. Porque o campo é lugar de vida e de trabalho e que produz sua própria existência e subsistência, tem seu próprio modo de vida e sua própria cultura local com identidade própria.

2.3 HISTÓRIA DO PROCEP DO BAIXIO

A comunidade, por intermédio da Comissão Pastoral da Terra que prestava apoio e assessoria à comunidade na luta pela terra, tomou conhecimento da experiência do PROCEP em outras localidades da Diocese de Guarabira que tinha como bispo Dom Marcelo. Em reuniões decidiu solicitar um projeto educativo para o Baixio. A partir de então, a diocese enviou uma pessoa representando o PROCEP para discutir com as comunidades as possibilidades de implantação do projeto no Assentamento. No Baixio solidarizou-se com as lutas pela terra; trouxe a Educação Popular de qualidade para a classe trabalhadora, promovendo e incentivando as ações através do PROCEP. O projeto começou em 1987 suas atividades educativas que continuaram até dezembro de 1994.

O início do PROCEP no Assentamento Baixio ocorreu em nove de abril de 1987, por iniciativa da própria comunidade através de uma carta com um abaixo assinado solicitando à Diocese que o PROCEP desenvolvesse um projeto na comunidade. Como

ilustra a fala de Margot, uma das fundadoras e coordenadoras do projeto na comunidade e na região do Brejo Paraibano.

Chegamos ao Baixio por meio de uma carta que continha nela um abaixo-assinado, que foi enviado ao PROCEP, feita pela comunidade Baixio. Solicitando nossa presença lá, quando falo nossa presença, digo enquanto entidade. Pois nesta época já éramos associação de educação, registrada como PROCEP, esse nome foi escolhido também em assembleia pelos educadores. Portanto, os sócios eram todas as pessoas com a quais nós trabalhávamos inclusive os próprios educadores. Quando o PROCEP se desligou da Diocese Dom Marcelo continuou sendo nosso presidente honorário e, dando apoio ao projeto. A sede era localizada em Bananeiras no antigo colégio das freiras⁸.

O PROCEP tinha como objetivo criar, acompanhar e desenvolver práticas educativas com meninos e meninas do meio popular, principalmente na zona rural, solidarizando-se com as lutas pela melhoria da educação da classe trabalhadora, promovendo e incentivando o desenvolvimento das pessoas e da comunidade como apresenta o documento *Plantando o Futuro* (1992, p. 2) do arquivo do PROCEP do Baixio. Segundo a fala de Margot na entrevista, ela reflete sobre a atuação do PROCEP no Campo.

E no Campo acabamos tendo um envolvimento com as lutas pela Reforma Agrária. Nos lugares onde não tinham escolas tivemos que começar a preparar pessoas na comunidade semialfabetizadas para alfabetizar as outras pessoas que precisavam; começamos a produzir e confeccionar materiais didáticos a partir da realidade da comunidade, levando em consideração o tempo em que as crianças estavam com seus pais no roçado, ou seja, o calendário das escolas do PROCEP era flexível, para orientar os educadores no trabalho educativo. Nossa ideia era educar as pessoas a trabalhar coletivamente e, todo este processo foi feito com famílias selecionadas, priorizando os projetos coletivos que incentivavam o trabalho comunitário. Para isso, nós adotamos a ideia de três pedagogos: Paulo Freire, Célestin Freinet e Dom Milani.

Participaram desta experiência do PROCEP as 47 famílias assentadas na comunidade. Esta escola envolvia toda comunidade no processo educativo, uma vez que não havia nenhuma escola na comunidade e porque tinha o intuito de contribuir não só com o processo de letramento da população – grande parte analfabeta e que nunca tinha frequentado uma escola – mas promover de forma integrada conhecimentos técnicos que

⁸ segundo o depoimento de Margot, coordenadora do PROCEP na região de Guarabira-PB, em entrevista no dia 08 de junho de 2011.

contribuíssem para a melhoria da produção dos agricultores e consequentemente conduzissem a uma melhoria de vida, motivando-os a uma produção coletiva e atuação participativa, promovendo a autonomia e emancipação política e econômica das famílias assentadas. A forma de trabalhar os conteúdos seguia os princípios do método de Freire, pois girava em torno de palavras geradoras, extraídas da realidade e das necessidades da comunidade. Além de instrumentos de leitura, tornam-se instrumentos de releitura coletiva da realidade social.

O PROCEP não morreu, deixou um legado. Está vivo nas experiências existentes na comunidade. Podemos ver isto através das entrevistas realizadas com os participantes desse projeto. Estamos trazendo uma experiência pioneira que aconteceu em um determinado período (de 1987 a 1994); e contribuiu ao longo do processo, com a organização dos trabalhos coletivos na comunidade. Podemos citar como exemplos, o roçado comunitário, trabalho em grupo com os apicultores e criação de cabras no cercado comunitário. Nestas práticas educativas podemos ver o PROCEP em ação atuando junto a essas experiências que perduram até o presente na comunidade.

2.3.1 A contribuição da Igreja Católica e da comunidade para a implantação do PROCEP na comunidade a partir da memória dos entrevistados

Neste item, apresentamos as versões dos entrevistados, participantes da experiência do PROCEP, sobre como se deu sua criação na comunidade. A primeira questão feita aos entrevistados foi sobre como se deu a chegada do PROCEP na comunidade e como ela soube do PROCEP. Entre as respostas destaca-se aquela que aponta a necessidade das pessoas de estudar, uma vez que lá não havia escola que garantisse o direito à educação de crianças, jovens e adultos. O que acarretava um alto índice de pessoas analfabetas na comunidade.

Destaca-se nas falas dos entrevistados a contribuição da Igreja Católica. Porém, são apresentadas percepções ou informações diferentes sobre quem foi a pessoa responsável por trazer o PROCEP para a comunidade. Uns apontam que foi através da catequista, a senhora Maria das Neves conhecida por Dona Lia, umas das Lideranças mulheres na luta pela terra no Assentamento Baixio; outros afirmam que foi através de uma conhecida de Edvaldo Moura, conhecido por Valdo, chamada Margort, ainda outra resposta aponta que foi através das irmãs freiras, como podemos perceber nas falas dos entrevistados.

Chegaram através da necessidade da gente estudar, dos pais da gente, eles fizeram um abaixo assinado e veio o PROCEP para a comunidade (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015).

A iniciação da chegada do PROCEP na nossa comunidade se deu através da igreja. No início, existiam as catequeses aqui na comunidade, e a primeira catequista da comunidade foi dona Lia que ela foi a primeira catequista através da igreja, dos cursos de catequese, ela acabou descobrindo que existia o PROCEP na diocese de Guarabira, a partir daí a gente começou a entender que lá existia esse programa lá na diocese de Guarabira, que era o PROCEP (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

O PROCEP chegou à comunidade, por meio de uma irmã, que era catequista, que através do padre Luiz Pescarmona, na luta da terra do Baixo trouxe ela até o assentamento, e daí ela comentou né desse projeto que existia, o PROCEP. (Edvan Victor da Silva).

O PROCEP chegou à comunidade através de uma conhecida de Valdo chamada Margort, que antes Valdo dava aula na comunidade gratuitamente, aí com o passar do tempo que Valdo passou dando aula gratuitamente a pedido da igreja católica, aí se organizaram e pagaram uns meses a ele, e quando ele foi pra Guarabira receber esses pagamentos, ele teve conhecimento de Margort, aí Margort se articulou com ele e trouxe o PROCEP pra comunidade. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015)

O PROCEP chegou à comunidade através das irmãs freiras que acompanhavam a comunidade com serviços voluntários pela Diocese de Guarabira (CPT) da qual fazemos parte, e também de nosso professor que era Edvaldo Moura, que se juntou com Margort que nesse tempo fazia parte aqui junto com o padre Luiz, que veio pra cá pra ajudar o pessoal na conquista dessa terra que a gente mora, e daí partiu a chegada dessa escola pra gente, que foi muito importante pra todos os alunos. Foi como a gente começou a estudar e a aprender o pouco que nós podia aprender naquele tempo, porque aqui não existia outra escola e nós aprendemos a educação na escola no campo, através do PROCEP, que é uma sigla que significa, Projeto Comunitário de Educação Popular. (Maria de Fátima da Silva Lima, em 05 de março de 2015)

No que se refere à ideia de como a comunidade tomou conhecimento da existência do PROCEP, as respostas apresentam que foi através da Igreja Católica, seja via a Comissão Pastoral da Terra (CPT), ou da Irmã Tereza, do Padre Luiz Pescarmona e de Margort.

Foi através do pessoal da comissão da pastoral da terra (CPT), que acompanhava os agricultores na luta da terra. (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015).

Como expliquei pra você agora, através da igreja a gente ficou sabendo que existia o PROCEP, que era esse projeto comunitário de educação popular. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015 ex-aluna do PROCEP)

Através da irmã, a Irmã Tereza. (Edvan Victor da Silva).

Através da CPT que já tinha influência dentro da comunidade, com umas freiras de antigamente, que fazia serviços voluntários com a comunidade, aí surgiu esse conhecimento desse projeto. (Cicero Ribeiro da Silva).

A comunidade ficou sabendo do PROCEP através do padre Luiz Pescarmona e Margort (Maria de Fátima da Silva Lima).

Como podemos observar nas falas dos entrevistados acima, no que diz respeito à chegada do PROCEP ao Assentamento, as respostas nos mostram que foi através da Comissão Pastoral da Terra, órgão da Igreja Católica que atuava junto à comunidade, na luta pela terra e além da parte religiosa. As lembranças que eu tenho com relação a essa chegada é que foi através da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Destaco a minha participação nesse processo, pois também fui aluna do PROCEP e participei junto aos demais.

Essa ação da CPT era parte das ações da ala progressista da Igreja Católica que comungava da corrente teológica da libertação a qual adotou uma atuação junto aos pobres através das Pastorais e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), que promoviam uma reflexão teológica focada na pobreza e na exclusão social das populações pobres da América Latina como reflexo da estrutura econômica dominante. Em suas ações os pobres eram vistos não como carentes que mereciam caridade, mas como sujeitos que deveriam compreender e lutar contra a opressão.

A Teologia da Libertação nasceu depois do Concílio Vaticano II e foi muito atuante entre os anos de 1960 a 1980, período fértil das ações a favor dos direitos humanos, dos pobres e contra as injustiças sociais. Aqui na Paraíba foi marcante a ação do arcebispo Dom José Maria Pires e de Dom Marcelo Pinto Carvalheira, bispo de Guarabira nesse período, influenciados e apoiados pelo bispo de Olinda Dom Helder Câmara.

Uma das questões feitas aos moradores que participaram da experiência do PROCEP buscava identificar qual foi o papel da comunidade para a implantação do projeto. As respostas mostram que a implantação do PROCEP resultou da organização, da mobilização e da luta dos moradores. A partir do conhecimento sobre a experiência desenvolvida pela Diocese de Guarabira no PROCEP, os moradores se organizaram em reuniões e fizeram um abaixo-assinado que foi enviado à Diocese, solicitando a implantação de um canteiro do PROCEP na comunidade, como podemos observar nas falas dos entrevistados a seguir.

Foi através da organização deles que se organizaram, pediram e veio o projeto (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

A mobilização da comunidade foi o principal fator que gerou essa fundação do PROCEP aqui nessa comunidade. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Foi daí que a comunidade fez um abaixo assinado e foi levado até a diocese de Guarabira para ser entregue nas mãos do atual bispo Dom Marcelo Pinto Carvalheira (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

No tempo da chegada do PROCEP eu era uma criança mais ou menos de 05 pra 06 anos, não tenho muito conhecimento, mas, conta a historia dos mais velhos, a história de luta do assentamento, o sofrimento do pessoal pra ter casas, moradias, e educação que não tinha também, um dos papeis fundamentais foi da igreja católica (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

O PROCEP foi implantado na comunidade com a ajuda de todas as pessoas que faziam parte da comunidade nesta época, que eram os posseiros, junto com os agregados, e assim foi, todo mundo trabalhou no PROCEP, ajudou a fazer a escola, em tudo que pode todo mundo colaborou junto. (Maria de Fatima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Os entrevistados não participaram diretamente do processo de discussão da comunidade para trazer o PROCEP para o Baixo, especialmente porque eram crianças, como observamos nas respostas à questão: você participou de reunião para trazer o PROCEP para a comunidade baixo?

Sim, meus pais participaram. (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

Não, porque na época da fundação, eu tinha apenas 12 anos, e a minha mãe que tomou a frente desse trabalho, para trazer esse programa para a nossa comunidade. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Não, eu era muito novo, meus pais quem participaram. (Edivan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Não, no tempo não. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Nessa época eu não participei diretamente da reunião não, porque eu era muito criança, mas meus pais me levavam, eu e meus irmãos para as reuniões, pois, nós não poderíamos ficar em casa sozinhos, tinha apenas 06 anos, mas as pessoas mais velhas, minhas irmãs, e meus pais participaram. (Maria de Fatima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Como as falas dos entrevistados retratam, eles eram de idade aproximada entre 06 e 12 anos, e por esse motivo não participaram diretamente da reunião para articular a vinda do PROCEP para a comunidade, no entanto alguns se faziam presentes acompanhando seus pais. Assim, de algum modo eles presenciaram as decisões dos pais, mesmo sem entender que o que estava acontecendo era algo de grande importância para aquelas crianças: a chegada de uma escola para todos.

As falas dos entrevistados apontam para o início das aulas que antecedeu a construção do prédio do Canteiro do Baixio, tendo em vista que a escola ainda estava sendo construída, as aulas aconteciam numa antiga casa da comunidade. As lembranças que tenho dessa casa onde funcionavam as aulas era que não tinha nem lugar para sentarmos. A solução era levar de casa um tamborete, porque lá não tinha, sentava-se no chão, mas o importante era estudar. Como podemos observar nas falas dos entrevistados a seguir:

De início foi numa casa que hoje meus pais moram nessa casa, e aí depois veio à construção da sede do PROCEP. (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

As aulas funcionaram no próprio prédio que foi construído pelo projeto. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015, em 05 de março de 2015).

De início, funcionou numa casa, a casa antiga de Chiquinha. (Edivan Victor da Silva)

Antes, era numa casa duma senhora chamada Chiquinha, que funcionava, hoje é a casa do assentado Antônio Laurêncio. Funcionou lá com as dificuldades de espaço, que não tinha espaço

pra todos os alunos, depois que surgiu a construção do colégio, canteiro. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

As aulas do PROCEP funcionaram primeiro numa casa antiga. Ali, na casa que mora hoje Alexandre e dona Neves. (Maria de Fatima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Podemos observar que as aulas tiveram início muito antes da construção do Canteiro estar pronto, pois o desejo de aprender daquelas crianças e jovens era tanto que não quiseram esperar. Começaram a estudar numa casinha velha sem a mínima estrutura de funcionamento, mas mesmo assim iniciou-se uma nova fase na vida de todos os estudantes. Chiquinha era uma senhora que gostava muito de ajudar as pessoas. Por isso cedeu sua casa para servir de sala de aula, enquanto o prédio ficava pronto. Tendo em vista que a casa dela era a melhorzinha em relação as demais casas, que em sua maioria eram de palha e taipa, nesse período só haviam duas casa de tijolo era a de Chiquinha e a de seu Zé Agostinho, eram as casas antigas da Fazenda.

2.3.2 A comunidade construindo a escola: a construção do Canteiro do Baixio

Como podemos observar nas falas dos entrevistados, com relação à construção do canteiro do Baixio, podemos dizer que para eles foi um grande momento, em que fluiu o espírito do trabalho coletivo em forma de mutirões para construir o prédio para funcionar o Canteiro. Destacamos nas falas a participação ativa de todos incluindo as crianças, jovens e adultos. Percebe-se a união de todos em torno de um objetivo em comum, a construção de uma escola para todos, observemos as falas:

Foram os próprios agricultores que faziam em regime de mutirão. É, cada um fazia, trabalhava nas diárias e ajudava na construção. (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

Eu quero aqui salientar a questão da construção, que foi um dos momentos mais marcantes desse projeto da nossa comunidade, que foi a questão do mutirão, foi assim um momento já essencial para esse projeto, que veio pra essa educação diferenciada. Ele foi construído através de mutirão pelos moradores da comunidade. Como foram obtidos os materiais de construção? Através do próprio projeto de educação popular que era financiado pelo comitê II da Holanda, e eles mesmos financiaram, tanto financiaram a escola como financiaram a construção do próprio prédio, Canteiro. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Com a ajuda de todos os posseiros, cada um fazia uma parte, foi feito mutirões né, e daí o canteiro foi construído. Quem trabalhou na construção? Todos os posseiros da comunidade, as crianças também, até os próprios alunos ajudaram. Como foram obtidos os materiais de construção? Parte do material foi financiada pelo projeto, e a mão de obra, uma parte foi a comunidade que doou com seus próprios trabalhos, né. (Edivan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Toda construção do Canteiro, foi com a ajuda de todos os assentados da comunidade, tinha os pedreiros e a comunidade ajudava na questão de servente e tudo mais. Quem trabalhou na construção? Os próprios filhos de assentados, as mães de famílias, os pais, todo mundo trabalhou junto, com a necessidade de se ter um colégio, todo mundo se deram as mãos. Como foram obtidos os materiais de construção? Através do PROCEP mesmo. Com o projeto do PROCEP, que veio da Holanda através de um projeto do comitê II, assim foi construído o Canteiro. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

O Canteiro foi construído com o pessoal da comunidade, um fazia a massa, outros carregavam tijolo, outro carregava pedra, e assim todos juntos conseguimos construir o Canteiro. Quem trabalhou na construção? Trabalhou na construção, foi Manezinho que fazia a escola, né, e a gente pra ajudar a fazer massa, carregar tijolo, pedra, tudo, o pessoal da comunidade.

Como foram obtidos os materiais de construção? O material de construção foi através de doações. (Maria de Fatima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Nas falas acima citadas, notamos a participação ativa dos participantes da entrevista na construção do Canteiro, que foi um dos momentos mais marcantes desse projeto para nossa comunidade. Destaca-se a questão do mutirão, foi assim um momento importante com muito aprendizado envolvido para todos nós.

A construção do prédio da escola, chamado de Canteiro, foi de responsabilidade da comunidade que forneceu os materiais e o trabalho coletivo dos moradores através de mutirões, como podemos observar nas falas dos entrevistados quando perguntados se haviam participado dos mutirões para construir o canteiro do Baixo.

Sim, participei (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

Sim, ainda carreguei umas pedrinhas, que eu era pequena nesse tempo, mais ainda consegui carregar algumas pedras para

construção. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015, em 05 de março de 2015).

Sim, participei, ajudei a carregar pedra, areia (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Não, eu era criança. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015)

Com certeza, participei do começo ao fim. (Maria de Fatima da Silva Lima).

Observa-se que mesmo crianças participaram ativamente da construção da escola. Todos os estudantes participaram diretamente desse processo de trabalho, com o uso de sua força carregando material para os pedreiros executarem o serviço.

As práticas de trabalho coletivo faziam parte ativa dos processos de educação e foram tão efetivas e significativas que continuam sendo desenvolvidas pelos trabalhadores do Assentamento Baixio. As atividades coletivas se fortalecem continuamente na vida dessa comunidade. Educação pelo trabalho enfatizando o trabalho coletivo como necessidade humana vital de moldar, recriar a natureza e concretizar o pensamento. Focalizar o trabalho de cooperação como forma de construir socialmente o conhecimento; a comunicação como forma de integrá-lo, vivificá-lo e multiplicá-lo, ou seja, passar de geração para geração. A ação coletiva supõe o conflito e a alteridade, mas também o reconhecimento e o pertencimento dos indivíduos ao grupo. Na análise da ação coletiva, é importante conhecer os processos pelos quais os indivíduos se reconhecem e avaliam aquilo que os agrupa, que os faz agirem juntos.

Essa ação coletiva teve um objetivo em comum: a construção do Canteiro; cada ação coletiva tem objetivo também comum ao grupo é isso que os movem a agir coletivamente. Mas essa ação coletiva nunca se dá de forma tranquila, sempre há conflitos, pois onde há grupos de pessoas, há ideias diferentes. Tendo em vista que a ação coletiva proporcionava a mudança da prática pedagógica do grupo, a relação existente no grupo era de solidariedade, troca de experiência e de saberes no coletivo, numa relação de trabalho horizontal, em que todos participavam em forma de mutirão. Sendo assim, podemos dizer que todos participaram da construção do canteiro do Baixio segundo as entrevistas dos participantes do PROCEP acima.

Nós crianças carregávamos água para fazer massa e tijolos para os pedreiros. As

lembranças que tenho é que carregávamos telhas para cobrir o Canteiro, carregávamos pedra para o alicerce, peneirávamos areia para fazer a massa e depois o piso do canteiro. Carregávamos barro para fazer lama para unir (assentar) com os tijolos. Carregávamos tudo na carroça de mão, junto com os meninos e o nosso animador Edvaldo.

Segundo as falas dos entrevistados, com relação ao funcionamento da escola no prédio do Canteiro, podemos destacar o início imediato das aulas, após o término da construção em 1987.

Assim que ficou pronto, já teve as primeiras aulas. (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

O projeto iniciou-se em 1987, imediatamente começou a funcionar esse projeto, aqui na nossa comunidade. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015, em 05 de março de 2015).

No ano de 87 a 88, mais ou menos. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Acredito quem no ano 87 pra 94, mais ou menos. (Cicero Ribeiro Da Silva, em 05 de março de 2015).

Eu não tenho a lembrança, porque nessa época eu tinha apenas 06 anos, hoje estou com 33 anos de idade. (Maria de Fatima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Segundo as falas dos entrevistados: “tão logo o prédio ficou pronto a escola deixou de ser a casa da senhora Chiquinha e se instalou no novo prédio chamado de Canteiro do Baixio”. As aulas deram início na casa de Chiquinha no começo do ano de 1987, e antes que se findasse o ano, a obra do Canteiro pronta, senda assim eles mudaram as aulas para o novo prédio no referido ano. Como a construção foi em forma de mutirão, isto acelerou o término dos serviços. Foi muito mais rápido do que se fosse outro modo de trabalho, pois todos trabalhando juntos contribuíram para o aceleração do fim da construção. A inauguração do prédio foi motivo de alegria e de comemoração por parte da comunidade como podemos observar na foto abaixo.

Foto 07: Comemoração da construção do Canteiro do Baixo.



Fonte: Arquivo do Canteiro do Baixo em 1986.

Na foto acima podemos observar a participação da comunidade na finalização da construção do Canteiro do Baixo, tantos os pais como as crianças participavam das atividades dos mutirões da construção.

Foto 08: Prédio do Canteiro do Baixo, onde funcionava a escola do PROCEP.



Fonte: Arquivos pessoais da pesquisadora em 2011.

O antigo prédio do Canteiro do Baixo está em boas condições de conservação como podemos ver na foto acima. Mas no momento está sem uso, fechado não tem nenhuma atividade sendo desenvolvida nesse Canteiro em 2015.

3. CONSTITUINTES DA EDUCAÇÃO NO PROCEP: O COLETIVO CONSTRUINDO A AUTONOMIA E A LIBERDADE DOS SUJEITOS

Neste capítulo se buscou identificar os princípios da Educação Popular e da Educação do Campo na perspectiva relacioná-los com os fundamentos da educação desenvolvida no PROCEP.

A concepção de educação desenvolvida no PROCEP se apoiava especialmente em dois autores: Paulo Freire e Freinet. De Freire buscou-se elementos da Educação Popular da Pedagogia do oprimido: a ideia de educação libertadora e emancipadora, o diálogo como elemento metodológico que possibilita a autonomia, enquanto Freinet buscava desenvolver um trabalho metodológico partindo das práticas cotidianas dos alunos. Eles tinham um ideário em comum que era a coletividade, e também criaram métodos alternativos a exemplo do fichário que foi um material didático muito importante naquela época - seu objetivo era que este material, fosse o necessário para atender a realidade de seus educandos. A coletividade era o ponto de partida para desenvolver seus métodos, então Freire e Freinet tinham em comum o desejo de trabalhar com o coletivo.

3.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR FREIREANA NA EDUCAÇÃO DO PROCEP

Antes de tratarmos do que se propõe este capítulo, vamos introduzir um pouco da história de vida do nosso saudoso Paulo Freire.

Quem era Paulo Freire e o que ele trouxe de novo para a Educação? Freire nasceu no Recife, filho de família militar (Temístocles). Viveu sua infância no Estado de Pernambuco (Jaboatão) onde cresceu com as dificuldades do povo nordestino. Teve acesso à escola cedo, aos 12 anos já percebia que muitas coisas nesse mundo andavam tortas. Foi professor primário, depois se formou em direito no Recife, abandonando a sua carreira na primeira causa. Sua consciência o impedia de cobrar a dívida de um jovem profissional. Daí ele faz opção pelos pobres e oprimidos, desenvolvendo a alfabetização popular e os movimentos sindicais. Tomou parte do governo de Jango em 1961, sua prática era popular, baseada numa opção declarada a favor dos explorados, contra a exploração. Por esse motivo, e mediante esse trabalho as classes dominantes começaram uma guerra ideológica, chamando-o de comunista.

No PROCEP a perspectiva da educação era libertadora e comungava com os princípios de uma Educação Popular do Campo, pois trabalhava com um processo de conscientização que considerava as pessoas como agentes de sua própria transformação e ao mesmo tempo capazes de modificar não apenas sua visão de mundo, mas sua própria realidade.

Educação Popular é uma educação vista como instrumento de libertação e de autonomia, que promove uma reflexão crítica sobre a realidade dos sujeitos (FREIRE, 1967,1987), tendo o diálogo como elemento pedagógico que busca a partir da realidade pensar o concreto e a cultura dos educandos como ponto de partida dos processos educativos, unindo teoria e prática e o mundo do trabalho como parte da educação. Nesta perspectiva, o educador numa relação dialógica com seus educados ao mesmo tempo que ensina aprende, como realça Freire (1977, p. 78).

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas.

A partir de temas ou problemas da realidade, educador e educandos numa prática educativa problematizadora, ao tempo em que constroem conhecimentos buscam transformar a realidade, numa práxis emancipadora, tendo como referência o diálogo. Pois, segundo Freire (1977, p. 98), “somente o diálogo, que implica num pensar crítico é capaz também de gerá-lo”.

Diferentemente da prática educativa tradicional, que Freire denomina de bancária, na qual o educador é o detentor do conhecimento que é repassado para os educandos sem questionamento, a educação problematizadora busca desvelar a realidade a partir de reflexões críticas, como salienta Paulo Freire (1977, p. 80).

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade.

Como uma educação que pretende a humanização e a libertação dos oprimidos de sua situação de opressão, característica da sociedade capitalista, a pedagogia do oprimido

problematizadora visa a formação humana com vistas à humanização, como defende Freire (1977, p. 86), “Para a educação problematizadora enquanto que fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação”.

Ao analisar os documentos do Canteiro do Baixio, encontramos princípios da Educação do Campo que também estão contidos nos documentos do PROCEP. Esse projeto é fruto dos Programas de alfabetização pensados por Paulo Freire, que se estenderam por todo Nordeste Brasileiro. Neste momento em 1987, dá-se início a uma experiência de Educação Popular no Assentamento Baixio, a qual me propus neste trabalho de pesquisa fazer uma análise de suas práticas pedagógicas.

Esse estudo sobre Educação Popular trouxe para minha vida uma contribuição importante, fez-me entender melhor como a Educação Popular e os movimentos sociais andam de mãos dadas, já que a Educação Popular é vista como um componente das dinâmicas dos movimentos sociais.

Para Freire, a ação educativa tinha um significado político, que não é de interesse das classes dominantes e, sim dos dominados, tinha forte interesse na transformação das estruturas da sociedade, nunca aceitou que a ação educativa fosse servir de ferramenta para a classe dominante permanecer no poder. Como salienta Weffort (1967, p.15) ao falar da pedagogia de Paulo Freire.

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa uma abertura à compreensão das estruturas sociais como modos da dominação e da violência. Mas cabe aos políticos, não ao educador, a tarefa de orientar está tomada de consciência numa direção especificamente política.

No novo contexto, o método de Paulo Freire continuou a ser uma referência, pois ele contém muitos dos princípios delineados nas reformulações da Educação Popular: onde se destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo.

Os círculos de cultura eram formados por pessoas do povo. Formavam cidadãos para exercer seus papéis democráticos e ativos a serviço das massas populares; tendo em vista que a classe oprimida estava sendo explorada pelos setores das oligarquias do nosso país.

Nesta fase, marcada pela crise de conjunto de uma formação social, o movimento de conscientização aparece como uma resposta, no plano educacional, à necessidade de uma autêntica mobilização democrática do povo brasileiro. Esta mobilização através da

alfabetização não se propõe objetivos políticos determinados, mas sem nenhuma dúvida resulta em uma crítica prática da tradicional situação de marginalidade em que se encontram as massas. Os homens do povo que tomaram parte nos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática. O movimento de educação popular era um dos germens de uma ameaça real a esta situação. O plano 20 de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões, fato que poderia se transformar num risco excessivo para os grupos tradicionais. No Estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes; em Pernambuco, a massa votante crescia de 800 mil para 1.300 mil. E assim em vários outros estados do País. (FREIRE, 1967, p. 17, 18-19)

Na Educação Popular os círculos de cultura tinham uma proposta pedagógica que contrariava o modelo tradicional da educação. No lugar do professor o coordenador fazia a mediação através do diálogo. O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, no ato educativo valorizava a participação ativa do estudante, seus conhecimentos e experiências promovendo a verdadeira democracia.

A Educação Popular de Freire visa à liberdade dos sujeitos oprimidos pela sociedade capitalista. Weffort, ao comentar a obra de Freire, destaca que a pedagogia Freireana é democrática visa à libertação do homem e contribuir para eliminar as relações autoritárias.

Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Paulo Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada, de um modo autêntico, para a libertação das classes populares. Não obstante, se podemos encontrar, ao nível da educação, uma unidade real da teoria e da ação, ela não se dá ao nível da política, terreno onde a ideologia serviu à criação de uma atmosfera de luta, mas não chegou a instaurar-se de maneira organizada na ação (...). O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. (WEFFORT, In: FREIRE, 1967, p. 25-26,).

Como observamos, para a pedagogia da libertação, o educador deveria estar a serviço da libertação do homem, essa pedagogia eliminaria pela raiz a relação autoritária existente nas escolas tradicionais e na ação educativa dos professores.

Educação Popular é uma perspectiva de educação que surge das experiências das classes populares que ganhou força e expressão com a proposta educativa de Paulo Freire. Ele entendia que a educação é política. E, sendo política, com as classes populares ela deveria contribuir para a autonomia, para responsabilidade social e política dos sujeitos: uma educação para a transformação, para a práxis. “Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática”. De sua inserção nesta problemática que advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado a perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. E o predispuesse a constantes revisões, a análise crítica de seus “achados”, a certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Identificando-o com métodos e processos científicos (FREIRE, 1967, p. 90).

Freire resume muitas de suas ideias em relação à educação das massas populares como sendo uma pedagogia muito influente pela ideologia socialista, define-se como a pedagogia feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade socioeconômica. Levando em consideração que todo ato cultural é pedagógico e todo ato pedagógico é cultural. Um exemplo clássico disso é a escola dos Sem Terra que auxilia intencionalmente na construção do conhecimento das crianças.

Freire via a Educação para refletir sobre a realidade, não aquela baseada em conteúdos descontextualizados da vida do educando. A Educação deveria proporcionar condições de o sujeito pensar seu mundo a partir das problemáticas existentes no contexto onde ele estava inserido. Ele também defendia que educar deve se fazer pelo debate. Educar é um ato de amor, coragem e o educador não pode fugir da discussão, ou seja, uma educação com base no diálogo.

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. Ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de Afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. A educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico”. A da vitalidade ao invés daquela que insiste na transmissão do que Whitehead chama de *inert ideas*— “Idéias inertes, quer dizer, idéias que a mente se limita a receber sem que as utilize, verifique ou as transforme em novas combinações”. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer ao debate. A análise da realidade. Não pode fugir á discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 1967, p.93-97)

Freire via educação com o papel também de formar consciências críticas, olhar a realidade com criticidade, vendo as coisas como elas de fato são buscando integrar-se à realidade. A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (FREIRE, p. 105, 1967).

Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua a própria é sua superposição à realidade. Poderíamos acrescentar dentro das análises que fizemos no primeiro capítulo, a propósito da consciência, finalmente que para a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, adaptação. (FREIRE, 1967, p. 105).

A Educação Popular de Freire visa através do método dialógico, trilhar caminhos da práxis, com este método participante e ativo que se dá através do diálogo.

O diálogo “é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser”. “Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”. Era o diálogo que opúnhamos ao antidiálogo, tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagônico ao clima de transição. Somente um método ativo, dialógico, participante, poderia fazê-lo. E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1967, p.107).

O método de Paulo Freire, parte da realidade dos sujeitos envolvidos na ação pedagógica, não ensina a repetir palavras, busca conscientizar a pessoa da realidade de seu próprio mundo na qual estão inseridos. Não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o educando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra.

O círculo de cultura — no método Paulo Freire — revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano.

Em diálogo circular, inter subjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos escravizam-os como objetos (FREIRE, 1987 p. 17).

Na Educação do Campo não é diferente, ela parte da realidade de seus educandos, esse é um dos seus princípios básicos. O respeito à valorização dos diferentes saberes no processo educativo articula-se ao diálogo como elemento mediador, em que o processo de ensino e aprendizagem parte do pressuposto do respeito pelo conhecimento adquirido pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida. Ainda nessa perspectiva, tais conhecimentos precisam garantir elementos que contribuam para uma melhor qualidade de vida do homem do campo independente do lugar em que este habite. Na pedagogia do oprimido, a Educação tem um papel fundamental: recuperar a humanidade de seus participantes através do processo educativo.

Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia fará se refará (FREIRE, 1987, p.32).

No método Paulo Freire se parte da palavra geradora, essa palavra deve fazer parte do mundo do seu educando, e a escolha dessa palavra deve ser feita pelos próprios educandos. Estas palavras são chamadas geradoras por que através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando são significações constituídas ou, reconstituídas em comportamentos seus que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram.

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política. O momento de este buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular. Temas de caráter

universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc, diversificadas entre si. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores* (FREIRE, 1987, p. 86 - 87).

Freire visa uma educação emancipadora, que leve o educando a sua autonomia, partindo da situação presente, refletindo com criticidade sobre a realidade a qual está inserido. Busca formar sujeitos críticos socialmente. Para isso ele se utiliza do seu método dos círculos de cultura, no qual o processo educativo parte sempre de uma palavra do mundo dos seus educandos, a palavra geradora que serve como elemento do processo dialógico para refletir sobre a realidade dos educandos, resultando numa decodificação e compreensão dos problemas ou questões que tem sentido e significado. O momento de buscar é o que inaugura o diálogo que visa à educação como prática da liberdade.

Assim como a Educação popular nasce dos anseios e necessidades das classes populares, da situação de opressão e resistência por elas vividas, a Educação do Campo tem suas origens nas experiências da Educação Popular, sendo popular também. Ela também tem sua origem na classe popular através dos movimentos sociais estão construindo este novo projeto de Educação para os seus sujeitos e para o Brasil.

Para Freire o diálogo é o fator que mediava o processo educativo, pois a educação para ele é um ato coletivo, em que as pessoas se educam em conjunto com o outro mediados pelo meio no qual eles tomam parte. A educação como prática da liberdade busca essa interação entre os sujeitos; ao contrário daquela que é prática da dominação e implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas. Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p.68-69)

Freire divide a educação em dois momentos: uma da educação como prática da liberdade, esta que discute, a qual ele defende e a educação bancária que apenas deposita conhecimentos, vê o educando como um sujeito passivo.

Enquanto, na concepção “bancária” — permita-se-nos a repetição insistente — o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1987, p.71)

Segundo Freire (1987, p.62) a educação “bancária” em cuja prática se dá a inconciliação educador-educando, rechaça esse companheirismo. “A educação problematizadora se faz, assim, em um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham”. Na Educação Bancária o educando não é chamado para conhecer o mundo, descobrir coisas do seu mundo; é chamado a memorizar um conteúdo programático de um mundo que ele desconhece. Para Freire essa educação não faz sentido, não ajuda a libertar os educandos da situação de opressão da qual eles vivenciam e nem percebem. A educação problematizadora, e comprometida com a libertação de seus educandos, se empenha na desmitificação de um suposto mundo que eles próprios desconhecem.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Se for dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 1987, p.78-79).

Freire vê o diálogo como o encontro dos homens mediatizado pelo mundo; o diálogo é caminho na relação de aprendizagem entre os educandos e educador mediatizado pelo mundo. Com o dialogo os homens transformam o mundo. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem essa não há verdadeira educação. Operando a superação da contradição educador-educando se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatizam.

Seguindo a teoria de Freire a educação é uma ferramenta para a libertação dos homens, esse é um dos seus papéis fundamentais. Para isso ele partia de uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora que era o universo dos temas geradores. Freire (1987) “Os temas geradores podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular”. Ele se utilizava dos temas geradores como metodologia para a investigação da realidade dos seus educandos, pois para ele a palavra geradora deveria fazer parte do mundo dos seus indivíduos. Investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens referidos à realidade; é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. Ele pensava numa pedagogia diferente que desse conta da realidade cotidiana das pessoas; uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas. A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor, a verdade do opressor reside na consciência do oprimido. O papel de Freire (1987) foi pensar numa pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em qual está pedagogia se fará e refará.

O momento de este buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático*, do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora, daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. (FREIRE, 1987, p.87-88)

Freire (1987) vê na pedagogia do oprimido, um caminho para levar os homens a superar sua própria condição e, ter consciência crítica dessa tal condição vivenciada por eles:

A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes ficadas em si, na sua forma de vê e viver as relações com as outras pessoas. Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados entre os opressores,

modelos para a sua 'promoção'. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1987, p.32).

Como se observa, existe uma ligação entre a Educação Popular e Educação do Campo. Uma está contida na outra. Tendo em vista que a Educação do Campo vem bebendo na Educação Popular, e ambas serviram de base teórica do PROCEP.

Apresentamos algumas considerações sobre as políticas públicas da Educação do e no Campo e sua viabilidade ao longo do processo histórico, como ela vem se constituindo. Sabemos que nos dias atuais, a qualidade da educação nacional está em debate, agora imaginemos os povos do campo que durante séculos sequer foram mencionados nas constituintes e até hoje a Educação do Campo é tratada e vista como um remendo da cidade. Não se tem pensado nestes povos como sujeitos detentores de uma história, cultura e modos de vida próprios. Assim, se faz necessário pensar na valorização dos saberes e culturas dos povos do campo no nosso sistema educacional, que apesar de tantas lutas ainda continua excluído do direito a uma educação específica que sirva para os usos da sua realidade, a qual valorize seu modo de vida, que reconheça o seu valor social e atenda seus interesses.

Esta Educação Popular do Campo que está se buscando ser implementada enquanto política pública é viável, tem a realidade dos povos do campo como ponto de partida para trabalhar o contexto onde eles estão inseridos, diferentemente da educação que está posta, que apenas discute textos, mas não discute os contextos social, cultural e político. Nos sujeitos do campo e dos movimentos sociais se afirmando no âmbito da Educação Popular e reafirmando enquanto sua viabilidade na Educação do Campo, que assumem um caráter revolucionário pela sua trajetória de lutas, tanto sua luta histórica, quanto as lutas que enfrentam para permanecer no campo e por uma educação de qualidade para seus sujeitos. Por isso reafirmo que a política pública de Educação do Campo tem de fato viabilidade, por ser construída por eles e para eles, tendo um calendário específico e diferenciado em cada realidade.

A Educação do Campo assume uma especificidade de luta de classe pelo seu vínculo com os sujeitos sociais camponeses. Por isso seu currículo é orientado por temas geradores, herdados da teoria educacional freireana; busca-se extrair da realidade dos sujeitos que vivenciam a experiência educativa, questões, problemas, elementos da vida, da cultura e da produção, para serem discutidos, problematizados e estudados. Possibilitando a troca de conhecimentos da experiência e da ciência, buscando construir sínteses que

possibilitem um conhecimento sobre a realidade das comunidades, da realidade local, nacional e global, vislumbrando possibilidades de transformação social. Segundo Freire, os temas geradores são assim definidos: “(...) os temas são a expressão da realidade, (...). O tema (...) permite ‘desvelar’ a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 1980, p. 29). Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis. Na medida em os homens tomam uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, nessa medida sua consciência crítica da realidade se aprofunda e anuncia estas temáticas da realidade (FREIRE, 1980, p. 32).

Os temas geradores devem refletir as preocupações da comunidade e captar os elementos de sua cultura. Na problematização busca-se a codificação e decodificação desses temas em busca dos significados sociais e políticos que possibilitem a tomada de consciência do mundo vivido e uma visão crítica como ponto de partida para a transformação do contexto vivido. O conhecimento da sua situação no mundo através de um processo de reflexão-ação crítica é o primeiro passo para que o homem se torne um sujeito político consciente do seu tempo e agente de sua transformação.

Como salienta Freire (1980, p. 35), “o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação no seu ambiente concreto”. Neste sentido Freire reflete sobre a ação e reflexão do homem ao interagir com sua realidade, tendo pleno entendimento do seu papel como sujeito protagonista de sua própria história.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DE FREINET À EDUCAÇÃO DO PROCEP

Vamos conhecer a história de um homem, cuja pedagogia foi moldada pelas circunstâncias, dificuldades, desavenças da própria vida: Célestin Freinet.

Ele nasceu num lugarejo dos Alpes na França, Gars, em 15-10-1896. De família pobre, desde criança trabalhou na terra alternando a experiência de agricultor com a de pastor de ovelhas. Mais tarde em Mathieu (Mateus) lavrador, filósofo personagem de um dos seus livros, ele apresentará a sabedoria e a sagacidade do povo simples desenvolvidas pela experiência vivida. Em 1915, quando enfrentava a escola normal, interrompeu seus estudos, pois deveria alistar-se para combater na Primeira Guerra Mundial.

Em 1916, na frente de combate ficou ferido no pulmão, e foi internado num sanatório, onde passa o tempo lendo e meditando. Foi reconhecido como inválido de

guerra tendo direito a uma pensão máxima. Inconformado com a vida passiva que passou a conduzir, e esquecendo o perigo, deixou o sanatório, renunciou a pensão, para obter uma vaga de professor primário na escola bar-sur-lup, um pequeno vilarejo dos Alpes. Começa a trabalhar com entusiasmo e vontade, mas como resistir a uma pequena sala de 35 alunos imprensados, poeira, falta de ar, sente dificuldade até para respirar, e o médico aconselha a voltar para o sanatório, mas ele quer resistir. Redige e traça um método novo de ensino que possibilita dar aulas sem falar o tempo todo, e sem ficar o dia todo fechado em sala de aula mal arejada, longe do sol e do ar puro.

Fiel aos princípios da experimentação direta, da procura permanente e aberto a discutir suas novas conquistas, introduz as primeiras inovações na escola. Elimina o birô para tornar-se companheiro educador, num clima de maior familiaridade. Abre a escola à vida acompanhando crianças nos campos e na cidade, sondando a natureza, visitando as oficinas dos marceneiros, padarias, as olarias, os ferreiros, observando as plantações. Desenvolvendo assim o espírito de observação e descoberta dos alunos, que pelo passeio educativo adquirem conhecimentos históricos, geográficos, matemáticos. As crianças são educadas a escrever com espontaneidade na hora desejada e segundo o tema que os inspira mais.

O texto livre é expressão profunda da vida da criança, manifestação dos seus sentimentos, seus anseios, sua imaginação e seu espírito de observação. O educando torna-se um ser vivo, ele é protagonista de sua escola. Na teoria do educador francês, o trabalho e a cooperação vêm em primeiro plano, a ponto de defender, em contraste com outros pedagogos, incluindo os da Escola Nova, que "não é o jogo que é natural da criança, mas sim o trabalho". Seu objetivo declarado é criar uma "escola do povo".

O que há de ponto em comum entre Freire e Freinet é o gosto pelo desenvolvimento do trabalho coletivo, e observamos essa influência fortemente na pedagogia do PROCEP, podemos ver isto abaixo quando trazemos os princípios da Concepção pedagógica de Freinet.

O pedagogo francês somou ao ideário dos escolanovistas uma visão marxista e popular tanto da organização da rede de ensino como do aprendizado em si. "Freinet sempre acreditou que é preciso transformar a escola por dentro, pois é exatamente ali que se manifestam as contradições sociais", diz Rosa Maria Whitaker Sampaio, coordenadora do Pólo São Paulo da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (Fimem), que congrega seguidores de Freinet.

O encanto foi quebrado, porém, e macabra patifaria de 1914-1918 contribuiu em grande parte para isso. Pouco a pouco, o mais clarividente e os melhores dentre o povo tomaram consciência de seu destino de sua classe e da mentira interessada da educação a que havia sido submetido. A classe popular começava a luta pela adaptação da educação para seus filhos às suas necessidades específicas. (SAMPAIO, WHITAKER, 1996, p.3).

Segundo Sampaio, Whitaker (1989, p. 37) para Freinet, a educação que a escola pública oferecia para a classe popular não preparava para a vida, não estava voltada nem para o futuro, nem mesmo para o presente, ela insistia num passado caduco. A escola já não prepara para a vida, já não serve à vida, e está nisso sua definitiva e radical condenação. Por este motivo, a classe popular visa à mudança nas escolas e trava uma luta para que as escolas sejam adaptadas às realidades de seus filhos.

Após cinco anos de prática, Freinet dispunha de elementos mais que suficientes para afirmar que os manuais usados tradicionalmente nas escolas não correspondiam às necessidades de expressão das crianças. Eles questionavam sobre tudo o valor das chamadas cartilhas, cujos conteúdos nada tinham a ver com a vida das crianças e que, portanto, não traziam nenhum estímulo à aprendizagem da leitura. Todo esse posicionamento de Freinet foi reunido em um artigo que ele intitulou “Abaixo aos manuais escolares”, provocando, evidentemente, grandes discussões entre os educadores da época. Na situação criticada, as crianças deveriam aprender através dos referidos manuais, partindo do elemento, mas simples que é a letra, combinando-a com outras letras e formando palavras que, reunidas a outras palavras, formavam as frases. A princípio parecia tudo bem, só que as crianças chegavam à frase sem compreendê-las. Não havia, para elas, um conteúdo válido e, assim, a frase se transformava numa silabação mecânica, completamente sem interesse. Era preciso descobrir outra forma de alfabetizar e a trilha já iniciada por Freinet conduzia a uma solução (SAMPAIO, WHITAKER 1989, p. 37).

Segundo Sampaio, Whitaker (1989), nessa mesma época, em vários outros países, surgiu a preocupação quanto à validade do uso dos manuais escolares, sendo feitas algumas tentativas para aboli-los das salas de aula. Favorecendo por essas iniciativas, Freinet pôde seguir seu caminho no aprimoramento constante do seu método natural da escrita e da leitura. Dentre eles destacamos a correspondência interescolar. Eram pequenos textos, mas de muita importância, pois despertava nos meninos o interesse pela leitura e pela escrita, um material que trazia exposta as realidades vivenciadas por eles. A correspondência interescola era uma matéria produzida por eles e para ele com auxílio do educador.

Como lema de sua conduta, Freinet se baseava na afirmação de Decroly de que “a criança é que nos deve conduzir”. Para ele, antes de qualquer coisa, era preciso ter confiança nas crianças e acreditar na sua capacidade. O trabalho de Freinet se completava com a correspondência interescolar, o que provocava nas crianças excelente motivação, valorizando ainda, mais o aprendizado da leitura e da escrita. Usou palavras que tinham significados para elas, pois se baseavam no seu dia-a-dia. Eram palavras que as crianças conheciam. É assim nas pequenas frases transpareciam os valores sensíveis e bem definidos de sua própria realidade. O resultado era o melhor possível. As crianças liam muito bem o texto impresso, fazendo a leitura de forma intuitiva e globalizante. (SAMPAIO & WHITAKER, 1989, p.38)

Freinet fazia crítica aos manuais usados tradicionalmente nas escolas, pois não correspondia às necessidades de expressão das crianças, era vista por ele como um material não didático que de nada servia, pois não traziam nem uma contribuição para o aprendizado da leitura e da escrita, tendo em vista que este material não trazia nem um estímulo ao aprendizado das crianças.

Freinet na citação abaixo dialoga a respeito da autonomia das crianças com relação à produção de textos para serem selecionados e publicados nos jornais da escola, que depois iam servir de material didático para todos os alunos; os textos para os jornais eram produzidos por todos e em seguida selecionados e escolhido por votação como o mais interessante para ser publicado. Os pequenos textos que as crianças maiores escreviam produziam sempre traziam frases de sua própria realidade; e o jornalzinho feito pelas crianças pequenas continha frases bem simples, todas acompanhadas de ilustrações, momentos que eles usavam o desenho para contar sua própria história de vida, essa era a forma, mas fácil que eles encontraram para se comunicar.

Esse método do Jornal na escola, criado por Freinet, era parte do material que havia substituído o tradicional Manual escolar. Foi substituído por ser um material atrativo, e que, eles mesmos confeccionavam e também escreviam os textos para os jornais escolares. Os temas a serem escritos nos textos eram eles mesmos quem escolhiam e, as palavras surgiram da sua própria realidade, do que eles julgavam importante.

As crianças maiores escreviam inicialmente o texto em casa. Na classe, aqueles que quisessem, podiam expô-lo oralmente, enquanto outros, se quisessem, podiam desenhar, pois Freinet acreditava que elas eram capazes de fazer duas coisas ao mesmo tempo: ouvir e desenhar; em seguida, o texto escolhido por votação como o mais interessante para ser publicado no jornal era preparado e melhorado antes de ser impresso. Toda a classe participava. Os problemas gramaticais eram anotados para depois serem trabalhados (SAMPAIO & WHITAKER, 1989, p.41).

O jornal escolar foi outro método pedagógico criado por Freinet, que incentivava a produção da escrita e a leitura; este material foi substituindo o famoso e tradicional manual. A escola de amanhã será centrada na criança enquanto membro da comunidade, suas necessidades essenciais, em função das necessidades da sociedade a que pertence. Dentre os métodos pedagógicos que Freinet desenvolveu podemos destacar o fichário escolar, que se tornou um dos materiais, mas importantes da sua pedagogia. A cooperativa de ensino leigo (CEL) imprimia fichas de todas as matérias, incluindo expressão corporal, trabalho cooperativo receitas e etc. Esse tema: fichário, foi assunto central no congresso anual da CEL em 1929, na cidade de Besançon. O livro, na sua forma de conteúdo estático, nunca poderia servir integralmente às exigências desse tipo de aprendizado super vívido e dinâmico, conduzido pela própria criança. A saída que os professores encontraram foi a de preparar eles mesmos o material de consulta necessário àquela forma de trabalho: Nascia assim o fichário escolar cooperativo.

Outro plano discutido por todos os correspondentes da Cooperativa do Ensino Leigo, a CEL, foi a criação de fichários. Na época, os livros eram relativamente caros e demasiado complexos para a maioria das crianças. Assim, era preciso criar um material mais simples e que estivesse sempre à mão. Dessa forma surgiu a ideia do fichário escolar. (SAMPAIO, WHITAKER, 1989, p. 42).

Segundo Sampaio e Whitaker (1989) podemos ver como foi o surgimento da cooperativa escolar; foi outro método pedagógico que ele criou com o intuito de contribuir com a promoção da gestão democrática na escola, era o momento de chamar as crianças a participar ativamente das decisões a serem tomadas em benefício do coletivo escolar. A nova vida da escola supõe a cooperação escolar. Isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que a praticam, incluindo o educador. O fichário se tornou um dos materiais, mais importantes da pedagogia de Freinet.

Uma nova organização entre as crianças se impunha já que elas precisavam tomar decisões importantes, fazer planos de passeios e trabalhos, levantar fundos para a compra de papel e de selos para a correspondência etc.; dessa necessidade surgiu a ideia de se criar uma cooperativa escolar. Os alunos se reuniam semanalmente, sendo um deles o coordenador das reuniões e outro o redator das sugestões, e decisões. Nessas reuniões tratavam de todos os assuntos relevantes para eles. Sempre discutiam a melhor solução para os problemas levantados. A responsabilidade de cada um era ressaltada cobrando-se a participação individual, muitas vezes rigidamente. Com esse procedimento definiam as novas propostas e, a partir das sugestões e críticas surgidas, promoviam-se os

acertos. Nessa troca de ideias, cada criança aprendia a se colocar perante o outro. (SAMPAIO, WHITAKER, 1989, p. 41).

Segundo Sampaio e Whitaker (1989), Freinet pretendeu conduzir metódica e cientificamente as crianças ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, contentando-se em preparar e oferecer às crianças ambientes, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades.

Freinet acreditava que todos, os adultos e crianças, deveriam ter seus direitos garantidos. A criança, sobretudo, era preciso dar o direito de viver plenamente como criança, sob todos os aspectos. Era necessário respeitá-la para que pudesse desenvolver suas capacidades e suas personalidades, sem afastar-se de uma finalidade social e humana, mais ampla. O respeito ao ser humano, expresso pelo respeito à criança, era a garantia para as relações futuras, na certeza de que a criança quando adulta estaria pronta a defender os direitos de todos, aprendendo a trabalhar pela coletividade. (SAMPAIO, WHITAKER, 1989, p. 45).

Freinet era acima de tudo um verdadeiro humanista. Pode-se ver isto na citação acima, quando ele coloca em destaque a formação humana das crianças. Elas devem viver plenamente como criança, sob todos os aspectos, para que sejam sementes a serem plantadas, as gerações futuras. Era necessário respeitá-las para que pudessem desenvolver suas capacidades e suas personalidades, sem afastarem-se de uma finalidade social e humana, mais ampla.

Para Freinet a educação é um meio para libertar as pessoas de antigas práticas postas por uma sociedade tradicional e capitalista que visam o homem apenas como mão de obra, e que sempre quer impor seus desejos acima do ser humano. Em sua fala ele diz que “ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquinas, sujeitando-se a rotinas das quais não participavam”. Deste modo, ele pensa a nova vida da escola e, supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos que participam, incluindo o educador.

Freinet achava que era preciso também falar em “complexos de interesses”, pois sua escola de trabalho estava no centro da vida e, portanto, condicionada a múltiplas e diversas variáveis. Era preciso deixar que a própria criança escolhesse nas prateleiras os artigos que lhe fossem mais convenientes. (SAMPAIO, WHITAKER 1989, p.48).

A visão de Freinet com relação à autonomia das crianças era bastante forte em suas expressões, a busca por uma pedagogia que levasse as suas crianças a serem sujeitos autônomos era seu objetivo. Formar a criança com intuito de ser sujeito atuante criticamente numa sociedade de hábitos antigos e tradicionais.

Surge a ideia do fichário escolar, elaborado pelos próprios alunos, que procuram textos originais sobre folclore, história, geografia, trabalho, moradia; guardam fotografia, cantos, discos, poesias; e organizam todo esse material com a finalidade de utilizá-lo nas atividades escolásticas. O fichário é para Freinet como uma ponte entre a realidade escolar e extraescolar. A classe torna-se laboratório de sua realidade atual de vida.

A pedagogia proposta por Freinet contesta a outra pedagogia já existente posta por um modelo de educação bancária, que apenas deposita o conhecimento como se as crianças não tivessem condições de pensar sua própria existência. Por sua vez, ele buscava em sua pedagogia quebrar esse modelo de educação, que trazia os antigos manuais usados tradicionalmente nas escolas, e substituí-los por fichários. Nesse sentido ele obteve sucesso, conseguiu substituir os manuais por fichários; nos fichários as crianças tinham autonomia de escrever sobre assuntos de seu cotidiano, falar de seus interesses de sua vida, assim as crianças foram ganhando autonomia para decidirem como eles queriam organizar a sua escola. Portanto, o fichário escolar se tornou o material mais importante da pedagogia dele. Essa pedagogia de Freinet era a pedagogia usada pelas crianças, jovens e adultos do PROCEP na comunidade Baixio. As crianças construíam seu próprio material didático.

O fichário escolar mudou a vida nas escolas e das crianças, e do educador naquela época, esse material era mesmo revolucionário. Freinet gostava de ouvir os pedagogos nos congressos promovidos pela cooperativa de ensino leigo (CEL), com o intuito de estudar uma pedagogia que se aproximasse da realidade das crianças. Foi por meio desse instrumento que Freinet fez uma campanha que trazia o seguinte tema: Abaixo os Manuais Escolares. Após cinco anos de prática, Freinet dispunha de elementos, mais que suficientes para afirmar que os manuais usados tradicionalmente nas escolas não correspondiam às necessidades de expressão das crianças. Ele questionava principalmente as cartilhas que nada tinham a ver com a vida das crianças.

Esse movimento contra os manuais, trouxe provavelmente uma grande discussão entre os educadores da época. Com esse movimento, nessa mesma época em vários outros países, surgiu a preocupação quanto à validade do uso dos manuais escolares; foram feitas algumas tentativas de abolí-los de sala de aula. Favorecido por essas iniciativas, Freinet pode seguir seu caminho no aprimoramento constante do seu método natural da escrita e da

leitura. Freinet se baseava na afirmação de Decroly de que a criança é quem nos deve conduzir (SAMPAIO, 1989, p.38).

Trabalhar a autonomia da criança era algo fundamental para Freinet, a criança como centro de tudo, e o seu mundo era ponto de partida para dialogar com os diversos mundos existentes. Por meio dessa pedagogia participativa a qual Freinet criou e defendeu, o uso das atividades no ato educativo de aprender a escrever e a ler. Era nessa pedagogia de participativa de Freinet e Paulo Freire que se inspiravam as práticas educativas desenvolvidas pelo PROCEP.

Essa pedagogia que fala-se, fundamenta em Freinet, prioriza a educação pelo trabalho enfatizando-o como necessidade humana, vital de moldar, recriar a natureza e concretizar o pensamento. Focaliza a cooperação como forma de construir socialmente o conhecimento; a comunicação como forma de integrá-lo, vivificá-lo e multiplicá-lo, a documentação como forma de registrar a história construída diariamente por cada ser; a afetividade como elo entre as pessoas e o objeto do conhecimento. As crianças criavam pequenos textos, com pequenas frases que tivessem sentido para sua vida, pois falavam de suas realidades vividas. Desenvolver a motivação para a criança é necessário para obter um bom sucesso na aprendizagem da escrita e da leitura, por isso acreditar e confiar na criança é o caminho a seguir segundo a pedagogia de Freinet.

A seguir apresentam-se os princípios da concepção pedagógica de educação do PROCEP que se fundamentavam em Freinet. Como afirma o Jornalzinho do PROCEP do Canteiro do Baixio (1992, p.3).

1. Qualquer pedagogia que pretende fundar-se sobre o indivíduo é falsa, porque o homem fora da coletividade é uma abstração. O coletivo é um verdadeiro organismo social. Os educadores só podem ser concebidos como membros de um coletivo de educadores que se deve harmonizar com o coletivo de alunos.
2. A atividade do coletivo deve comprometer-se a resolver problemas reais da vida. O indivíduo deve ser educado a se comprometer para alcançar no amanhã a vida melhor no mais amplo coletivo possível. É necessário, portanto organizar os esforços.
3. Tem que exigir muito do menino demonstrando-lhe o máximo respeito, isto quer dizer que estimula-se o desenvolvimento da sua personalidade e nunca a exigência pode se tornar um elemento de pressão.
4. A disciplina deve ser consciente, mas tal consciência deve nascer da experiência de uma coletividade que luta para realizar seus objetivos, e não da consciência do cingulo, nem da vontade do professor. As eventuais normas disciplinares deve expressar a vontade do coletivo.

Ao analisar esses princípios apresentados acima vê-se que a Educação ofertada pelo PROCEP se destaca na valorização da organização coletiva, constituída por educandos e educadores visando construir uma educação que fosse forjada para fortalecer a construção do conhecimento a partir do coletivo. Essa educação reflete sobre o momento da tomada de consciência do povo, uma educação interessada que favorecia o povo. A atividade do coletivo deve comprometer-se a resolver problemas reais da vida dos educandos. Esse ideal coletivo ocorria tanto no dia a dia das aulas, no envolvimento com a comunidade, quanto nos encontros mensais quando se juntavam todos os coletivos dos diversos Canteiros da região.

Destacamos também a preocupação com a educação na família, com os valores morais, com o caráter dos educandos, como apresenta o Jornalzinho do PROCEP do Canteiro do Baixio (1992, p.3).

1. Em harmonia com a nova política familiar, reafirmar a importância da educação propiciada pelos pais, cuja autoridade vem sendo restaurada. Deve ser uma autoridade alicerçada no exemplo e boa organização da família, não sobre preparação e o terror. O regime de vida adequada à idade dos filhos, racional e tranquilo, é o melhor fator de disciplina.
2. Deve ser reconhecida e moralmente justificada a vida sensual, mas nos limites constituídos pelo amor recíproco que se manifesta na forma familiar.
3. Revalorizar o dever, a honra, e a produtividade, seus pensamentos e procedimentos têm valor indubitável, também além do mundo soviético. Seus limites podem ser claramente identificados considerando que seu trabalho se desenvolve na fase stalinista. A cultura e a escola torna-se sustentáculo da autoridade política que se autoproclama depositária da única da idealização ideal.

Um dos princípios do PROCEP é partir da realidade e das necessidades da comunidade as quais, além de instrumento de leitura, tornam-se instrumento de releitura coletiva da realidade. A Educação para o trabalho era um dos princípios mais fortes da pedagogia do PROCEP, o seu intuito era adentrar no mundo do trabalho do indivíduo e ser comprometida em levá-lo a melhorar suas condições de vida. Outro princípio forte que faço destaque é o da cultura, que o mundo dos educandos e, seus feitos do cotidiano, e o amor pela cultura não devem ser alheios de qualquer caráter lúdico.

4. O jogo representa uma preparação ao trabalho. Portanto priorizar o jogo que habitua ao esforço físico e psíquico necessário ao trabalho.
5. A educação para o trabalho deve desenvolver as aptidões físicas e psíquicas, levar o indivíduo a melhorar suas condições de vida, desenvolver nele a capacidade criativa através da qual se manifesta sua personalidade, acostumá-lo a participar conscienciosamente e com entusiasmo do trabalho coletivo.
6. O amor pela cultura não deve ser alheio de qualquer caráter lúdico. A preocupação social e política devem estar constantemente presentes.

Enfim, esses princípios que nortearam a pedagogia do PROCEP, pode-se ver que seu cunho pedagógico era com base na formação dos sujeitos a partir do coletivo. Segundo os autores Freinet e Freire, que refletem sobre a transformação da sociedade, a transformação da sociedade só poderia acontecer a partir do coletivo, o indivíduo sozinho nada poderia fazer para a transformação social acontecer de fato, pensando no bem para todos. Os princípios tanto do PROCEP, como também da Educação do campo, apontam para essa transformação social pelo viés da educação, a partir da formação coletiva dos sujeitos.

3.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Neste item sobre Educação do Campo, consideremos esse breve diálogo sobre a trajetória da Educação Rural, para melhor entender como ao longo da sua história vêm sendo tratados os camponeses com relação à oferta de educação para sua classe. Como reflete Molina (2009) no texto, das desigualdades aos direitos.

A Agenda Nacional de Desenvolvimento, construída pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social propôs, como sua primeira diretriz, a adoção da *“equidade como critério a presidir toda e qualquer decisão dos poderes públicos”*. À efetiva promoção da equidade educacional com a garantia do acesso e permanência com sucesso e qualidade, em todos os níveis de ensino, para as populações do campo, requererão a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios da igualdade formal e material presentes na Constituição Federal Brasileira. Como parte da reação àquelas desigualdades educacionais e ao conjunto das privações e ausências do poder público no meio rural, os movimentos sociais e sindicais do campo, organizam-se e protagonizam um processo nacional de luta pela garantia destes direitos, que nacionalmente se reconhece como Educação do Campo (MOLINA, 2009, p.35).

A compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado tal conceito estende-se para muito além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos sociais do campo. Aliada a esta compreensão, parte relevante do movimento da Educação do Campo tem se dado em torno da luta pela redução das intensas desigualdades no âmbito da ausência e da precariedade do direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no meio rural.

A Educação do campo vem com o compromisso com a classe dos menos favorecidos e violados nos seus direitos fundamentais, com o intuito de transformar o Brasil. Sabe-se que o Estado é um ente a serviço das classes dominantes, compreendemos que a educação ofertada por esse Estado é uma educação a serviço dos liberais democratas, mas sobre tudo com uma classe privilegiada que vem sugar a riqueza e a força de trabalho da classe subalterna. E oferece uma educação muito limitada para a classe dos trabalhadores rurais, um conhecimento muito limitado. Como reflete Molina (2009) no seu texto, das desigualdades aos direitos.

São as fortes desigualdades existentes no acesso e permanência com qualidade à educação pública no campo, que obrigam o Estado para o cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e implementar políticas focais que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo em função de sua histórica privação do direito à educação escolar. (MOLINA. 2009, p.37)

Com a ausência do fazer do estado brasileiro, o PRONERA começa fazer o seu trabalho de alfabetização de adultos nos assentamentos. Percebe que é necessária a construção de outros paradigmas de educação, então todo esse conceito paradigmático de Educação do Campo nasce no final da década de 1990 com os seguintes autores: Roseli Salete Caldart, Monica Molina, Miguel Arroyo, Gaudêncio, Kolling, Sonia Meire entre outros. É a primeira vez no país que os movimentos populares começam construir uma visão sobre a educação, com um diferencial - ela sai de baixo; ela sai do campo; vem do campo; ela é construída pelo povo do campo, é uma educação com o compromisso formal com a classe dos de baixo e assume isto. Isso significa que não copia-se modelos educacionais, constrói-se uma educação que inclusiva e que todos participem independente do seu jeito de falar, de sua origem, do seu domínio da chamada língua formal portuguesa. Então, ela precisa ser inclusiva, crítica, nós não oferece-se conhecimento pronto, vamos

dialogar, construir conhecimento com uma interação com os conhecimentos populares, num intercâmbio com o saber dos povos do campo. Como reflete Molina (2009) no seu texto, Das desigualdades aos direitos.

Se não for interrompido o fluxo que produz jovens e adultos analfabetos hoje no meio rural, ou seja, se não forem criadas condições que possibilitem aos jovens rurais garantirem a continuidade de sua trajetória de escolarização, não resolverá o problema a ampliação da oferta de programas de educação de jovens e adultos específicos para o campo, seja via PRONERA, Brasil Alfabetizado ou Saberes da Terra. A transformação das condições educacionais do meio rural impõe o desafio da articulação das políticas públicas, não só em nível interministerial, via articulação das ações e programas do Ministério da Educação, coordenados pela SEB, Secad, Semtec, como também em nível interministerial, tais como, o Ministério do Trabalho, o Ministério do Desenvolvimento Agrário, além do próprio Ministério da Educação. (MOLINA, 2009, p.38).

Ao utilizamos o termo “rural”, nos remetemos ao que é relativo ao campo, ao sistema agrícola. Quando discutimos sobre educação rural, vemos um sistema composto por fragmentos da educação urbana introduzida no meio rural, na maioria das vezes precário na sua estrutura e funcionamento. Vemos uma instituição escolar que passa valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo. As políticas e projetos de educação rural que buscam “fixar o homem a terra” não são efetivos, uma prova disso é a grande movimentação de rurícolas que abandonam o sistema agrícola em um movimento de êxodo rural desde o período pós II Guerra Mundial até os dias de hoje.

Whitaker (1997) afirma que o descaso com a educação rural é geralmente colocado quando se diz que as famílias rurais não valorizam a escola colocando seus filhos para trabalhar ao invés de estudar. Esta é uma falsa consciência que tenta justificar a situação do Estado brasileiro que nunca se interessou em dar escola às populações rurais, politicamente fragilizadas diante do latifúndio monocultor e escravocrata, tornadas ainda mais vulneráveis após a urbanização do país, quando a ideologia urbano-industrial exacerbou o preconceito contra o mundo rural. Além da escola no campo surgir tardiamente, ela sequer foi mencionada nos textos constitucionais até 1891; historicamente se afirma que não houve para a educação rural uma formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar e, muito menos, uma dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.

Uma educação rural adequada à cultura e ao "homem do campo" precisa ser um elo entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais. Fora destas condições, conteúdos, currículos e tipos de escolas e ensinos "rurais" são propostas, no geral, inadequadas, já que o trabalho e as relações de produção nas comunidades agrícolas formam valores e estruturam uma organização social diferenciada do contexto urbano, que acaba se estendendo à organização escolar, exigindo, portanto, que as ações educativas no meio rural sejam norteadas pelas características que lhe são peculiares.

Neste sentido, surgem várias iniciativas: o desenvolvimento, a partir de 1932, de um movimento em favor da Criação de Clubes Agrícolas Estaduais, para tornar a escola um forte núcleo de atuação no meio rural; a criação, em 1937, da Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de propagar a educação rural e difundir o folclore. A partir daí, foram realizados diversos eventos para debater o problema da educação rural. De certa forma, o ensino rural voltou-se mais para a formação de técnicos do que para o ensino fundamental.

O ensino nas áreas rurais é o que apresenta maiores percentagens de reprovação, ausência às aulas, número de professores leigos e distorções na relação idade-série. Estas são algumas deficiências do ensino rural, assim como carência de recursos didáticos, a baixa remuneração dos profissionais, falta de esforço das autoridades e o não cumprimento da lei que permite a adaptação do período letivo ao calendário agrícola.

A partir da metade dos anos 70 a sociedade começa a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular - educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária - comecem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho.

As mobilizações em torno do processo Constituinte, pela democratização do país e afirmação de uma cultura de direitos, garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação nas políticas públicas fazendo com que a Constituição de 1988 se tornasse expressão dessa demanda ao incorporar o princípio da participação direta na administração pública e também da criação de conselhos gestores como forma de controle popular nas definições políticas do país.

A preocupação com um ensino rural que se adapte às características do meio rural, segundo Souza (2005), é manifestada através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4024/61) e se repete no artigo 28 da atual LDB (lei 9394/96) que leva em conta medidas de adequação da escola à vida do campo, definindo que na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente nos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural: organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. Entretanto apesar da constituição propor diretrizes a serem seguidas, a real tradição do ensino rural tem sido apenas reproduzir a escola urbana. No cenário da educação, movimentos políticos no campo brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância, as pautas de reivindicação do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, além dos próprios movimentos sociais, fizeram com que fossem contempladas, no corpo da legislação, referências específicas a Educação do Campo.

Uma educação que desperte no agricultor a capacidade de refletir sobre seu contexto deve evidenciar a questão da terra. No momento em que o agricultor perder o vínculo com esse elemento de produção, poder-se-ia até dispensar a luta por uma melhor escola no meio rural. Daí decorre a importância da escola como fonte de desafios e de suporte aos agricultores na luta pelos seus justos direitos. Para uma melhor compreensão de como a educação rural se constituiu no Brasil, este trabalho abordará o processo histórico da educação rural brasileira até o período de 1980 e o descaso com uma educação rural até esse período, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e suas peculiaridades.

A Educação do Campo será tratada como sendo fruto e construção dos Movimentos Sociais do Campo, ao analisar uma experiência que aconteceu antes desse conceito existir. Porque essa experiência do PROCEP é de 1984, e a Educação do Campo com esse conceito só veio surgir na primeira conferência que aconteceu em 1997 – a I Conferência de Educação do Campo. No entanto, como a própria educação do campo afirma: ela é fruto das experiências dos camponeses, e dos movimentos sociais, que são desenvolvidas práticas e experiências de uma educação voltada para os seus interesses, para sua necessidade; dessas experiências também surgiram das necessidades dos camponeses, e

elas têm tudo a ver com a Educação do Campo porque têm os sujeitos do campo envolvidos na sua construção. As práticas pedagógicas dos seus sujeitos, as práticas educativas que a Educação do Campo defende, apesar de serem anterior ao surgimento do conceito, é uma experiência que deu frutos. O PROCEP foi uma experiência inédita de Educação, nela estão contidos os princípios da Educação do Campo; pode-se ver isto ao longo deste trabalho.

O objetivo deste item é discutir os princípios da Educação do Campo em diálogo com a experiência do PROCEP, tomando como referência seus antecedentes, partindo da Educação Rural. Discutir a Educação do Campo a partir da Educação Rural significa reconhecer um processo histórico da educação no espaço rural que reflete as contradições resultantes do modelo econômico, social e político do país que engendra relações sociais excludentes e gera contradições que se expressam em todas as esferas sociais e impulsionam a luta de classe em todas as esferas sociais, inclusive na educação, e geram projetos educativos diferenciados. Ao utilizamos o termo “rural”, nos remetemos ao que é relativo ao campo, ao sistema agrícola. As ações do Estado para a educação no meio rural só passam a ter mais ênfase a partir dos anos 1930.

Segundo Leite (1999) reflete, na citação abaixo, sobre as diversas Campanhas Nacionais realizadas com o intuito de formar técnicos a serviço da manutenção da ordem vigente desse período, ou seja, manter o povo no campo para servir à burguesia agrária.

Mas no início da década de 1950, destacam-se, várias atividades Educacionais para a População Rural tais como, a criação de Campanhas Nacionais de Educação Rural (CNER) e do serviço rural (SSR). Ambos desenvolvendo projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhorias de vidas dos rurícolas nas áreas de saúde, trabalho associativo, econômico, domésticos, artesanais entre outros. Apesar de todo esforço empregado pela (CNER) para a fixação do homem no campo, o êxodo rural no Brasil amoliou-se na década de 1950, simultaneamente ao plano Nacional das missões, Campanha Rural e do programa de extensão. De qualquer modo, o sucesso ou não dessas campanhas não iria impedir o grande êxodo rural que continuou ocorrendo na década de 1960 (LEITE, 1999, p.36-37).

Provocado pela expansão do capitalismo industrial que requeria mão de obra abundante no meio urbano das grandes cidades aliado ao processo de modernização da agricultura – a chamada revolução verde – que ampliou o latifúndio e a pressão pelas terras para garantir a produção agrícola em larga escala para exportação. Quando discutimos sobre educação rural, vemos um sistema composto por fragmentos da educação urbana

introduzidos no meio rural, na maioria das vezes precários na sua estrutura e funcionamento. Vemos uma instituição escolar que passa valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo. As políticas e projetos de educação rural que buscam "fixar o homem a terra" não são efetivos, pois andam na contramão do projeto de expansão do capitalismo no campo.

Para Whitaker (1992) o descaso com a Educação Rural é geralmente colocado quando se diz que as famílias rurais não valorizam a escola colocando seus filhos para trabalhar ao invés de estudar. Esta é uma falsa consciência que tenta justificar a situação do Estado brasileiro que nunca se interessou em dar escola às populações rurais, politicamente fragilizadas diante do latifúndio monocultor e escravocrata e tornadas ainda mais vulneráveis após a urbanização do país, quando a ideologia urbano-industrial exacerbou o preconceito contra o mundo rural.

Além da escola no campo surgir tardiamente, ela sequer foi mencionada nos textos constitucionais até 1891; historicamente se afirma que não houve para a educação rural uma formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar e, muito menos, uma dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.

Uma educação rural adequada à cultura e ao "homem do campo" precisa ser um elo entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais. Fora destas condições, conteúdos, currículos, tipos de escolas e ensinios "rurais" são propostas, no geral, inadequadas, já que o trabalho e as relações de produção nas comunidades agrícolas formam valores e estruturam uma organização social diferenciada do contexto urbano, que acaba se estendendo à organização escolar, exigindo, portanto, que as ações educativas no meio rural sejam norteadas pelas características que lhe são peculiares. Isso implica reconhecer que em consequência da luta dos movimentos sociais, estamos avançando na perspectiva de uma educação diferenciada e necessária ao projeto de desenvolvimento do campo brasileiro que os movimentos sociais do campo têm discutido, sobretudo a partir da década de 1990.

A Educação do Campo e Educação Rural são dois paradigmas de educação que surgem de perspectivas opostas de sociedade: o projeto dos camponeses e da agricultura familiar e do agronegócio, como salienta Marinho (2010) na citação abaixo.

O primeiro, da Educação Rural, alheio aos interesses dos camponeses, se ancora na concepção de rural subordinado aos interesses do agronegócio, ao urbano como modelo, desconsiderando as peculiaridades do homem do campo. O segundo é fruto da luta dos movimentos sociais do campo na defesa dos seus direitos, em especial de uma educação voltada para o fortalecimento da identidade do homem do campo (MARINHO, 2010, p.22).

Isso se reflete no modo de educação ofertada à classe trabalhadora durante décadas; uma educação alheia aos interesses do homem e da mulher do campo. Essa questão se deve ao interesse que o agronegócio tem em manter a mão de obra a seu serviço, desta forma a educação que era ofertada aos povos do campo era uma educação para manter a ordem vigente, em uma sociedade para poucos, ou seja, os donos do capital. A educação a serviço do agronegócio.

A educação rural teve sua origem na ideologia ruralista, objetivando subordinar o homem e a mulher do campo. Nesse pensamento, a escola rural se constitui como um espaço de controle. Por este motivo os Movimentos sociais lutam por Uma Educação do Campo, tendo em vista que a Educação Rural não foi pensada por eles, e sim para eles; de forma a buscar com esse modelo de educação manter o homem e a mulher no campo.

A compreensão que tenho a respeito da questão agrária deste país é um problema estrutural do modo capitalista de produção. Esse problema é criado pela lógica da reprodução ampliada do capital, que provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia. Esta lógica produz a concentração de poder que se reproduz infinitamente. Isso reflete no modo de educação ofertada à classe trabalhadora durante décadas.

Como reflete Marinho (2008) na citação abaixo, sobre o modelo de educação posta para os povos do campo; uma educação submissa à burguesia agrária desse país.

Na época, apareceu a tentativa de preparar uma educação que despertasse o homem para a vida na zona rural e optasse por ficar no campo. Porém a educação que se pensava para o homem da zona rural não era para valorizá-lo como pessoa ou, dentro de uma dimensão qualitativa, para levá-lo a pensar; era uma educação que levasse esse homem a continuar a defender os interesses da classe burguesa do mundo rural, assim nada mudaria e a sociedade continuaria mantendo sua postura (MARINHO, 2008, p.70).

O capitalismo com sua sede de desenvolver-se rapidamente, e tendo todas as ferramentas a seu serviço; tendo causado um problema estrutural no modo de produção e reprodução de seu capital. Esta forma vem causando um desenvolvimento desigual, no qual o rico cada vez é mais rico e o pobre cada vez mais pobre. Na sociedade capitalista quem tem capital tem poder, pode comprar as tecnologias, mão de obra etc. Isso reflete-se também na educação. Como podemos observar o campo sempre foi lugar esquecido das políticas de educação, por isso atualmente se encontram analfabetos nas comunidades rurais em número significativo. Foram décadas e décadas de esquecimento, aos povos do campo foram negados o direito à Educação Básica.

Todavia, pela lógica da contradição do capital em produzir também relações não capitalistas, o capital também recria o campesinato, se bem que nas últimas décadas, como demonstramos neste, é a luta pela terra que mais tem contribuído para a criação e a recriação do campesinato. O camponês com a luta para se manter vivendo no seu território tem contribuído fortemente para a resistência da relação capitalista posta para manter o homem do campo escravo, a serviço da manutenção desta ordem vigente, que os mantêm escravos, a ponto de serem obrigados a vender sua força de trabalho a troco de salários irrisórios. É de fato conveniente para a elite dominante deste país mantê-los escravizados, pois só assim eles poderão se manterem no poder. A resistência desse modelo de sociedade capitalista significa dizer o fim de várias décadas de escravidão dos povos do Campo. Pois historicamente o homem do Campo sempre foi mão de obra “escrava” a serviço dessa classe dominante.

Considerando que numa sociedade classista a educação, enquanto política de estado tende a assumir uma racionalidade instrumental às classes hegemônicas, a Educação do Campo representa uma proposta contra hegemônica das classes trabalhadoras que disputam a formação dos sujeitos do campo. Assim, esse paradigma de educação que os movimentos sociais do campo têm discutido e reivindicado para as comunidades camponesas se opõe ao paradigma da educação rural.

Segundo Vendramini (2009) que reflete na citação abaixo sobre a perspectiva de Educação do Campo; pensada pelos próprios homens e mulheres camponeses na perspectiva do direito a ter uma educação de qualidade que sirva para refletir a coisas de seu mundo protagonizadas pelos próprios trabalhadores do campo.

Essa perspectiva de educação é pensada a partir dos próprios camponeses, respeitando a diversidade cultural que os caracteriza, sua realidade. Na perspectiva do “direito a ter direito”, no Brasil das duas últimas décadas, e mais precisamente da última década, constata-se um movimento social por uma Educação do Campo. Esse Movimento ganha contorno Nacional tendo base na militância de organizações e movimentos sociais do campo e importantes setores Universitários. A mira desses movimentos é as políticas públicas. A fonte de inspiração teórica no campo pedagógico são as experiências sistematizadas ao longo da história, desenvolvidas por educadores humanistas bem como as experiências concretas protagonizadas pelos próprios sujeitos da ação mobilizadora: Os trabalhadores do campo (VENDRAMINI, 2009, p.57).

Por que pensar numa educação diferenciada para o campo? Faz sentido discutir um novo paradigma de educação para o campo brasileiro? Essas e outras questões são colocadas cotidianamente em discussões sobre educação em eventos, reuniões, encontros. Não pretendemos, contudo, respondê-las, mas problematizar a questão, elas apenas servem-nos como caminho norteador da discussão que aqui propõe-se.

Refletir sobre esses questionamentos bem como formular outros que representem inquietações para o pesquisador significa relacionar teoria à prática no movimento de ação-reflexão-ação. Toda vez que fizermos esse movimento, estaremos lançando luzes para compreender mais a educação. O termo Educação do Campo refere-se a uma proposta educativa pensada com e para os sujeitos do campo brasileiro, a partir da ação dos movimentos sociais.

Por sua vez, a Educação Rural refere-se à política educacional, especialmente no decorrer do século passado, a qual tinha como principal preocupação ações superadoras do considerado “atraso” pelos quais passavam homens e mulheres que residiam e trabalhavam no espaço rural. Pode-se observar na fala da autora Molina (2004) na citação abaixo

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava, no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. (MOLINA, 2004, p.53).

Fernandes reflete sobre a trajetória histórica que a Educação do campo vem percorrendo; é um paradigma de Educação bastante novo com relação à temporalidade, tem apenas 18 anos de surgimento. Isso quando vamos comparar com a história da educação tradicional brasileira, podemos observar uma grande disparidade de tempo de uma para a outra.

Fernandes, (2004, p. 64-65) retrata o surgimento do conceito de educação do Campo.

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), no campus da Universidade de Brasília, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), em parceria com a própria UnB, o Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (FERNANDES, 2004, p.64-65)

Em constante desenvolvimento na busca de uma “Educação do Campo” melhor estruturada de forma a considerar as especificidades e necessidades desta população que possui peculiaridades históricas e culturais, este campo educativo se destaca com importantes trajetórias de práticas educativas dentre os quais explicita-se as ações do Projeto Educação do Campo, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e Programa Educação do Campo. A partir da década de 80 é visível uma série de transformações no panorama da educação rural e na luta pela reforma agrária. Marcada fortemente por lutas e movimentos sociais como a do MST.

Foram décadas de exclusão e escuridão que os sujeitos do campo vivenciaram. Só a partir de 1997, devido à pressão exercida pelos movimentos sociais do campo e sindicais, começam a surgir as primeiras reflexões de divulgação nacional da Educação do Campo, na ocasião do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como também a primeira Conferência em Educação do Campo realizada em Luziânia (GO) nos dias 27 a 31 de julho de 1998 (CALDART, 2009).

O Projeto Educação do Campo desenvolvido inicialmente no Paraná é pioneiro no sucesso da educação rural no Brasil, desenvolvido através da Pedagogia da Alternância, ele trabalha com a proposta de formar pessoas capacitadas nas ações educativas de técnicas agrícolas. As Políticas de Educação do Campo como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável.

Entendendo o Campo como um lugar em que os seus sujeitos estão sempre criando e se recriando a todo tempo. Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação social. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do Campo e no Campo e não para o Campo. Ser autor de sua própria história. A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles, como por exemplos: Igrejas, movimentos sociais, associações etc. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho.

O campo no Brasil vem passando por mudanças significativas tanto do ponto de vista do projeto de agricultura de negócio com a modernização que passou a ocorrer, quanto do ponto de vista do campo da agricultura familiar camponesa, especialmente pela organização e as lutas dos movimentos sociais que têm lutado por reforma agrária e por um modelo de campo que atenda aos seus interesses e que se distancie olhar negativo que historicamente a sociedade urbana passou a ter para os camponeses e demais populações que vivem no campo e que dependem da terra, da água e dos diferentes elementos da natureza para garantir suas vidas: assentados, acampados, ribeirinhos, extrativistas, agricultores familiares. Por isso um dos elementos fundamentais da educação deve ser a constituição de uma identidade do campo vinculado ao camponês.

Na luta por educação os movimentos lutam por um projeto que contemple, respeite e valorize as diferentes identidades, que as escolas do campo devem adotar em seus projetos pedagógicos, como se viu contemplado no Artigo 2º da Resolução do CNE/CEB 1/2002 que institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à realidade social da vida coletiva no país. Se os movimentos sociais são diversos, também a compreensão sobre eles não é menos diversificada (BRASIL.CNE-CEB, 2002).

O campo, através da luta dos movimentos sociais, passa a ser pensado como espaço de vida, de construção de identidades, espaço da agricultura familiar camponesa, saberes e valores múltiplos. Nesse espaço não há lugar para a educação rural que historicamente

reforçou um projeto neoliberal. Essa educação passa a ser questionada pelos sujeitos organizados no campo, de modo a dar impulso à construção de uma proposta de educação que contribua com o projeto do campo brasileiro que, de acordo com Batista (2007, p. 169), deve-se constituir economicamente “sustentável e socialmente solidário, constitutivo de novas territorialidades e sociabilidades para a implementação de uma política de educação que se fundamenta no respeito aos saberes dos povos do campo”.

A identidade camponesa se faz em oposição à identidade da agricultura capitalista, pois concebe a terra, o trabalho e a cultura do campo sob um olhar diferente. Enquanto sob a lógica do capital o campo é determinado pelo aspecto econômico, visto apenas como espaço de produção, de negócio. Na lógica camponesa compreende-se o campo como espaço vívido, com seus sujeitos e suas tradições, espaço de cultura, de produção da vida, de democratização das relações sociais e de solidariedade. Portanto, quero denunciar através deste estudo que apesar de todos os esforços dos governos para promover uma educação equânime e igualitária para todos, direito assegurado na Constituição de 1988, tem deixado uma grande maioria à margem, excluída do direito básico a qualquer pessoa que é a educação. Mas, um modelo de educação que valorize a identidade dos sujeitos no caso específico aqui, dos camponeses e camponesas.

Este modelo de educação que vem sendo negado aos povos do campo pode ser entendido, segundo Caldart (2004, p.234), neste sentido:

Uma educação que mostre os dois lados da moeda, por um lado os valores do homem da roça, a vida sadia que pudesse levar aqui... e por outro lado também mostrar como é a vida na cidade, de acordo com a verdadeira realidade para que, quando a criança chegar a uma certa idade, ela possa ter clareza dos dois tipos de vida e possa fazer uma opção certa [...].

No entanto, o que queremos discutir é a afirmação da Educação do Campo, para contribuir com a afirmação da identidade do homem camponês. E que seja reconhecida nos currículos das escolas no sentido da valorização da cultura da história das práticas sociais pedagógicas deste povo que estiveram sempre às margens da academia e da sociedade.

Para que houvesse fundamento político para esta modalidade de educação do/no campo foi preciso que os movimentos políticos no campo educacional brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, as reivindicações do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, deram força e vigor às ideias que garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica daquele colegiado, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do

Campo (Resolução CNE/CER n.º 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida com este setor.

Em 2003, as discussões sobre o campo brasileiro são retomadas em novas bases governamentais. O governo Lula começa a elaborar o Plano Plurianual para implementar uma política capaz de priorizar a Reforma Agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar como instrumentos indispensáveis de inclusão social. A Reforma Agrária, como política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a valorização da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária de forma cooperativa é opção para ampliação do emprego e segurança alimentar dos trabalhadores e trabalhadoras e suas famílias.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

De acordo com esse pensamento e após receber os diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação institui pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução — CER nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. É consenso que a análise e o encaminhamento dessas questões passam necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo. Assim, é fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas.

Esse grupo formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e com a efetiva participação de representantes de outros órgãos de governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de Educação do Campo, especialmente aquelas representativas de trabalhadores rurais, assumem uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

O conceito de Educação do Campo e o movimento por uma Educação do Campo surgem nos anos 1990 a partir da articulação Nacional Por uma Educação do Campo, composta pelos diversos movimentos sociais, sindicais e organizações que atuam no campo juntos aos camponeses. Citamos como referência do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), promovido em julho de 1997, em Brasília, a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, na cidade de Luziânia, localizada no estado de Goiás que foi promovida pelas seguintes instituições: CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; UnB – Universidade de Brasília; UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura e UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância; com a II Conferência ocorrida em 2004. Esses eventos além de organizarem e articularem os diferentes sujeitos em prol de um projeto de educação emancipadora para os povos do campo contribuiu para sistematizar propostas e construir e lutar por políticas públicas para o campo.

No cenário da educação, movimentos políticos no campo brasileiro, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a experiência acumulada pela Pedagogia da Alternância, as pautas de reivindicação do movimento sindical dos trabalhadores rurais e o envolvimento dos mais diversos setores, além dos próprios movimentos sociais, fizeram com que fossem contempladas, no corpo da legislação, referências específicas a Educação do Campo.

Uma educação que desperte no agricultor a capacidade de refletir sobre seu contexto deve evidenciar a questão da terra. No momento em que o agricultor perder o vínculo com este elemento de produção, poder-se-ia até dispensar a luta por uma melhor escola no meio rural. Daí decorre a importância da escola como fonte de desafios e de suporte dos agricultores na luta pelos seus justos direitos. Nesse momento que discutimos a materialidade da compreensão da origem da Educação do Campo, buscamos apoio nas contribuições de Roseli Caldart como uma opção coerente para a nossa compreensão acerca dos fatores impulsionadores dessa educação. A autora resume o contexto originário da Educação do Campo nos seguintes elementos:

O campo e a situação objetiva das famílias nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; nesse mesmo período a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para

os camponeses/trabalhadores do campo; ao mesmo tempo a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social, especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição (CALDART, 2004, p.18-19).

Esses fatores colocados pela autora refletem o aumento da desigualdade social advinda de um modelo capitalista. Diante de tal quadro, a Educação do Campo torna-se fundamental para o entendimento dessa realidade opressora. Nesse sentido os fundamentos dessa proposta de educação precisam ser amplamente difundidos e discutidos pelos professores e gestores que atuam em escolas no campo, alargando a visão da temática, contribuindo para repensar a sua prática pedagógica.

A discussão sobre Educação do Campo junto aos sujeitos que estão na base, como professores, supervisores, gestores, dentre outros, não pode ser adiada, tendo em vista que esses precisam compreender os fundamentos dessa perspectiva educacional no sentido de repensar o seu fazer educativo. Emerge daí uma questão desafiadora: como oportunizar a esses educadores a reflexão sobre as propostas teórico-metodológicas da Educação do Campo? Nesse caminho, a formação continuada constitui-se como espaço privilegiado para difusão e reflexão do ideário da Educação. A formação em serviço constitui-se como uma alternativa viável sob a perspectiva das necessidades que são emergentes da prática docente.

É preciso que a formação do educador do campo, tanto inicial como continuada, ofereça condições que facilitem a construção e execução de uma proposta pedagógica que respeite a realidade de cada comunidade. A construção dessa proposta de educação deve ser pensada e praticada por quem está na base, no dia-a-dia das escolas do campo. A demanda de educadores com formação específica para atuar nas escolas do campo ainda não foi atendida, existe um grande contingente desses profissionais atuando sem ter uma compreensão do sentido da Educação do Campo. Essa situação é reflexa de um processo de formação inicial que não contemplou a realidade campesina. Torna-se urgente constituir espaço de caráter formativo no interior da escola, favorecendo a esses professores elementos que favoreça a efetivação da Educação do Campo no dia-a-dia de suas salas de aula.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo requer do(a) educador(a) uma formação que favoreça a compreensão do processo educacional, de modo a entender a importância da seleção de determinados conteúdos significativos aos sujeitos da ação pedagógica. As questões específicas de que devem constar nas propostas de formação desses educadores, sejam inicial ou continuada, estão contempladas na discussão e reflexão dos Princípios Pedagógicos da Educação do Campo que são: o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana, a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, o respeito à temporalidade do homem do campo, o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos, e por fim, a Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004).

Na perspectiva de considerar os diferentes saberes para ser incorporado na proposta curricular da escola do campo, o diálogo assume relevante papel, pois é através dele que o homem, a mulher, a criança e o adolescente se educam juntos, reinventando seu mundo. Desse modo, o saber de todos passa a ser valorizado. É através do diálogo que se constituem as relações sociais do homem do campo que se estabelecem no cotidiano, na família, na escola, nas associações, em todos ambientes sociais. Como reflete Freire na citação abaixo.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p.91).

A relação dialógica se constitui a partir da necessidade existencial do ser humano, assume relevante importância no processo de aprendizagem, como meio de problematização, de reflexão e apreensão dos conteúdos e do mundo.

Para a escola do campo, esses saberes deverão constituir-se como conteúdos socialmente úteis e válidos, uma vez que são construídos na interação entre seres humanos e a natureza, no dia-a-dia a partir da realidade vivida na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios.

Com relação aos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem reconhece-se que a educação das pessoas não ocorre apenas no interior da escola. Acontece nas relações estabelecidas pelos sujeitos na sociedade. Nestas formas de organização vivencia-se o direito de relacionar-se com a terra como cultura através dos diferentes

conhecimentos e raízes históricas. Dessa forma a sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens constituindo-se num local de encontro das diferenças, pois é nelas que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

O respeito à temporalidade do homem do campo é outro princípio que também se faz necessário, pois estabelece uma interlocução com suas formas de produção, respeitando determinadas peculiaridades, uma vez que cada comunidade tem seu ritmo de produção e cultura. O paradigma da temporalidade se opõe ao modelo capitalista, que em nome do lucro imediato explora os trabalhadores camponeses como mão-de-obra na produção em larga escala, independente do subdesenvolvimento e fome que produz.

A recuperação das temporalidades deve ser incorporada pela Educação do Campo. E esse processo é justificado através de dois mecanismos: o primeiro evidencia a possibilidade de produzir conhecimento com qualidade em diferentes temporalidades sem desrespeitar o ritmo e a cultura de cada grupo social e o ambiente físico. O segundo repousa na própria devolução da temporalidade dos sujeitos valorizando os seus ciclos e os ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias.

O princípio pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos se contrapõe à ideia de que a escola urbana é melhor, respaldada no determinismo geográfico. Desta feita a Escola do Campo tem que proporcionar aos seus educandos e educandas o direito de optar, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, portanto, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

A Educação do Campo vinculada à realidade dos sujeitos do campo está evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), em seu artigo 28º, quando se refere à escola rural, dizendo que os “sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. (BRASIL, 1996). Vincular a Educação do Campo à realidade dos sujeitos que vivem e estudam no campo é reforçada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/, 2002), quando indica que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua “realidade”, temporalidades, saberes, memória coletiva, ciência e tecnologia e movimentos sociais.

O Princípio Pedagógico da Educação do Campo como estratégia para o desenvolvimento sustentável reinventa o campo, através de suas potencialidades. Desta feita, precisa-se estabelecer o vínculo da educação com o projeto de desenvolvimento social. Tais prerrogativas coadunam com Caldart (2004), quando afirma que a Educação do

Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país; e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna.

A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo. [...] Os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. A educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional (BRASIL, 2004, p. 39).

Como pode ser observado, esse princípio questiona a escola do campo para que ela mesma, através da prática pedagógica nela desenvolvida, possa integrar-se a um novo projeto popular de desenvolvimento do campo que se constitui no pano de fundo das lutas dos movimentos sociais do campo. A respeito do protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta a favor do camponês, Batista (2007), acrescenta que, esses se articulam em torno de reivindicações, visando propor uma educação de qualidade, específica para a realidade do homem que vive no e do campo, no sentido de que contribua na constituição e afirmação da identidade camponesa, da valorização da vida no campo.

Dentre os princípios teóricos e metodológicos da educação do campo que devem orientar as ações das escolas do campo destacam-se: a formação humana em todas as suas dimensões como primazia do ato educativo; o compromisso com um projeto de sociedade, de campo e de agricultura familiar; promover uma leitura crítica e engajada da realidade social que contribua para a organização dos setores oprimidos e aponte para a transformação da realidade; valorização da terra como instrumento de vida, de cultura, de produção (BATISTA, 2007, p. 2).

Essa conquista resulta da caminhada de lutas e reivindicações que os movimentos sociais do campo têm colocado como pauta de bandeira de lutas em prol do homem do campo. Por isso, esses movimentos têm tentado participar desde a discussão, o planejamento e acompanhamentos dessas ações em todo o país.

Quanto aos princípios da educação do campo, o Art. 2º do decreto define: I respeito à diversidade do campo em seus aspectos diversos; II incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específica para as escolas do campo, estimulando o

desenvolvimento das unidades escolares; III desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; IV valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos e V controle social da qualidade da educação escolar. Ressalta-se entre estes princípios a questão do respeito à diversidade do campo remetendo para a necessidade de adaptações dos projetos político-pedagógicos específica para as escolas do campo (BATISTA, 2007, p. 5).

Destaque importante que trago sobre os princípios da Educação do Campo, é que esse modelo de Educação visa à formação humana como prioridade. Com o intuito de formar sujeitos que tenham condições de se articular com o novo projeto de sociedade que está sendo construída pelos movimentos sociais do Campo, diferente do que está posto pelo modelo de sociedade capitalista. Dentro dessa realidade tem-se como destaque o projeto de Educação do Campo; é um paradigma de educação que os movimentos sociais do campo estão ajudando a construir, considerando a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo. A Educação do Campo tem sua origem no pensamento, desejo e interesses dos sujeitos do campo, que nas últimas décadas intensificaram suas lutas, espacializando-se e territorializando-se, formando territórios concretos e imateriais, construindo comunidades e políticas, construindo ideologias numa visão crítica de mundo.

Diversos grupos sociais organizados, excluídos dos direitos básicos, como educação, saúde habitação, trabalho, terra, dentre outros, protagonizaram e protagonizam importantes procedimentos reivindicatórios para o reconhecimento da condição de sujeitos de direitos historicamente negados.

De modo geral, esses movimentos sociais têm em comum a luta por mudanças sociais a partir da contradição na sociedade em seus aspectos econômicos, políticos e culturais. Novas condições de dignidade e justiça social, transformação da ordem vigente, respeito à dignidade dos desiguais são postas como legítimas desse processo reivindicatório que precisa ser renovado e reorganizado, de acordo com diferentes contextos históricos e as demandas que são postas, “uma vez que, em cada momento histórico esses movimentos sociais se expressam de forma diferente, no sentido de buscar a construção de uma ordem a partir de uma realidade também diferente”.

BATISTA (2007) reflete na citação abaixo sobre a contribuição dos Movimentos Sociais do campo na luta por Reforma Agrária em busca de construir um novo projeto de sociedade para o nosso País.

Dentre esses movimentos destacamos àqueles que fazem parte do movimento de luta pela denúncia do modelo de sociedade capitalista. Interessa-nos aqui a contribuição dos movimentos sociais do campo e suas relações com a educação importante ressaltar que a principal bandeira de luta dos movimentos sociais do campo é pela Reforma Agrária, entendendo-a como uma das bases para a construção de um novo projeto de sociedade que questiona o latifúndio brasileiro. A distribuição desigual da terra tem gerado um contexto de exploração, escravidão e expulsão do homem do campo de suas terras às grandes cidades, de modo a serem condenados a “sobreviver” nos rincões das favelas dos grandes centros urbanos (BATISTA, 2007, p.9).

Em decorrência das transformações ocorridas no Brasil, a partir da década de 1930, contexto em que ocorre o avanço da industrialização e do processo de urbanização da sociedade brasileira, fazendo crescer a demanda pelo acesso à educação.

Nesse contexto surgem diversos movimentos sociais ligados às lutas por terra e reforma agrária dos qual BATISTA (2006, p.156) destaca os seguintes:

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR); Movimento dos Pequenos agricultores (MPA); Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, que organizaram a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS); [...] Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PRJ) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, criado em 1985).

É consideravelmente importante destacar o papel desses movimentos na constituição do novo cenário brasileiro. Instaure-se desde então uma sociabilidade equitativa, de modo a contribuir com a redemocratização da população, possibilitando espaços de reivindicação e luta coletiva. Reconhece-se a importância de todos eles nesse contexto, destacando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, por ser pioneiro quanto à discussão de uma proposta educativa com características próprias para o campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, consolidado no ano de 1984, retoma as discussões relacionadas à propriedade da terra anunciadas nas lutas dos posseiros, defendendo a reforma agrária antes empreendida pelo Partido Comunista Brasileiro.

Nesse sentido o MST tem se constituído como sujeito político-educativo que questiona a sociedade e com ela, as concepções e valores de propriedade, de função social, da terra, do direito do camponês a uma vida digna.

Caldart (2004), em seu livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, nos oferece uma valiosa contribuição quanto à gênese e nascimento da educação escolar no MST. Segundo ela, primeiro, as famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) a favor do direito à escola que fizesse a diferença e que tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura. O segundo momento que merece destaque foi quando o movimento decidiu tomar para si a tarefa de organizar e articular uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas. Nesse contexto foi criado o Setor de Educação do MST, cuja centralidade está na organização de uma proposta educacional articulada com os princípios defendidos na luta pela terra. Desse modo, o MST entende que a escola poderá constituir-se um espaço rico quanto ao desvelamento da realidade e fortalecimento da identidade do homem do campo.

É inegável o protagonismo desse movimento na luta por justiça social, respeito, dignidade e melhor qualidade de vida para os agricultores, especialmente aqueles que serviam de mão-de-obra para enriquecimento alheio, sem nenhuma perspectiva de liberdade. Nesse contexto a educação assume um papel preponderante como um meio de ocultar os ideais hegemônicos de grupos que têm no camponês um instrumento de acúmulo de capital.

Na medida em que vão se acirrando o delineamento da luta e discussão sobre a Reforma Agrária como um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro, outros temas passam a assumir centralidade como demandas. Como anteriormente discutido, a Educação do Campo passa a ser considerada como elemento importante no sentido de contribuir na formação dos sujeitos do campo. Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que ali vivem ou trabalham, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional.

De acordo com esse pensamento e após perceber os diferentes movimentos sociais preocupados com a Educação do Campo, em 2003, o Ministério da Educação institui, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução — CER nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações. É

consenso que a análise e o encaminhamento dessas questões passam necessariamente pela reflexão e entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo. Assim, é fundamental a consideração da riqueza de conhecimentos que essa população traz de suas experiências cotidianas.

Esse grupo formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e com a efetiva participação de representantes de outros órgãos de governo, de organizações e instituições da sociedade civil que atuaria nesta área de educação do campo, especialmente aquelas representativas de trabalhadores rurais, assume uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país.

Segundo Molina (2004) reflete a respeito dos espaços da Educação do Campo que vem sendo tratada como rural pela legislação brasileira.

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhas e extrativistas. O campo nesse sentido, mais de que um perímetro não urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (**Coleção Por uma Educação do Campo**, n. 4, 2004, p.48).

Segundo Santos (2008), pode-se observar que a Constituição Federal assegura em seu artigo 206, acesso à educação para todos e permanência nas escolas, mas essa lei não chegou a ser executada na prática, pois até os dias de hoje temos analfabetos nas comunidades rurais desse país.

A Constituição Federal de 1986, no seu artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos. Historicamente, essa não tem sido a realidade da população rural em nosso país. Temos altos índices de analfabetismo, baixos níveis de escolaridade, altas taxas de evasão, repetência e distorção idade série. Sofremos ainda com a exclusão absoluta do acesso ao conhecimento científico que se consolida nos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação. Pela primeira razão, o governo federal investe no Pronex. No Brasil, os assentamentos correspondem a 56% da área que compreende o conjunto dos territórios camponeses, isso envolve 123 milhões de hectares. (**Coleção por Uma Educação do Campo**, n. 7, 2008, p.13).

Segundo Molina (2004), reflete na citação abaixo, sobre o novo paradigma de Educação que nasce nos seio dos Movimentos Sociais do Campo, nas lutas pela terra e pela Reforma Agrária. Uma Educação do Campo sendo pensada por eles e para eles, ou seja, pelos seus próprios protagonistas. Desta forma pode-se afirmar que o Paradigma de Educação do Campo é novo.

O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil. Desse modo a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua especialização para as regiões, para as comunidades da agricultura camponesa. (**Coleção por uma Educação do Campo**, n. 5, 2004, p.67).

Segundo Caldart (2008), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) realizou, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), de 2 a 5 de outubro de 2007, na cidade de Luziânia/GO, o III Seminário Nacional do Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O programa é uma política pública de educação para os trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais para qualificação educacional dos assentados. Segundo Santos (2008) reflete sobre o (PRONERA) como sendo um programa voltado para a educação dos povos do Campo, que visa o pleno desenvolvimento humano social e econômico dos camponeses. O PRONERA foi criado em 1998, com o intuito de atender a população do campo. O PRONERA e o PROCAMPO possibilitaram a criação de cursos que vão desde a alfabetização de jovens e adultos até pós-graduação possibilitando o acesso de 348.302 alunos sendo 303.117 de EJA, 30.295 de Nível Médio, 14.416 de Nível Superior e 474 de Especialização até 2009.

Seu principal objetivo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos, utilizando, por isso, metodologias voltadas à especialidade do campo. Além disso, o Pronera visa contribuir para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios de sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e

mulheres que ali vivem. (**Coleção por uma Educação do Campo**, n. 7, 2008, p.11-12).

Considero o PRONERA como uma conquista muito importante dos Movimentos sociais do campo; digo isto por ser beneficiária dessa política pública por ser filha de assentado da Reforma Agrária. Foi através desse programa que pude ter acesso a o ensino superior. Molina (2008), vale ressaltar, diz que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade. Além disso, os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócia histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas.

Esse é o caso do PRONERA, se especializa em condições de acesso e nas desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções. Apenas para ilustrar o tamanho dessas desigualdades, é importante apresentar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) que indicam que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, moradora em zonas rurais (3 a 4 anos), é metade da estimada para a população urbana (7 anos). Estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ressalta que se for mantido esse padrão de evolução, sem nenhuma forte intervenção por parte do Estado, a população rural levará mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana.

A presença dos movimentos sociais do Campo tem assumido relevante papel, uma vez que pressionando os governos, nas três esferas, vem fortalecendo o cumprimento das determinações propostas nas Diretrizes. Podemos destacar aqui as conquistas já alcançadas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA; Programa Sabres da Terra; abertura de cursos superiores com área de aprofundamento na temática do campo, dentre outros que têm facilitado o pensar e o fazer da Educação do Campo. Essas conquistas resultam da caminhada de lutas e reivindicações que os movimentos sociais do campo têm colocado como pautas de bandeiras de lutas em prol do homem do campo. Por isso, esses movimentos têm tentado participar desde a discussão, o planejamento e acompanhamentos dessas ações em todo o país.

Segundo Vendramini (2009) na citação abaixo evidencia sobre as lutas dos Movimentos Sociais e o Estado Brasileiro para obter avanços nas políticas públicas para o setor do Campo.

A história evidencia que as políticas públicas atuais de Educação do Campo, foram constituídas no bojo das lutas travadas entre as lutas dos Movimentos Sociais do Campo e o Estado Brasileiro. Nos últimos anos, muitos avanços baseados na legislação vigente e nos acordos internacionais relacionados aos direitos à Educação pública e de qualidade, foram conquistados. Entretanto ainda carecemos de ações políticas capazes de efetivar com competência os avanços legais e as demandas sociais. (VENDRAMINI, 2009, p.64)

Por fim, muitas conquistas se obtiveram com esses enfrentamentos contra o estado, mas pouco foi efetivado por falta de interesse do próprio Estado. Para essas conquistas serem efetivas se faz necessário um diálogo entre o Estado e a Sociedade civil organizada. Pois compreendo que o estado é capitalista, e por ser assim não tem interesse em comungar com esse grupo, e nem tampouco atender suas necessidades.

Segundo Batista (2011), entender o estado e as definições das políticas públicas, especialmente aquelas destinadas às populações das classes populares, implica em refletir sobre o papel do Estado na sociedade capitalista, às contradições de classes que ao se condensarem no Estado através das lutas pelas políticas públicas vão definir os contornos das ações do Estado. O Estado na sociedade capitalista não representa os interesses gerais da sociedade, mas tendencialmente atende aos interesses das classes que detêm o poder econômico. Especialmente no capitalismo, como salienta Marx (1998, p.2), o estado na sociedade capitalista se institui como Estado de classe.

Diante do estudo, da leitura e das observações, advindas de minhas práticas diárias como educadora do e no campo, posso perceber que ainda há muito que fazer pela educação do/no campo, uma vez que a mesma ainda se encontra em um cenário de desvalorização, seja pelo poder público, ou até mesmo por parte dos educadores, que ainda não ampliaram seu olhar para educação do campo.

Desta maneira, a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos. Para isso, faz-se necessário que se promovam no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico. (FREITAS & MOLINA, 2011, p.25)

É necessário ter em mente uma metodologia voltada para educação do campo, na qual possamos valorizar os conhecimentos trazidos pelas crianças, jovens ou adultos. Uma metodologia transformadora que possa valorizar a identidade de cada sujeito. Mesmo sabendo que o povo do campo tem direito a uma educação diferenciada. Essa educação deve ter como parâmetro central a valorização da cultura, história, geografia em todos os seus modos de vida, seus fazeres e experiências. Para que o ensino seja significativo, contextualizado promovedor da humanização do sujeito e das transformações sociais, fomentando o desenvolvimento social, político e econômico do assentamento, município, estado, país.

Destaco o PRONERA como sendo a principal ferramenta Educacional que oferece educação para as classes dos trabalhadores rurais do campo. Ao longo do tempo essa educação do campo, passou a desenvolver outro nível de compromissos e princípios de transformar essa sociedade, é assim que nasce a Educação do Campo. O principal filho que a Educação do Campo gerou se chama PRONERA, um programa de educação nas áreas de reforma agrária. Então ele é filho desse processo, dessa visão nova de Educação, que a gente chama de Educação do Campo, é lógico que nasceu como um programa, depois que foi aprovado no congresso nacional, passou a ser política pública em 2010. Portanto todo governo que entrar tem como obrigação colocar o PRONERA na sua agenda de serviços. Os egressos desses cursos têm compromisso com os inferiores, e se comprometem com as transformações sociais, a nossa idéia e que todos tenham capacidade de ler e compreender o Brasil, competência de fortalecer as lutas sociais do campo, este é o papel dessa educação. Como reflete Caldart (2004, p.227)

Assim como não é possível compreender o surgimento do MST fora das situações agrárias e agrícolas brasileiras, também é preciso considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes. O mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem terra também os exclui de outros direitos sociais, entre eles o de ter acesso à escola. A grande maioria dos sem terra tem um baixo nível de escolarização e uma experiência pessoal de escola que não deseja para seus filhos: Discriminação, professores despreparados, reprovação e exclusão. O censo da Reforma Agrária, realizado pelo INCRA em 1997, em parceria com algumas universidades brasileiras, apontou o índice de 29,5% de jovens e adultos analfabetos nos assentamentos, e em algumas regiões chega a 80% essa população. (CALDART. 2004, p.227)

Podemos ver o processo de exclusão que sofreram os filhos dos agricultores sem-terra para ter acesso à escola, por isso eles têm um baixo nível de escolarização. Observamos o alto índice de analfabetismo que chega a assustar por sua tamanha proporção, em algumas regiões chega até 80% de pessoas analfabetas, entre jovens e adultos. No entanto notamos o grande descaso com a oferta de educação para as áreas rurais desse país. E, por este descaso do governo com a classe camponesa, que nasce das lutas dos movimentos sociais do campo por um programa de educação para essa população excluída de seu direito a educação, PRONERA.

4. OS PRINCÍPIOS DO PROJETO COMUNITÁRIO DE EDUCAÇÃO POPULAR – PROCEP

Neste capítulo buscamos compreender a experiência do PROCEP, como sendo Educação Popular do Campo a partir de documentos, cadernos, cartilhas e panfletos e da memória de pessoas que participaram da experiência de Educação Popular ali vivenciada e identificar se existe identidade com a Educação do Campo.

4.1 OS PRINCÍPIOS DO PROCEP DE ACORDO COM OS DOCUMENTOS

A educação praticada no PROCEP se embasa nos princípios da Educação Popular, especialmente nas ideias do educador Paulo Freire. Entre seus fundamentos destacamos o diálogo como instrumento epistemológico que permite a construção coletiva de conhecimentos a partir da troca de saberes entre educandos e educadores - os processos educativos mediados pelo trabalho como princípio educativo. No documento *Plantando o Futuro* (1992, p.2) são explicitados os princípios educativos e pedagógicos utilizados no PROCEP, entre eles destacamos quatro dimensões da sua proposta educativa: acordo de convivência, planejamento coparticipativo, acompanhamento grupal e avaliação.

A prática de educação das meninas e meninos trabalhadores, baseada no desenvolvimento dos núcleos de produção e criação, nos sítios e bairros das cidades, envolvendo a participação de pais, educadores e comunitários, ligados aos movimentos populares (sindicatos dos trabalhadores e CEBS). O fortalecimento e a expansão das instituições e grupos que desenvolvem práticas de Educação Popular, tanto no campo como na cidade. Construção do conhecimento a partir da descoberta, discussão, confronto e resolução dos problemas relacionados com a prática educativa do PROCEP, envolvendo meninos, menina, educadores, assessores e comunitários. A articulação com a entidade, movimento, associações e grupos comunitários que trabalham ou venham a trabalhar com meninos, meninas e comunidade do meio popular, seja em nível da Diocese de Guarabira, como a nível regional, nacional e internacional. (Documento *Plantando o futuro*. 1992 p.2).

Esta perspectiva também é apresentada pelas proposições do movimento Por uma Educação do Campo como é destacado texto base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Por uma política pública de educação do campo (Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004), que apresenta como: “à formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório; educação como exercício da devolução das temporalidades aos

sujeitos; educação vinculada ao trabalho e à cultura; Educação como instrumento de participação coletiva”.

Como podemos observar, os princípios políticos e educativos do PROCEP eram bem amplos e em alguns deles podemos encontrar traços de identidade com os princípios da Educação do Campo, tais como são apresentados na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Por uma “Política pública de Educação do Campo” (TEXTO BASE. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004) os elementos definidos para um Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo são:

Educação vinculada ao trabalho e a cultura; educação como instrumento de participação coletiva. Essa educação envolve saberes, métodos, tempos de aprendizagem e espaços físicos diferenciados (a educação indígena, dos quilombolas, dos agricultores familiares, dos ribeirinhos, dos camponeses), realizam-se nas comunidades e nos seus territórios trazendo narrativas e símbolos culturais que mantêm a unidade e a pertença de cada grupo.

O vínculo entre educação e trabalho desenvolvido pelo PROCEP também é apresentado pelas proposições da Educação do Campo, como podemos perceber no documento da II Conferência:

O projeto Político Pedagógico da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho. E opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver a dignidade para as famílias dos camponeses, dos extrativistas, dos pescadores e ribeirinhos, dos agricultores familiares, e todos os outros.

A educação pensada e reivindicada pelos movimentos sociais no 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em Brasília, 28 a 31 de julho de 1987, tem sua identidade assim definida.

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

A pedagogia do PROCEP inspira-se em Paulo Freire, que no processo de alfabetização construiu seu método respeitando o pressuposto de que “ ‘ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho’, pois a educação é um ato coletivo e o método é

construído pelos educadores e educandos de forma coparticipativa”. Buscando refletir sobre a realidade de forma crítica e buscar a partir da prática transformar as condições sociais que o modelo de sociedade capitalista excludente impõe aos trabalhadores e camponeses, como destaca Freire (1977, p.56):

somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando a “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é questão não se cinja a mero ativismo, mas esteja associado a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.

A forma de trabalhar os conteúdos seguia os princípios do método de Freire, pois girava em torno de “palavras geradoras” extraídas da realidade e das necessidades da comunidade que além de instrumento de leitura, torna-se instrumento de releitura coletiva da realidade social. “(...) Os temas são a expressão da realidade, (...). O tema (...) permite “desvelar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens” (FREIRE, 1980, p. 29). Como dizia Freire (1983, p. 67), a educação “deve ser corajosa, propor ao povo a reflexão. Sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre sua responsabilidade, sobre seu papel no clima da sociedade em transição”.

O PROCEP inspirava-se também na pedagogia de Freinet, a qual segundo o documento Plantando o Futuro (PROCEP, 1992, p. 3) do arquivo do PROCEP do Baixio:

Prioriza a educação pelo trabalho enfatizando o trabalho como necessidade humana, vital de moldar, recriar a natureza e concretizar o pensamento. Focaliza a cooperação como forma de construir socialmente o conhecimento; a comunicação como forma de integrá-lo, vivificá-lo e multiplicá-lo, a documentação como forma de registrar a história construída diariamente por cada ser; a afetividade como elo entre as pessoas e o objeto do conhecimento.

Essa educação que trabalha partindo da realidade dos povos do Campo, se preocupa com o desenvolvimento sustentável e seu entornos, tanto dos sujeitos como de todo o contexto onde ele está inserido. Para isto ela parte das necessidades primeiras: educação e trabalho, mas de um trabalho que tem metodologia e técnicas apropriadas de manejo e cultivo do solo, utilizando os recursos naturais de forma sustentável em um modelo de produção agroecológica. Outro princípio do PROCEP se refere ao planejamento participativo (PROCEP, 1992, p. 3-4).

b, Planejamento co-participativo: em todos os grupos do Procep, os indivíduos são estimulados a se confrontar com seu meio, verificando o que é preciso ser trabalhado, opinar a respeito da organização das atividades, distribuição de tarefas, especificação dos grupos, memorizarem os planos registrando-os no quadro e no caderno do desenho e da escrita. Este modelo de planejamento possibilita a avaliação em grupo, estimula os indivíduos a crer nos outros, energizam e promovem. O planejamento é sempre de forma flexível, de acordo com a realidade do dia a dia das pessoas, desta forma evita-se a queima de etapas no desenvolvimento e compreensão dos indivíduos, nem se podem esquecer fatos importantes, ou mesmo imprevistos no planejamento.

Este princípio garante que todas as atividades desenvolvidas sejam pensadas e decididas pelo coletivo de estudantes e animadores (que apresentavam o papel de professores), a participação ativa dos sujeitos direciona a ação educativa de acordo com as necessidades da comunidade envolvida no processo.

A seguir apresento o princípio acompanhamento grupal que corresponde a um momento de troca de experiências entre os diversos sujeitos dos diferentes projetos, possibilitando o intercâmbio de vivências de acordo com o documento Plantando o Futuro (PROCEP, 1992, p. 3) do arquivo do PROCEP do Baixio:

c) Acompanhamento grupal: os educadores, assessores e grupos de educandos encontram-se periodicamente nos CANTEIROS, respeitando um calendário elaborado pelos mesmos a cada ano. Esses encontros possibilitam a troca de experiências, a avaliação coletiva dos trabalhos realizados nos locais visitados, a solicitação de apoio e esclarecimento, experiências e estudos grupais. Todos os participantes, a partir da própria vivência, têm algo a observar, comentar, contar e demonstrar, ou seja, contribuir. Essa prática educativa possibilita a superação da timidez e da insegurança, estimula a comunicação, leva a acreditar, pela prática, que no decorrer de todas as existências educamos-nos permanentemente e reciprocamente, ou seja, e uma prática de socialização dos saberes.

Por fim apresentamos mais um procedimento da ação educativa do PROCEP, que é o princípio da avaliação segundo o documento Plantando o Futuro (PROCEP, 1992, p. 3) do arquivo do PROCEP do Baixio:

d) Avaliação: educadores e educandos educam-se a expressar sua auto avaliação e a ouvir a hetero-avaliação que possibilitam sua evolução psicossocial. Além de mostrar os resultados dos trabalhos desenvolvidos, a avaliação tem a função de detectar e verificar sua significação social em vista dos objetivos que a associação se propõe.

Podemos ver neste princípio da avaliação, como era pensado o processo avaliativo, se preocupava em ouvir tanto o educador como também o educando, com intuito de promover sua evolução social.

Essa pedagogia do campo faz sentido para seus sujeitos por dar conta de entender a realidade e trabalhar discutindo os contextos e suas especificidades no mundo da educação e do trabalho; um dos princípios do PROCEP, e partir da realidade e das necessidades da comunidade. Além de instrumento de leitura, torna-se instrumento de releitura coletiva da realidade.

Abaixo podemos observar o Painel de Atividades dos Canteiros do PROCEP. Encontros para trocas de experiências entre Canteiros, com o intuito de realizar a troca de experiências entre os diversos grupos. Essas atividades eram parte da metodologia de alternância que trazia o projeto do PROCEP, esses encontros aconteciam mensalmente - a cada mês era realizado em Canteiros diferentes e em outros municípios.

Foto 09: Painel de Atividades dos Canteiros do PROCEP.



Fonte: Arquivo do Canteiro do Baixo em 1987.

As atividades desenvolvidas pelo PROCEP nos encontros dos diversos canteiros dos quais participei e estou nesta ilustração, participando dos encontros dos canteiros. Esse encontro foi realizado no Canteiro de Bananeiras com os demais canteiros, inclusive o Canteiro do Baixo do qual fazia parte. Essa figura mostra o momento que os participantes do Canteiro do Baixo estávamos nos apresentando para os demais canteiros presentes no encontro. Depois que fazíamos as apresentações, todos apresentava as atividades que eram desenvolvidas em cada canteiro, para servir de experiências para os demais canteiros presentes no encontro.

Nesse processo de ensino e aprendizagem havia uma dinâmica de troca entre a teoria e a prática (encontros teóricos e a prática na vivência com o roçado comunitário da escola). Sendo mais específica, no roçado acontecia a atividade extraclasse, era ali que o educador desenvolvia as atividades práticas e refletia os conteúdos na prática. As atividades práticas que versavam sobre agricultura, cuidados com a terra, tecnologias apropriadas para o semiárido eram de grande importância para as crianças e pais. Nesse contexto acontecia a transferência de saber dos pais para os filhos com acompanhamento do professor e do técnico do projeto. Essas atividades de trabalho desenvolvidas pelo PROCEP geraram frutos que permanecem até o presente: o incentivo ao trabalho coletivo, que possibilitou o surgimento do Roçado Comunitário em 1987 que continua até hoje.

Figura 04: Cartilha do PROCEP; Aprendendo Canteiro com Canteiro.



Fonte: Arquivo do Canteiro do Baixo em 1987.

A cartilha do PROCEP intitulada: *Aprendendo Canteiro com Canteiro*, que visualizamos acima, traz alguns depoimentos dos meninos do canteiro, relatando como aconteciam as práticas educativas cotidianas no Canteiro do Baixo, depoimentos (1-2-3).

1. No canteiro nós somos todos unidos. Nós trabalhamos juntos, brincamos juntos enfim fazemos tudo junto com nossas amigas e com nossa professora também. Ela ensina a gente, nós gostamos muito dela e de nossas amigas também. Nós assumimos as tarefas, trabalhamos, plantamos, vendemos e juntando o dinheiro, então quando faltam alguns materiais na escola do Canteiro como: vassoura, sabão, água sanitária, sabão em pó, Bombril, nós tiramos o dinheiro e compramos. O restante do dinheiro nós vamos sempre guardando para no final de ano, de acordo com o trabalho de cada

um de nós, será dividido entre nós. (História do nosso trabalho, 1987, p. 8).

2. No dia 25 de setembro de 87, nós reunimos e decidimos fazer um mutirão no galpão das cabras, para separar os locais de dormidas das mesmas. Os animadores convidaram a todos os sócios para o mutirão, mas no dia marcado não puderam participar porque tinha outro serviço. Nós meninos e alguns sócios, junto com Eliane, iniciamos um mutirão de quatro dias. Das sete horas da manhã às cinco e meia da tarde. Todos participaram com toda força, coragem e vontade de ir até o fim do trabalho. Agradecemos ao Francisco que trabalhou conosco o tempo todo. Ficamos felizes de ver as cabras, cabritos e os bodes, cada um em seu lugar. (História do nosso trabalho, 1987, p. 9).

3. Antes a gente não sabia como proteger a terra. Agora já sabemos como fazer para evitar que a água da chuva carregue a terra. Nós usamos o nível A ou pé de galinha para marcar as curvas de nível e logo após fizemos muretas carregando as pedras espalhadas no terreno. Depois limpamos o mato do nosso roçado para plantar quando chover. Trabalhamos no roçado comunitário, depois a gente merenda e depois estudamos linguagem. No Canteiro a gente fala sobre a vida dos trabalhadores que sofrem para arranjar o pão de cada dia. Antes de ir para casa a gente varre e lava o canteiro. Nós rezamos o terço e formamos um coral para cantar nas novenas (História do nosso trabalho, 1987, p.10).

Nos depoimentos pode-se observar como era o cotidiano dos meninos e meninas dos Canteiros, e também vemos claramente o incentivo para o trabalho coletivo. Foi dessas experiências que surgiu o roçado comunitário do Baixio, que até 2015 é uma prática existente e forte na comunidade. Todas as atividades eram desenvolvidas de modo coletivo, sempre em forma de mutirão. Podemos observar que hoje, em 2015, as práticas do PROCEP de serviço comunitário ainda se fazem presentes na comunidade. A experiência de trabalho coletivo no processo educativo orientou caminho para emancipação da comunidade em várias dimensões como econômica, política, cultural e social.

Então podemos dizer que o roçado comunitário surgiu lá com o PROCEP em 1987. Essa é a educação que buscamos, podemos dizer que essa de fato é Educação do Campo e para o Campo.

“Nós estamos muito satisfeito pelo trabalho do canteiro. O canteiro Santa Isabel foi quem deixou em especial, a minha vida feliz. Foi no canteiro que eu aprendi a ler e a escrever. Antes do canteiro, eu trabalhava sozinha, aqui no centro, mas agora, nós temos o canteiro que ajudou a comunidade. Antes não tínhamos uma comunidade forte, mas agora temos, hoje estamos contentes, felizes por que temos um canteiro e um bom animador”. Depoimento (p.20,1987).

Nessa fala entendemos a mudança que aconteceu na vida dessa pessoa, se tornou uma pessoa realizada e completa ao entrar e participar ativamente da vida ativa do Canteiro; pois foi a educação que transformou a vida dela. Podemos observar a contribuição que a educação deu a vida dessa mulher. Depoimentos de meninas e meninos através de textos. Uma fala sobre o surgimento do mutirão. Na cartilha Plantando o Futuro (1992, p. 8).

Vou contar um pouco como surgiu o mutirão. Começou pela união do povo. Se não fosse o povo se reunir a gente não tinha nada. Agora a gente tem nossa roça, feijão, milho, jerimum e melancia. Se não fosse o mutirão nada disso a gente tinha. O que teria acontecido era a gente estar pelas favelas das ruas, morrendo de fome. Mas graças a Deus agora a gente tem a união junto com o povão e a força do espírito santo.

No depoimento é possível observar resquícios fortes da cultura religiosa, todo esse processo acontecendo ali era algo ligado à fé das pessoas. Então pode-se dizer que a cultura era entendida como parte dessa educação. O respeito à cultura dessa população está explicitado nessa fala.

Em vários municípios paraibanos foram implantadas diferentes experiências do PROCEP envolvendo o estudo de algumas disciplinas das áreas de conhecimentos, como mostramos as atividades educativas desenvolvidas pelos Canteiros do PROCEP em toda região do Curimataú paraibano (Cartilha Plantando o Futuro (1992, p.16)).

Quadro 05: Canteiros do PROCEP em toda região do Curimataú Paraibano.

Nome dos Canteiros	Atividades Desenvolvidas
A. Araruna: a.1 Baixio	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, criações.
B. Caiçara: b.1) Canteiro São Miguel	Em fase de reconstrução.
C. Solânea: c.1), Vem Vem e, c.2) Gruta Santa Terezinha.	Pequenas criações, criações e casa de farinha comunitária.
D. Bananeiras: d.1) Canteiro S.C. de Jesus, d.2) Mata Fresca, d.3) Olho d'Água, d.4) Queimadas, d.5) Aldeia.	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, pequenas criações, horta e roçados e criações de abelhas.
E. Belém: e.1) Canteiro do Rio, e.2) Canteiro Tanques, e.3) Canteiro Serraria.	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, pequenas plantações e criações.
F. Dona Inês: f.1) Canteiro Zé Paz, f.2) Mulungu.	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, e pequenas criações de abelhas.
G. Duas Estradas: g.1) Canteiro Alegre g.2) Pau Amarelo	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, e pequenas criações de abelhas e horta.
H. Píripituba: h.1) Canteiro Açude Verde, h.2) Canteiro Barro Vermelho.	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, e pequenas plantações e criação.
I. Guarabira: i.1) Canteiro do Cruzeiro, i.2) Canteiro Santa Isabel.	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, pequenas criações.

J. Cuitegi: j.1) Canteiro Alto do Cruzeiro	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, pequenas criações.
L. Alagoinha: l.1) Canteiro da Boa Esperança	Linguagem, matemática e reconhecimento do meio, roçado e horta.
M. Mari: m.1) Canteiro São Sebastião, m.2) Taumatá.	Linguagem, matemática, reconhecimento do meio, pequenas criações de abelhas e horta.

Fonte: Cartilha Plantando o Futuro.

Neste documento pode-se ver as diversas práticas educativas desenvolvidas pelos canteiros, algumas em comum, e outras diferenciadas, pois essas práticas eram desenvolvidas de acordo com a realidade de cada comunidade e de seus sujeitos. Quem escolhia as atividades a serem desenvolvidas era o próprio grupo na reunião de planejamento das atividades. Tudo era decisão de todos. Pois o PROCEP visa o processo educativo comunitário corresponsável.

A Educação do Campo nasce das experiências da Educação Popular, sendo popular também, com algumas diferenças, assim como a classe popular, através dos movimentos sociais, está construindo este novo projeto de Educação para os seus sujeitos e para o Brasil. Entretanto, difere da Educação Popular que foi e continua sendo pensada por intelectuais.

Educação Popular é uma expressão derivada da pedagogia proposta por Paulo Freire, que resume muitas de suas ideias em relação à educação das massas populares. Sendo uma pedagogia muito influenciada pela ideologia socialista, define-se como a pedagogia feita com o povo e para o povo, respeitando e interagindo com sua realidade socioeconômica. Levando em consideração que todo ato cultural é pedagógico e todo ato pedagógico é cultural, pode-se afirmar que a Educação Popular é tudo o que se aprende informalmente, ou seja, fora dos muros das instituições educacionais. Um exemplo clássico disso é a escola dos Sem Terra que auxilia intencionalmente na construção do conhecimento das crianças.

É notório que esse processo de interação é uma fonte de fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, expresso por um sistema aberto de ensino e aprendizagem, constituído de uma teoria de conhecimento referenciada na realidade. Com metodologias (pedagogia) incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, com conteúdo e técnicas de avaliação processual, permeada por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientada por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade.

Os elementos que influenciaram diretamente nesta experiência no PROCEP, foram os seguintes: trabalho intelectual com trabalho manual, a recusa de manuais, produção do seu próprio material, cooperação, comunicação, documentação e afetividade. Esses elementos estão presentes em Freire e em Freinet.

4.2 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PROCEP

Neste item analiso as respostas das entrevistas realizadas com cinco participantes do PROCEP, com o intuito de compreender como eles percebiam as práticas pedagógicas e a concepção de educação que norteavam as ações do PROCEP.

4.2.1 União entre reflexão e ação nas práticas pedagógicas⁹ do PROCEP

Segundo as falas dos entrevistados no tocante ao funcionamento das aulas, pode-se observar o destaque que eles fazem com relação às aulas práticas. Eles relatam que eram aulas diferentes que traziam assuntos da realidade vivenciados por eles, por esse motivo gostavam e participavam ativamente dessas aulas.

Era uma aula diferenciada, voltada totalmente para o contexto social. Era uma aula cidadã, que estava totalmente baseada no histórico do aluno, mas priorizavam a questão prática. Por exemplo, na questão da terra, aleatoriamente, eles não sabiam que aquela terra tinha um nível, então a gente já começou a compreender, a lidar com a terra, para que quando viesse a chuva, através daquela curva de nível, a erosão não destruísse parte da roça dos nossos pais. Através disso aí já foi um dos conhecimentos que a gente adquiriu no Canteiro. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015, em 05 de março de 2015).

Essa perspectiva de educação praticada no PROCEP se identifica com os princípios da Educação do Campo, especialmente quando defende a necessidade da educação evidenciar o trabalho como princípio educativo e a importância de trabalhar técnicas de produção e trabalho com a terra para melhorar a produção das famílias. Reforçando esta perspectiva, Caldart (2008, p.4) afirma:

(...) a especificidade de que trata a Educação do Campo e do campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão

⁹ A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos. Ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência.

socialmente envolvidos. (...) As crianças, os jovens e adultos que vivem no e do campo, e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universo” (2008, p.4).

A combinação entre aulas com atividades teóricas e práticas era predominante no PROCEP. As aulas eram centradas na atuação dos estudantes e não adotavam livros didáticos, todos os conhecimentos eram produzidos coletivamente por estudantes e educador.

Lembro, uma parte da aula era teórica e a outra era prática a gente tinha várias atividades. Era praticamente metade teórica e metade prática.

Sim, era uma aula diferenciada. Era uma aula voltada totalmente para o contexto social, era uma aula cidadã, que estava totalmente baseada no histórico do aluno, ou seja, eles priorizavam principalmente o conhecimento prévio¹⁰ do educando, com a questão de lidar com a terra, com a questão da produção da terra. Inclusive, a gente quando ia fazer a merenda, a gente trazia os próprios alimentos da comunidade pra gente fazer a merenda no Canteiro (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015).

A partir das aulas de campo e das atividades práticas eram produzidos textos escritos e produção artística (desenhos) representando os conhecimentos construídos pelos próprios estudantes.

Esse princípio da participação ativa de todos no processo educativo é parte do pensamento do educador socialista Makarenko (1986, p.20) que organizava a escola como coletividade, com o fim de promover o desenvolvimento de qualidades reais e verdadeiras. Pois segundo ele, “se não houver coletividade e educação coletiva, com o método individual surge o risco de que eduquemos indivíduos e nada mais”.

Como se pode observar este acordo de convivência no cartaz produzido pelos próprios educandos abaixo, que representa um dos princípios pedagógicos do projeto

¹⁰ Conhecimento prévio é simplesmente saber algo antes de aprender ou fazer, o modo como se aprende não importa, pode ser sozinho ou com alguém. Por exemplo um aluno chega na aula de Física e o professor dará o conteúdo de Ondas, porém este aluno já ouviu falar sobre ondas em um programa de ciências da televisão, então este aluno tem algum conhecimento prévio sobre ondas, isto é, antes dele aprender regularmente na escola ele já sabia alguma coisa sobre o assunto.

relativo à gestão coletiva que envolve a participação ativa dos educandos no processo educativo, como ressalta a ilustração a seguir.

Foto 10 – Crianças no Canteiro do Baixo.



Fonte: Arquivo no Canteiro Baixo em 1989.

Na foto acima, podem-se observar duas crianças com um cartaz que mostra a divisão de grupos para desenvolver as atividades durante o período de um mês. Essa atividade demonstra um processo de organização que fazia parte do trabalho metodológico da educação ali desenvolvida. Outro princípio do PROCEP se refere ao planejamento participativo (PROCEP, 1992, p. 3-4).

Lembro, as aulas eram feitas assim, por exemplo, as famílias da letra, o grupo da letra no caso, da letra B, por exemplo, aí tinha bola, balão, e aí, sucessivamente.

Era através de cartilha, que a gente mesmo produzia toda vez que preenchia uma folha, o professor tirava aquela folha e nos dava, nós preenchíamos, levava pra casa e toda vez que nós fazia uma tarefa ele dava outra folha pra preencher. A maioria prática. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Nesta fala evidencia-se um dos princípios do PROCEP que encontra paralelo com as ideias de Freinet que não adotava cartilhas ou livros didáticos e tinha como metodologia o incentivo aos estudantes para escreverem seus textos, suas cartilhas e os jornais.

Lembro-me das aulas o professor da gente, levava a gente para o campo pra estudar no campo, e na sala de aula colocava as lições nos papelzinho que chamávamos de fichário escolar, porque nessa época a gente nem caderno tinha então, a gente produzia nosso próprio material escolar. As aulas eram teóricas e práticas. Era as duas coisas, muito na prática e muito nas teóricas também, ambas foram iguais. Tinha também o planejamento semanal que a gente fazia, e o acordo de convivência. (Maria de Fátima da Silva Lima em 05 de março de 2015).

Percebe-se na fala acima elementos da pedagogia de Freinet que adotava os seguintes princípios: a cooperação, a comunicação, a documentação – fichários, diários, cartas, jornais - escritos pelos estudantes. Nas falas dos entrevistados como se pode observar, destaca-se o diálogo entre teoria e práticas; destacaram as atividades da prática pedagógica como um momento especial para esses estudantes. Outro aspecto que evidencia-se é a questão da produção do material escolar que a quinta entrevistada traz em sua fala, pois podemos observar a autonomia dessas crianças na produção de seu próprio material escolar. Eles produziam cartilha e fichário escolar como se pode observar nas entrevistas.

Segundo as ponderas dos entrevistados o ambiente proposto na época retrata que os assuntos abordados se voltavam para a realidade dos educandos e as aulas práticas eram geralmente em forma de mutirões, por esse motivo se tornavam muito mais ricas, com a troca de saberes entre os educandos e educador, no fazer nas práticas educativas dos meninos e meninas do Canteiro.

Eram assuntos relacionados à comunidade, como criação de animais, agricultura, os saberes dos assentados, dos pais da gente e de coisas que a gente mesmo já praticava. Sim, era estudado sobre a luta da terra, a dificuldade de produzir, meios de produção que a gente gastasse pouca água, que organizasse junto com os saberes que os pais da gente tinham, como plantar, colher, tudo isso a gente trabalhava. Como eram as aulas práticas? As aulas práticas eram em mutirões, tinha um grupo de alunos que tinha o roçado, tinha a criação de porco, e aí, cada um fazia uma parte do trabalho na horta, na criação, no roçado (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

Na verdade as temáticas estudadas, elas eram abordadas assim, como eu tinha falado no início da entrevista, num contexto era através de um tema gerador, uma palavra chave. Por exemplo, enxada, tinha tudo a ver com as ideias de Paulo Freire, ele tinha que ter, aquelas ideias dele, era que você trabalhasse com palavras chaves, palavras significativas pra você, da realidade da gente. Então, roçado comunitário, era uma temática que você podia

trabalhar, o que a gente poderia a gente já trabalhava no PROCEP naquela época uma forma interdisciplinar, que a gente naquela época a gente já não entendia que já existia, mais a gente trabalhava mesmo sem a gente querer, a gente já participava dessa metodologia diferenciada porque além da gente está trabalhando aquelas temáticas, que faziam parte de um currículo normal, você trabalhava a questão da terra, principalmente, a questão local, da realidade. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Nos diálogos com os entrevistados acima, pode-se ver as práticas pedagógicas voltadas para o contexto social no qual viviam os educandos, uma aula diferente, que se preocupa em dialogar com os desejos e anseios dos alunos envolvidos. Destaca-se nas falas o foco da educação para o trabalho, focado no desenvolvimento de novas técnicas produtivas voltadas para a melhoria da agricultura e da pecuária.

Surge nessa experiência o recurso do roçado comunitário e a criação coletiva de animais, como suínos e caprinos e a criação de abelhas. Experiências que deixaram raízes e que perduram até o presente. As práticas produtivas possibilitavam a autonomia econômica das famílias, pois passaram a produzir mais e diversificar a produção, aumentando a geração de renda.

As técnicas de curva de nível, de fabricação e uso de defensivos e adubos naturais como compostos orgânicos respeitando a natureza, deste modo proporcionou uma relação de respeito e cuidado com a terra, portanto construiu uma relação mais ecológica. O que é Ecologia¹¹?

O conceito de Ecologia Humana designa o estudo científico das relações entre os homens e o meio ambiente, incluindo as condições naturais, as interações e os aspectos econômicos, psicológicos, sociais e culturais. A preservação e conservação do ambiente natural das diferentes espécies são conceitos de grande importância quando envolve as relações entre o homem e a biosfera. (<http://www.significados.com.br/ecologia/>)

Como podemos ver abaixo no jornalzinho do Canteiro do Baixio, havia uma preocupação com o meio ambiente e, com a questão da ecologia.

¹¹ Ecologia é um ramo da Biologia que estuda as relações entre os seres vivos e o meio ambiente onde vivem, bem como a influência que cada um exerce sobre o outro. (<http://www.significados.com.br/ecologia/>).

Figura 05: Jornalzinho Escolar – O que é ecologia?



Fonte: Arquivos do canteiro do Baixio em 1987.

A imagem mostra que naquela época (1984), no PROCEP já havia um cuidado com as relações entre as pessoas e o meio onde elas estão vivendo. É a *bio* ciência que estuda as relações dos seres vivos entre si ou com o meio orgânico ou inorgânico no qual vivem. O contato com a natureza e com os animais é benéfico para as crianças e as ajuda a desenvolver e encontrar seu equilíbrio emocional. Sabemos que o desequilíbrio ecológico que acontece quando há alguma alteração nos processos naturais. Observamos que o homem faz interferência na natureza: Com ações indevidas que degrada o meio ambiente, cortando árvores que por sua vez fecha as nascentes dos rios, polui os rios que por sua vez mata os animais. Essas ações do homem têm trazido grandes danos e, comprometendo a qualidade de vida da sociedade. Precisamos construir um ambiente com boa qualidade ambiental. Eu lembro que esses assuntos eram trabalhados nas aulas de campo com os meninos do Canteiro do Baixio. Havia uma preocupação em cuidar do meio ambiente. Pode-se ver a produção de jornal, que era um material muito importante para os alunos registrarem suas atividades. Destaque que faço e sobre a autonomia como um elemento que estava inserido na educação do PROCEP, corroborando as práticas pedagógicas de Freinet, que foram detalhadas nos capítulos anteriores.

Figura 06: Jornal NOTICEP



Fonte: Documento no canteiro do Baixio em 1988.

Como podemos identificar na ilustração existia a produção de jornal didático em 1988, usado para registrar as atividades do Projeto PROCEP, neste período já havia uma preocupação dos animadores e alunos em registrar suas atividades. Nessa foto observamos os meninos dançando quadrilha uma atividade junina da nossa cultura, tinha fogueira, dança e balão.

A segunda entrevistada expõe a sua opinião sobre a metodologia do PROCEP que para ela era diferenciada. “A gente já participava dessa metodologia diferenciada por que além da gente estar trabalhando aquelas temáticas, que faziam parte de um currículo normal, você trabalhava a questão da terra, principalmente, a questão local, da realidade”. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015)

Eram estudados algum tema ou problema da realidade da comunidade? Sim, principalmente a questão da seca, que a gente também passou muito por essas dificuldades da seca do nordeste, isso era uma temática que realmente mexeu com nossos estudos, mexeu com as nossas estruturas familiares da nossa comunidade, que foi a partir dessa questão da seca que se deu a questão da luta da terra na nossa comunidade, então era um tema gerador, que era

um tema que era muito mastigado, pela questão do canteiro, era essa questão da água.

Como eram as aulas práticas? As aulas práticas, como já tinha comentado com você, a questão de lidar com a terra, as aulas práticas também eram voltadas para questão de criação de porcos, as pessoas começou a aprender a criar porcos, a manipular aquela questão da criação suína na comunidade, as hortas, a apicultura, o próprio roçado dos meninos da escola, a gente começou a lidar com tudo isso. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Segundo as falas da entrevistada a acima, podemos ver que essa educação carrega em sua construção as marcas das mãos calejadas do camponês e da camponesa. Portanto, o nascer dessa educação não pode existir dissociado da vida dos sujeitos camponês e camponesa, pois ao longo dos séculos esse povo vem se afirmando em suas lutas por terra e educação, por um projeto de sociedade para humanos humanizados. São as próprias experiências do sujeito na luta do dia-a-dia que proverão uma educação camponesa que reconheça sua identidade histórica e cultural em que o eixo principal dessa educação seja o próprio homem e mulher do campo, embasado nas vivências, convivências e experiências respeitando toda tradição, costumes desses povos para que de fato seja aplicada a justiça social a classe camponesa negada ao longo do tempo.

Ciências, estudos sociais, matemática também, português. Eram estudados algum tema ou problema da realidade da comunidade? Sim. Como eram as aulas práticas? Por exemplo, a questão de plantações, a gente fazia roçado, aprendemos a plantar, colher. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Matemática, Português, Geografia e História. Eram estudados algum tema ou problema da realidade da comunidade? Sim, tudo era voltado pra comunidade. Como eram as aulas práticas? Trabalhava muito na questão de canteiros econômicos, curvas de níveis, criação de porcos, roçados comunitários dos próprios alunos, hortas, tudo para o consumo da escola. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Todos os assuntos eram estudados, mais praticamente, as coisas que era mais estudado eram sobre o cultivo na terra. Eram estudados algum tema ou problema da realidade da comunidade? Com certeza, todos os temas dos problemas da comunidade nessa época foram estudados, até que um tempo depois, apareceu um projeto que fizeram pra fazer uns barreiros, e os pessoais ganhar um dinheiro porque não tinha condições de ter como dar o pão de cada dia a seus filhos. Como eram as aulas práticas? As aulas práticas, a gente ia pra o campo, junto com o professor, estudava curva de nível, como proteger a terra, e tudo mais, que tinha haver

com nosso dia a dia (Maria de Fátima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Ainda com relação aos assuntos que eram estudados no PROCEP, podemos ver nas falas acima, quando os alunos entrevistados fazem destaques das aulas práticas, que segundo ele, era realizada varia vezes por semana, entre duas e três aulas semanais, que acontecia dentro dos roçados comunitários.

Principais atividades educativas: segundo o documento Plantando o Futuro (1992, p.5, 6,7).

➤ Linguagem:

Para o PROCEP linguagem é a capacidade de todos os seres expressarem conhecimentos, experiências, saberes, visão da realidade, descobertas, sentimentos, desejos, fenômenos naturais, fatos e registrá-los de forma organizada através da escrita, pintura, música, dramas, artes em geral.

➤ Matemática:

No PROCEP os estudos de matemática são estimulados pela necessidade de medir, pesar, comercializar e comunicar os resultados da própria produção, prever as despesas necessárias para a sobrevivência no grupo, prestar contas a associação dos gastos efetuados. É essa matemática ligada à vida do dia a dia.

➤ Reconhecimento do meio:

É uma atividade de pesquisa que leva o indivíduo a rever com olho crítico seu habitat, a realidade física, biológica e humana, os acontecimentos sócio-políticos, econômicos e culturais, redescobrimdo como se integrar na sociedade, sujeito da história educando-se a vivência coletiva. Os objetivos específicos dessa atividade são:

- Procurar descobrir o saber do povo, compará-lo com o “saber científico” para elaborar um saber novo, síntese dos dois conhecimentos;
- Redescobrir e comemorar datas ligadas a vida da classe trabalhadora;
- Reconhecer a organização vigente;
- Descobrir e praticar novas formas de organização.

➤ Merenda escolar:

Meninas e meninos, educadores e comunitários assumem essa atividade, organizando o cardápio, preparando a comida em equipe, estudando o valor nutricional dos alimentos, aprendendo e esforçando-se para manter a limpeza e higiene.

➤ Plantio e Criação de pequenos animais:

As criações possibilitam a aprendizagem dos sistemas de criações, da alimentação apropriada, da sanidade, da reprodução, das características específicas de cada raça.

A plantação permite abordar a conservação do solo, a fertilização orgânica, aprender as características das culturas cultivadas, como conservá-las, colhê-las, conseguir sementes.

No PROCEP eram elaborados livrinhos, fichas, jogos, e jornal educativos a partir das necessidades vivenciadas nos Canteiros e apresentadas e discutidas nos encontros dos educadores. Todos os materiais didáticos eram considerados instrumentos facilitadores a aprendizagem, ajudam a exercitar, memorizar, fixar os estudos desenvolvidos pelos educadores e educandos e procuram estimular o exercício de suas faculdades intelectivas.

Investir na educação libertadora significava para o PROCEP plantar o futuro, pois as crianças aprendiam a socializar os conhecimentos, a exercitar a cooperação e a participação corresponsável. Se tornariam indivíduos capazes de transformar a realidade em comunhão com seus semelhantes.

Concretizar-se-ia o sonho de uma sociedade onde todos os indivíduos vivem em plenitude. O trabalho e a cultura camponesa são elementos indissociáveis da concepção e da prática de educação do PROCEP. Essa relação entre trabalho e cultura como elemento teórico e metodológico está presente na concepção de educação do pensamento socialista, da pedagogia do movimento e da Educação do Campo. Sua origem remonta ao pensamento de Karl Marx que defendia o trabalho como elemento central do processo de humanização dos indivíduos e da sociabilidade. Em *O Capital*, quinto capítulo: Processo de trabalho e processo de valorização, Marx (1985, p. 153) define o trabalho.

O trabalho é, antes de mais, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem media, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria ação. Ele faz face à própria matéria da Natureza como um poder da Natureza. Ele põe em movimento as forças da Natureza que pertencem à sua corporalidade — braços e pernas, cabeça e mão — para se apropriar da matéria da Natureza numa forma utilizável para a sua própria vida. Ao atuar, por este movimento, sobre a Natureza fora dele e ao transformá-la transforma simultaneamente a sua própria natureza.

Nos relatos com os entrevistados abaixo, sobre a questão, se tinha atividade de campo, pode-se ver que essa prática era constante no dia a dia dos educandos, como ressalta a fala de um dos entrevistados que diz.

“As aulas práticas aconteciam na maioria dos dias da semana, sempre tinha as aulas práticas, era assim, a questão do horário que na verdade a gente tinha um currículo a cumprir que fosse de quatro horas do horário de estudo, mas na verdade a gente estudava tipo um período integral, a gente ficava ali no Canteiro, merendávamos. Ali no Canteiro, tínhamos aquela convivência, uma das coisas mais marcante que ficou do Canteiro pra mim como participante daquela escola cidadã, que veio pra gente, foi a questão do acordo de convivência, o aluno fazia aquele acordo, todo mundo cumpria com aqueles acordos que faziam” (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Podemos destacar nesta fala a questão da autonomia dos alunos na produção do acordo de convivência, era uma maneira que eles tinham de se organizar enquanto grupo.

Sim, metade dessas atividades era campo, como plantar, colher, limpar, fazer as hortas, fazer adubação orgânica, apicultura. Que atividades eram? Quantas vezes ocorriam às aulas práticas? As aulas práticas eram praticamente todos os dias, porque tinha uma parte que era, por exemplo, matemática, na matemática a gente estudava quantos caroços se plantava no roçado. Quais atividades eram desenvolvidas no campo? (Como os roçados comunitários você lembra)? Tinha roçado comunitário, tinha horta, tinha criação de porcos, criação de cabras entre outros (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

Tinha. Que atividades eram? Por exemplo, plantar em curva de nível, a gente também aprendeu a cultivar a terra nessa forma que a gente não sabia. Quantas vezes ocorriam às aulas práticas? Duas a três vezes por semana tinha aula prática. Quais atividades eram desenvolvidas no campo? (Como os roçados comunitários você lembra)? A criação de porco, a criação de abelhas a apicultura, na culinária, como apreender a cozinhar os alimentos. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Podemos ver nas ilustrações das cartilhas que ensinavam aos agricultores como criar animais (porcos e cabras), que se constituíam em fonte de alimento e de renda para as famílias e que faziam parte dos ensinamentos da pedagogia do PROCEP, ou seja, pela pedagogia do trabalho aprendiam na prática, técnicas e meios para garantir a autonomia econômica e de trabalho. Eram aulas que partiam da realidade vivenciada pelos alunos para em seguida vivenciar a teoria

Figura 07: Cartilhas aprendendo com a criação de porcos.



Fonte: Cartilhas do PROCEP em 1986.

Destacamos que as atividades dos momentos das aulas práticas no campo ocorriam concomitantes com as aulas teóricas e eram constantes nas práticas pedagógicas como são ressaltadas nas falas dos ex-alunos do Procep.

Sim, era a mais proveitosa de todas eram as atividades de campo na comunidade. Era a questão do trabalho na roça, a questão da apicultura, como a menina destacou aqui pra gente, a questão da criação de porcos, cabras. a gente começou a entender, a lidar com todas essas coisas no próprio Canteiro. A maioria dos dias da semana sempre tinha as aulas práticas, era assim, a questão do horário que na verdade a gente tinha um currículo a cumprir que fosse de quatro horas do horário de estudo, mas na verdade a gente estudava tipo um período integral, a gente ficava ali no canteiro, agente mundo cumpria com aquele acordo que faziam no acordo convivência, merendava ali no canteiro, a gente tinha aquela convivência, uma das coisas mais marcante que ficou do canteiro pra mim como participante daquela escola cidadã, que veio pra gente, foi a questão do acordo de convivência, o aluno fazia aquele acordo, todo nós cumpríamos com a tarefa de fazer a merenda, que cada um dia tinha um grupo de fazer a sua merenda, ali existia aquela competição de quem fazia a merenda melhor, o planejamento semanal que tinha que a gente ia estudar feito pelos próprios, e também as experiências que a gente tinha em contatos com outros Canteiros que tinha na diocese de Guarabira, isso era interessante demais. As atividades era a questão da plantação, como eu já repeti pra vocês, a lidar, aprender a lidar com a terra foi uma das prioridades da questão de trabalhar na atividade do campo, foi isso aí, voltada pra isso (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Tanto nas figuras como também nas falas dos entrevistados ex-alunos do PROCEP no Canteiro do Baixio, pode-se ver o destaque que a maioria dos alunos fazem com relação às aulas práticas com relação à criação de porcos e cabras.

Figura 08: Cartilhas aprendendo com a criação de cabras



Fonte: Cartilhas do PROCEP em 1986

Como podemos ver acima na figura, as experiências com a criação de cabras eram bastante importantes para os alunos do Canteiro do Baixio. No manejo com as cabras eles trocavam experiências. Era o momento que uniam teoria e práticas nas aulas de campo.

Sim, as atividades de campo, nós fazíamos na prática, trabalhando. As atividades eram construções de canteiros econômicos fazia curva de nível, que envolvia matemática, chamava-se de cobertas mortas que é o método de pegar o mato, enterrar pra transformar em humos. As aulas práticas ocorriam duas ou três vezes por semana. As atividades desenvolvidas no campo no tempo nós plantávamos soja, gergelim, feijão, gandu e também criação de porcos e cabras (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Tinha a gente sempre fazia as atividades no campo, a gente ia trabalhar, fazia roçados, plantava feijão, milho, tudo isso já servia de merenda pra escola da gente. As aulas práticas praticamente ocorriam por semana, umas duas vezes, três a gente ficava na sala de aula, e duas a gente ia pra prática nos roçados. A gente plantava, cultivava a terra, plantava, e a gente junto o que conseguíamos comíamos em conjunto na escola. (Maria de Fatima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

As vivências retratadas acima trazem em destaque a importância das atividades de campo, para eles essas aulas eram significativas, pois era o momento em que eles

aprendiam técnicas de produção, de plantio, de criação de animais que lhes seriam úteis durante toda sua vida. Como podemos exemplificar com o roçado comunitário que está presente ainda nos dias atuais na comunidade.

Assim, as atividades desenvolvidas no PROCEP envolviam teoria e prática e como o trabalho era encarado como princípio educativo. Durante os processos educativos eram desenvolvidas atividades voltadas para a agricultura, produção e comercialização. A ideia de união entre educação e trabalho sempre foi defendida pelos educadores socialistas, a exemplo de Pistrak (2003).

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social da criança (PISTRAK, 2003, p.50).

Entre os traços da identidade da Educação do Campo desponta a relação entre educação e trabalho, educação e cultura camponesa estão muito evidentes, como nos fala Caldart (2004 p.62).

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

De acordo com as pessoas entrevistadas, em relação à existência de atividades voltadas para agricultura, produção e comercialização, pode-se destacar a presença forte dessas atividades nas diversas falas dos participantes que foram entrevistados. Também podemos ver como era o funcionamento dos roçados comunitários e como era feita a distribuição e a divisão da produção.

Tinha produção de feijão que a gente consumia no próprio PROCEP, e guardava também para plantar no próximo ano e, o restante era comercializado com o objetivo de guardar o recurso adquirido com a venda para o nosso passeio de final de ano. (Alexandre Laurêncio da Silva em 05 de março de 2015).

Tinha, por exemplo, o mel, o mel era vendido e o recurso que gerava essa venda, a gente guardava para irmos para uma atividade de lazer, um passeio com todos os participantes do PROCEP. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Essas práticas produtivas coletivas se caracterizam como Economia Solidária uma forma de resgate da solidariedade social, uma prática solidária. E Singer (2002) reflete sobre a economia solidaria.

A economia solidária é outro modo de produção, cujos princípios básicos são a propriedade coletiva ou associada do capital e do direito a liberdade individual. A aplicação desses princípios une todos os que produzem numa única classe de trabalhadores que são possuidores de capital por igual em cada cooperativa ou sociedade econômica (SINGER, 2002, p. 10).

A economia solidária tem seus princípios se fundamentam na propriedade coletiva, na qual todos trabalham e produzem mercadorias que iriam ser divididas em partes iguais, ou para fins coletivos de interesses do grupo de associados, que desenvolvem as atividades grupais. E a fala abaixo reforça essa nossa ideia de partilha entre as pessoas que alargavam as prestações coletivas. O roçado comunitário se inclui entre as formas de resistência, em busca de emancipação, de organização das populações camponesas com o intuito de buscar soluções coletivas para os problemas que as afligem de produção e comercialização dos produtos de uma dada comunidade, enfim é uma forma de buscar autonomia.

As atividades que a gente fazia, quando a gente fazia, os roçados comunitários antigamente nessa época da escola do PROCEP, a gente faziam pra quando fosse ao final do ano ir pra um passeio, todo ano a gente tinha esse passeio, e com o dinheiro desse plantio que a gente fazia o que a gente colhia, aí um o pouco a gente comia na escola e o restante a gente vendia, pra fazer um passeio coletivo com todas as crianças da comunidade. (Maria de Fatima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Essas falas evidenciam o foco da educação para o trabalho voltado para agricultura, a preocupação com a terra como fonte de vida e de produção, de produzir alimentos que além de servirem para garantir a alimentação na escola ainda garantiam um excedente para outras atividades da escola como passeios coletivos e os encontros que ocorriam mensalmente. Pois, as atividades agrícolas que eram desenvolvidas na escola tinham como principal objetivo manter a escola com alimentos saudáveis para uso diário na merenda. O excedente só era vendido para fins de lazer com as crianças, pois existia uma preocupação na parte de cultura e lazer na escola. As lembranças que tenho sobre essa questão, é que o

passeio envolvia não apenas os alunos, mas também nossos pais. Era um momento de lazer e interação entre a comunidade escolar e as famílias.

Segundo Caldart (2004) ao refletir sobre a terra como fonte de conhecimento.

A terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha; o trabalho educa; a produção das condições de materiais de existência também educa. O trabalho na terra, que acompanha o dia a dia do processo que faz de uma semente uma planta, e da planta um alimento, ensina de um jeito muito próprio, as coisas não nascem prontas elas precisam ser cultivadas (CALDART, 2004, p.352).

Na verdade, essa é, talvez, a matriz educativa historicamente, mais antiga que o MST põe em movimento na formação dos Sem Terra: que mistura o cultivo do ser humano com o cultivo da terra, com o trabalho e a produção, a terra não é apenas terra, mas também o lugar de produção de conhecimentos, tanto o sujeito educa como é educado pela pedagogia da terra.

Segundo as falas dos entrevistados abaixo, com relação à participação dos alunos nas atividades educativas na escola, podemos afirmar que todos participaram ativamente do processo, tanto nas aulas práticas como nas teóricas. Podemos perceber o prazer que eles tinham em estarem presentes em todas as atividades, observem a fala a seguir. *“A gente não se recusava a participar de nenhuma atividade, mesmo por que aquela escola era prazerosa”*. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015, em 05 de março de 2015).

Segundo a entrevistada a escola deixava os alunos a vontade, não era nada feito por imposição, mas algo construído a partir da vontade dos alunos.

Eu ajudava com os outros alunos a plantar, colher. (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015).

A nossa participação era total, a gente não se recusava a participar de nenhuma atividade, mesmo por que aquela escola era prazerosa de se estar lá, era uma escola totalmente cidadã, que deixava o aluno à vontade, que o aluno sentia prazer de estar lá, não era uma coisa obrigatória, era uma coisa de você sentir prazer mesmo, de estar lá naquela escola. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Gostava de apresentar os trabalhos. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Dava pra conciliar o roçado com as atividades, sempre eu era um aluno muito novo, nesse tempo eu tinha uns sete anos, de sete pra oito anos, eram boas as atividades do canteiro, tudo no método e metodologia de Paulo Freire e Freinet. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Era muito boa, tinha aquele prazer de todo dia vim para escola. (Maria de Fatima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Como se pode destacar ainda nas falas dos entrevistados acima, sobre o prazer de vim todos os dias para a escola. Podemos dizer que era uma escola que tratava dos interesses dos alunos, da sua realidade cotidiana, e deixavam que os alunos conduzissem o processo educativo. Tratava-se de um processo de formar alunos para a vida, e não para o mercado de trabalho.

A avaliação mais abrangente do PROCEP com os participantes aponta para uma visão positiva, que era uma escola muito boa, por ser um projeto pioneiro na nossa comunidade que possibilitou conhecimentos teóricos e práticos, mas os conhecimentos teóricos estavam relacionados com a vida no campo. *“Era muito boa porque a gente tinha as aulas teóricas e as práticas, diferente do que se tem na cidade, na cidade as maiorias das aulas eram teóricas”*. (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015). Destacamos também a questão da coletividade que a aluna Elizete traz em sua fala, como sendo o fator que foi marcante na vida dos alunos do PROCEP. *“O diferencial de você ter um sonho, um sonho que era de uma pessoa se tornar de todos nos, sonhávamos no coletivo”*.

Era muito boa porque a gente tinha as aulas teóricas e as práticas, diferente do que se tem na cidade, na cidade as maiorias das aulas eram teóricas, não é pratica, e também não ensinam muito sobre a realidade do aluno, o livro já vem pronto e a gente não tinha livro pronto, a gente de acordo com que a gente ia trabalhando ia se criando as apostilas, e a gente ia aprendendo a ler. (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015).

O PROCEP pra mim foi um projeto marcante, pioneiro na nossa comunidade que veio trazer experiências, vivências de comunidade que tudo deram certo, contatos, vivências com outras pessoas de ideias inovadoras, de ideias de companheirismo, de ideias de coletividade, principalmente da coletividade, que trouxe que marcou mais a comunidade nisso aí foi à questão da coletividade, de você ter um sonho, um sonho que era de uma pessoa, que era de todos eu sonho hoje que o nosso Baixio volte a ser aquele Baixio

de antes. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Muito bom o PROCEP. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Foi uma escola muito educativa que incentivava os alunos a ficar no campo, a dar valor, a valorizar o espaço onde moravam, mas, tinha a desejar na questão de passar de série, que não tinha série no tempo, você estudava, estudava, estudava e nunca passava de série. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

O PROCEP foi uma escola muito especial, em primeiro lugar, tanto como a gente aprendia na educação, como sempre foi um incentivo pra comunidade, tinha uma alimentação muito boa pras crianças naquela época, e uma escola para agente nunca esquecer ela. (Maria de Fátima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Como pode-se destacar nos relatos, são ressaltados os aspectos que os entrevistados valorizam são tais como a união entre teoria e prática, a abordagem de temas da realidade, a valorização da criação dos estudantes que escreviam seus textos e cartilhas, a ênfase nas ideias de companheirismo e de coletividade, o fato de a escola atender as necessidades dos seus educandos.

Esses aspectos salientados nas falas dos estudantes confirmam que as práticas educativas do PROCEP incorporavam princípios da educação freireana e de Freinet como a unidade entre teoria e prática e o foco dos temas de estudo na realidade da comunidade, a autonomia dos educandos e a participação ativa deles no processo educativo. Das ideias de Freinet podemos destacar a produção de textos e cartilhas pelos estudantes, como podemos identificar na análise de Costa (2006, p. 27).

A técnica pedagógica de Freinet é construída com base na experimentação e documentação, almejando uma prática educacional totalmente centrada na criança, atribuindo grande ênfase aos trabalhos (atividades) manuais, tendo em vista a formação de crianças ativas, que serão responsáveis por uma futura transformação social. O autor defende ainda que é através das experiências que as crianças chegarão ao verdadeiro conhecimento. Para isso acontecer, as escolas deverão se adaptar ao meio social das crianças, serem totalmente ativas e dinâmicas, permitindo assim, que elas alcancem com a máxima exuberância, seu destino de homem.

No entanto, percebe-se certa insatisfação na fala de um entrevistado, no qual o mesmo diz que a escola não seguia a estrutura de organização e de funcionamento de uma escola regular como a divisão de salas por série ou ano, como ressalta o entrevistado:

“tinha a desejar na questão de passar de série, que não tinha série no tempo, você estudava, estudava, estudava e nunca passava de série”. (Cicero Ribeiro da Silva). Este destaque que trazemos para nosso diálogo sobre o desafio que o PROCEP tinha que era uma escola que não adotou a estrutura de divisão dos estudantes por série prevendo uma progressão dos estudantes mudarem de série, apenas pensava na formação das crianças, jovens e adultos como pessoas a serem alfabetizadas, aprender a ler e escrever era o objetivo. Pensavam também na formação humana em primeiro lugar e na qualidade de vida no seu bem estar. As lembranças que eu tenho eram que agente estudava várias matérias como Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Mas ao final da nossa participação no PROCEP recebemos um certificado, o que recebi possibilitava que eu me matriculasse na segunda série do primeiro ano, mas já cheguei sabendo ler e escrever.

Nas entrevistas com os estudantes do PROCEP questionamos o que eles achavam dessas atividades coletivas desenvolvidas. Todas as respostas foram positivas, eles destacaram que havia a troca de conhecimento, por esse motivo as aulas eram muito boas. Outro destaque feito foi quanto à questão do sonho coletivo, que para a aluna Elizete foi um grande momento para todos se fortalecerem no espírito da coletividade.

“Importantíssimo, por que era uma atividade coletiva não é um sonho de um único, de uma pessoa, uma atividade coletiva é um sonho de muitos que sonho que se sonha só não se consegue e sonho que se sonha junto ele se edifica como um sonho verdadeiro, como um sonho de conquista, como um ideal de conquista”. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Já o aluno Cicero faz destaque à questão da união que havia entre a comunidade escolar no desenvolvimento de todas as atividades existente na escola. Tendo em vista que todos os trabalhos eram na metodologia do grupo.

Bem como fazerem a merenda, um lavava o prato, outro lavava a panela, outro fazia a merenda, todo dia tinha uma equipe pra fazer a merenda dos alunos, e eram os próprios alunos que fazia a merenda, nessa dinâmica de fazer merenda em grupo, de cada dia ter um grupo pra fazer merenda e lavar prato, dava-se a união dos alunos na questão de trabalhar em grupos. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Era bom porque todo mundo trocava conhecimento e aprendia, quando um não sabia de uma coisa, o outro ensinava e assim a

gente ia aprendendo. (Alexandre Laurêncio da Silva, em 05 de março de 2015).

Importantíssimo, por que era uma atividade coletiva não é um sonho de um único, de uma pessoa, uma atividade coletiva é um sonho de muitos que sonho que se sonha só não se consegue e sonho que se sonha junto ele se edifica como um sonho verdadeiro, como um sonho de conquista, como um ideal de conquista, e isso, que aconteceu na nossa comunidade eu queria vivenciar isso aí de novo, tenho certeza que seria muito interessante, se voltasse uma educação dessas pra nossa comunidade, quem sabe da gente fazer esse resgate dessa escola, que foi um exemplo de cultura, um exemplo de cidadania, um exemplo de coisas boas pra todo mundo. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015, em 05 de março de 2015).

Ótima, bom porque a gente aprendeu a trabalhar em grupo. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Muito boa, pra união dos alunos, pra questão de os próprios alunos fazerem a merenda, um lavava o prato, outro lavava a panela, outro fazia a merenda, todo dia tinha uma equipe pra fazer a merenda dos alunos, e eram os próprios alunos que fazia a merenda, nessa dinâmica de fazer merenda em grupo, de cada dia ter um grupo pra fazer merenda e lavar prato, dava-se a união dos alunos na questão de trabalhar em grupos (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Eu achava muito importante essas atividades coletivas, porque isso é um incentivo para nós, que a gente em conjunto sempre segue em frente, e consegue nosso objetivo (Maria de Fátima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

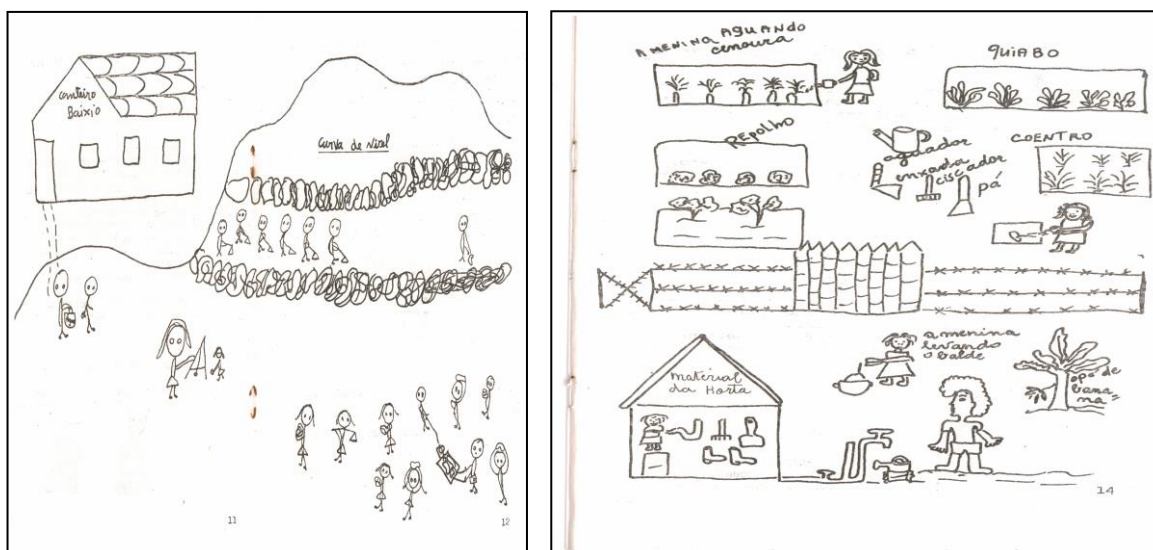
Os relatos dos entrevistados têm como destaque a questão do trabalho coletivo e em grupo, como um momento muito rico de aprendizagem e troca de experiências entre os meninos e meninas do canteiro. A fala de Maria de Fátima aponta para a importância desse trabalho coletivo na vida dessa escola e dos seus educandos.

O trabalho coletivo e a partir dos interesses coletivos se opõe radicalmente à noção de trabalho no sistema capitalista em que o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence o produto do seu trabalho, que vê o trabalho como um meio de exploração do homem pelo homem, ao se apropriar do trabalho e explorar sua força de trabalho em benefício do proprietário que acumula riquezas a partir da extração da mais-valia, na análise de Marx (1975) é o que origina a riqueza e o lucro produzido do capitalista, e significa o tempo de trabalho excedente desenvolvido pelo trabalhador na sua jornada diária de trabalho que vai além daquele necessário ao pagamento de seu salário e que é apropriado pelo capitalista.

As imagens mostram uma representação da realidade da comunidade vivenciando as atividades de campo do Canteiro do Baixio representações da técnica curva de nível aprendida, que tinha como objetivo preparar um terreno em declive em forma de calçada para que na atividade de plantio não ocasionasse erosão da terra.

Destacamos o trabalho coletivo no desenvolvimento da aula prática, com o sistema de curva de nível. Usávamos o nível ou o pé de galinha¹² para marcar as curvas de níveis e logo após fazíamos muretas carregando as pedras espalhadas no terreno. Depois limpávamos o mato do nosso roçado. Também tínhamos uma horta, nosso roçado de hortaliças tinha diversas espécies, como coentro, cenoura, pimentão, repolho e quiabo. Esses legumes agentes usavam na nossa merenda escolar.

Figuras 09 e 10: Cartilha do PROCEP: imagem das Atividades do Canteiro do Baixio



Fonte: Arquivo do Canteiro do Baixio em 1990.

Destaco nas figuras 09 e 10 que resultaram de uma aula de desenho, onde os estudantes do Canteiro do baixio faziam suas descrições das atividades que desenvolviam nas aulas de campo, um momento de registro das suas próprias ações educativas e pedagógicas. Ressalto o papel da autonomia nesse processo. Podemos ver isto na fala de Freire (1996) ao refletir sobre a autonomia do aluno.

¹² O Pé de Galinha é uma ferramenta usada para marcação do terreno em curvas de nível, para a construção dos terraços, pode ser feita de maneira prática e eficiente, com o pé-de-galinha, muito simples e que pode ser feito no próprio sítio ou fazenda. Consta de uma régua de madeira de 3m de comprimento e 5cm de largura, tendo pregados, em cada uma de suas extremidades, e em ângulo reto, um sarrafo igual ao outro, mas medindo 1 a 1,20m de comprimento, servindo de pernas. Como reforço colocamos um sarrafo preso a cada uma das pernas e à haste principal. Sobre esta, fixamos um nível de pedreiro e o aparelho estará pronto.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão, Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. FREIRE (1996, p.35)

Devemos formar sujeitos para exercer sua autonomia, essa era a preocupação da escola do PROCEP, e também da Educação do Campo, mas esse conceito de autonomia nasce com Freire, e surge fortemente dentro da Educação Popular, que para mim ele é o pai dessa educação. É necessário respeitar à autonomia do ser educando, criança, jovem ou adulto. Todos detêm uns conhecimentos oriundos das suas práticas cotidianas no convívio com o meio e com as relações sociais existentes no contexto onde estão inseridos.

O PROCEP se inspirava na pedagogia Freinet, a qual segundo o documento Plantando o Futuro (PROCEP, 1992, p. 3) do arquivo do PROCEP do Baixo:

Prioriza a educação pelo trabalho enfatizando o trabalho como necessidade humana, vital de moldar, recriar a natureza e concretizar o pensamento. Focaliza a cooperação como forma de construir socialmente o conhecimento; a comunicação como forma de integrá-lo, vivificá-lo e multiplicá-lo, a documentação como forma de registrar a história construída diariamente por cada ser; a afetividade como elo entre as pessoas e o objeto do conhecimento.

Essa educação trabalha partindo da realidade dos povos do Campo, preocupa-se com o desenvolvimento sustentável e em seu entorno, tanto dos sujeitos como de todo o contexto onde ele está inserido. Para isto ela parte das necessidades primeiras que são educação e trabalho, mas um trabalho que tem metodologia e técnicas apropriadas de manejo e cultivo do solo, utilizando os recursos naturais de forma sustentável em um modelo de produção agroecológica. Essa pedagogia do campo faz sentido para seus sujeitos por que dá conta de entender a realidade e trabalhar discutindo os contextos e suas especificidades no mundo da educação e do trabalho. Um dos princípios do PROCEP é partir da realidade e das necessidades da comunidade, as quais além de instrumento de leitura tornam instrumento de releitura coletiva da realidade. A educação envolvendo os sujeitos nos processos, pelos quais tanto se envolvem os educadores e educandos de forma coparticipativa. Parte dos pressupostos de que segundo Freire, ninguém educa ninguém, ninguém aprende sozinho, todos aprendem em conjunto.

Todavia não quiere-se afirmar que a Educação do Campo é a salvadora da classe camponesa e que sozinha possa reverter o êxodo rural e resolver todos os problemas existentes no campo, mas sim, afirmar que essa educação no e do campo nunca aconteceu, sempre foi tratada de forma negligente pelo Estado e seus dirigentes, ou seja, uma educação pensada para e com os sujeitos do campo.

Essa comunidade existe. Em nosso caso, a comunidade é o Brasil. Nosso projeto só é viável por que existe o povo brasileiro, uma imensa massa humana que se considera unida por uma história uma herança cultural, uma língua, um espaço geográfico, instituições políticas, problemas e potencialidades comuns (CALDART; BENJAMIN, 2000, p. 22).

Enfim, a educação que queremos para nossa classe é uma educação preocupada com nossa condição diante da sociedade que está posta. Nos sujeitos do campo e dos movimentos sociais se afirmando no âmbito da Educação Popular e reafirmando enquanto sua viabilidade na Educação do Campo, que assumem um caráter revolucionário pela sua trajetória de lutas, tanto sua luta histórica, quanto as lutas que enfrentam para permanecer no campo e por uma educação de qualidade para seus sujeitos. Por isso, reafirmo que a política pública de Educação do Campo tem de fato viabilidade, por ser construída por eles e para eles, tendo um calendário específico e diferenciado a cada realidade. A Educação do Campo assume uma especificidade de luta de classe pelo seu vínculo com os sujeitos sociais camponeses.

4.3 IMPORTÂNCIA E LIÇÕES DE VIDA DO PROCEP QUE PERMANECEM NA VIDA DOS PARTICIPANTES

Segundo as entrevistas aplicadas com os alunos, pode-se ver na questão, qual foi à importância do PROCEP na sua vida. Podemos ver nas falas deles que foi muito importante, marcante, ótimo e muito bom, mas a maioria das respostas aponta como foi de suma importância nas suas vidas: *“Foi importante porque eu aprendi muitas coisas que serve até hoje na minha profissão que é técnico em agropecuária”*. (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015). Nesta fala destacamos a questão do aprendizado que o aluno adquiriu na escola, que ele diz estar servindo até hoje na sua vida profissional e como podemos ver a sua satisfação. Para mim muita coisa que eu aprendi no Canteiro com os meninos e meninas levaram durante todo tempo para minha vida acadêmica, profissional, e para a convivência com a comunidade

onde estou inserida. Posso dizer até que essa escola do PROCEP serviu e tem servido para eu ajudar na vida cotidiana. Eu acho que me tornei assim uma pessoa totalmente independente, devido essas ideais de pessoas livres, de pessoas que estudam, não estudam por estudar, estudam para ter um objetivo, ter um foco a alcançar, para não ser uma pessoa que seja manipulada pelos outros.

Tornou a pessoa que sou hoje, uma pessoa mais humilde, é, uma pessoa que valoriza o espaço onde eu moro, ajudou a eu valorizar mais o campo, viver do campo, é prova disso que estudei graduação, agora especialização, e trabalho no serviço terceirizado do INCRA com os assentados da reforma agrária, tudo voltado para o campo, toda minha formação foi a partir dessa didática do PROCEP, até hoje eu trabalho na linha do PROCEP. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Esta fala do ex-aluno do PROCEP, Cicero confirma aquilo que estava-se dialogando até esse momento com os entrevistados.

Foi importante porque eu aprendi muitas coisas que serve até hoje na minha profissão que é técnico em agropecuária (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015).

Muito marcante, eu acho que eu me tornei assim uma pessoa totalmente independente, devido esses ideais de pessoas livres, de pessoas que estudam, não estudam por estudar, estudo é pra você ter um objetivo, você ter um foco a alcançar, pra você não ser uma pessoa que seja manipulada pelos outros, isso aí é uma coisa que ficou muito marcante na gente foi essa questão da questão da autoestima de você conquistar a própria autoestima do estudante, de você entender que você é alguém, de você entender que você poder ser alguém na vida (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

Foi ótimo porque a gente aprendeu a ler, a escrever, aprendemos também a trabalhar em grupo. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Podemos ver na fala do entrevistado abaixo a contribuição que a escola do PROCEP deu para sua formação humana, foram aprendizagens que fortaleceram sua maneira de viver em comunidade. Beneficiou também para que ele pudesse enxergar a realidade dos povos do campo como ponto de partida para entender o contexto onde ele está inserido, diferentemente da educação tradicional que está posta.

Muito boa, tornou a pessoa que sou hoje, uma pessoa mais humilde, é, uma pessoa que valoriza o espaço onde eu moro, ajudou a eu valorizar mais o campo, viver do campo. É prova disso que estudei, graduação, agora especialização, e trabalho no serviço terceirizado do INCRA com os assentados da reforma agrária, tudo voltado para o campo, toda minha formação foi a partir dessa didática do PROCEP, até hoje eu trabalho na linha do PROCEP. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

O PROCEP pra mim foi importante em todos os sentidos, porque foi daí que eu aprendi a fazer a primeira letra do meu nome eu aprendi no PROCEP, e, além disso, a gente tinha na escola uma comida que em casa a gente não tinha que naquele tempo era muito sofrimento, e a gente pra comer uma comidinha melhor, era através dessa escola. Foi no PROCEP que eu realizei meu sonho de aprender fazer meu nome, aprendi a ler e escrever nesta escola. (Maria de Fátima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Segundo as entrevistas abaixo que trazem a seguinte questão, você aprendeu alguma coisa que até hoje faz parte da sua vida. Podemos ver em suas respostas que o PROCEP deixou muitos aprendizados ricos que permanecem presentes nas vidas desses educandos. Como diz a aluna a seguir. *“Com certeza, a minha metodologia de trabalho hoje, como eu leciono, pois sou professora, eu trago muita à questão do anteiro, pra minha sala de aula, a questão da interação com o próprio aluno”*. (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015). Como ressalta em sua fala a ex-aluna e hoje professora na referida comunidade, a senhorita Elizete, diz sobre seu fazer pedagógico ser influenciado pelos seus aprendizados no canteiro e ressalta sobre a interação que existia entre a comunidade escolar.

Apreendi a ser o que sou hoje, a viver onde eu vivo, a ter uma perspectiva de vida voltada para o campo, isso o PROCEP nos fez ser mais humilde com as pessoas, ver a questão do trabalho e convivência com o campo, é prova que continuo até hoje onde fui formado, aonde meus pais mora e não pretendo sair daqui nunca mais, só pra buscar mais conhecimento, como já fiz. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

De acordo com esse relato, conclui-se que essa fala do senhor Cicero é bastante forte com relação a sua vivência no assentamento, pois vê o PROCEP como elemento fortalecedor da sua permanência no campo até o presente momento.

Eu aprendi tudo, e tudo que eu aprendi naquela escola, estou hoje usando com o trabalho que desenvolvo na creche junto às crianças. Na época com o PROCEP a gente trabalhava em conjunto, e tudo

que aprendi daquele período, faz parte da minha vida até hoje, pois sou Coordenadora de Educação Infantil nesta comunidade (Maria de Fátima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

Uma coisa importante que faço destaque nesta fala é a questão das experiências que vêm sendo sucedida de geração a geração segundo as falas nos revelam. São conhecimentos adquiridos no cotidiano dessas pessoas, que vêm sendo passado de geração para geração, como herança desse povo camponês que vivenciaram essa experiência educativa com o PROCEP.

Sim a gente aprendeu a criar abelha, que era uma coisa que a gente não tinha, e até hoje a gente tem um grupo que trabalha em apicultura, devido a esse início do PROCEP (Alexandre Lourenço da Silva, técnico em agropecuária da ATES, em 05 de março de 2015).

Com certeza, a minha metodologia de trabalho hoje, como eu leciono como professora, eu trago muita a questão do canteiro, pra minha sala de aula, a questão da interação com o próprio aluno, que a gente tinha uma interação muito grande com o nosso professor orientador Edvaldo Moura, que era o nosso professor do canteiro, a gente tinha aquela ligação, que ele não era conhecido não só como nosso mestre, mas como uma pessoa que fazia parte da nossa família, independente de ser parente ou não, a gente tinha aquela união, aquele prazer de estar junto, principalmente, quando tinha a época dos passeios, que a gente ia junto com as famílias, não existia coisa tão prazerosa de que você, e os passeios do Canteiro, era aquela coisa linda, aquela coisa de interagir mesmo uns com os outros (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015).

O vínculo entre educação e trabalho desenvolvido pelo PROCEP também é apresentado pelas proposições da Educação do Campo como podemos perceber no documento da II Conferência:

O projeto Político Pedagógico da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho, e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver a dignidade para as famílias dos camponeses, dos extrativistas, dos pescadores e ribeirinhos, dos agricultores familiares, e todos os outros.

Esta perspectiva também é apresentada pelas proposições do movimento Por uma Educação do Campo como é destacado Texto Base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Por uma Política pública de Educação do Campo (Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004), que apresenta como: “a formação humana vinculada ao campo como um projeto emancipatório; educação como exercício da devolução das temporalidades aos sujeitos; educação vinculada ao trabalho e a cultura; Educação como instrumento de participação coletiva”.

Sim, como cultivar a terra, foi uma coisa que a gente aprendeu o espírito de união também né, no trabalho na comunidade. (Edvan Victor da Silva, em 05 de março de 2015).

Apreendi a ser o que sou hoje, a viver onde eu vivo, a ter uma perspectiva de vida voltada para o campo, isso o PROCEP nos fez ser mais humilde com as pessoas, ver a questão do trabalho e convivência com o campo, é prova que continuo até hoje aonde fui formado, aonde meus pais mora e não pretendo sair daqui nunca mais, só pra buscar mais conhecimento, como já fiz. (Cicero Ribeiro da Silva, em 05 de março de 2015).

Eu aprendi tudo, e tudo que eu aprendi naquela escola, estou hoje usando com o trabalho que desenvolvo na creche junto às crianças, na época com o PROCEP a gente trabalhar em conjunto, e tudo que aprendi daquela época, faz parte da minha vida até hoje, pois sou coordenadora de educação infantil nesta comunidade. O PROCEP era coordenado por Margaritha Maria Piscino pereira vulgo (Margot) pessoa muito especial para estar na comunidade. (Maria de Fátima da Silva Lima, em 05 de março de 2015).

A questão do Canteiro trabalhar muito com a formação dos meninos e meninas, na valorização de sua permanência no campo e aprendizados que ajudasse a eles desenvolver as suas atividades agrícolas. “*Sim, como cultivar a terra, foi uma coisa que a gente aprendeu e o espírito de união também né, no trabalho na comunidade*” (Edvan Victor da Silva).

Ao dialogar com essa fala pode-se destacar a questão da aula prática de campo, que segundo nosso entrevistado nos permitiu aprendizados como o trato com a terra, pois essa era uma temática relevante para todos, tendo em vista que agente acabava de sair de um conflito com o dono da Fazenda Baixio, na luta por um pedacinho de chão, onde pudéssemos plantar e colher. Porque precisávamos permanecer vivos e para isso ser possível a gente precisava da terra que era nossa única fonte de alimento. E depois de

muita luta conseguimos o nosso pedacinho de chão. Mas esta história você leitor já deve ter conhecido acima, quando falo sobre. Outro destaque que podemos fazer é sobre a questão da união presente, mas uma vez nas falas dos ex-alunos do PROCEP, no entanto podemos entender que foi um fator importante nesse processo educativo desses meninos e meninas. *“A gente tinha uma interação muito grande com o nosso professor orientador Edvaldo Moura, que era o nosso professor do canteiro, a gente tinha aquela ligação, que ele não era conhecido não só como nosso mestre, mas como uma pessoa que fazia parte da nossa família, independente de ser parente ou não”* (Elizete Moura do Nascimento, ex-aluna do PROCEP, em 05 de março de 2015). Esta aluna traz uma questão fundamental para nos entender como se dava a relação entre educador e educando nesse processo educativo. Esta fala mostra para agente que era uma relação boa, no sentido que havia uma autonomia e união entre os alunos, mas que o professor era quem estava sempre presente orientando a ação pedagógica. Essa relação era quase familiar entre educador e educando, havia uma relação afetiva muito forte.

Na comunidade existem até hoje várias atividades que foram desenvolvidas no, e com os meninos e meninas do Canteiro do Baixio, destacamos as seguintes; roçados comunitários, criação de cabras, e também a criação de abelhas. As lembranças que tenho com relação à criação de abelhas foram as seguintes: teve grande importância na geração de renda, e com as aulas de campo, aprendemos todo o manejo com as abelhas nas aulas práticas do PROCEP, como por exemplos: as abelhas não podem ser queimadas, se queimamos as abelhas não temos mel.

O mel serve para a saúde e também é muito nutritivo. O mel cura muitas doenças, e as abelhas têm o direito de viver e existir na sua própria natureza, pois o homem não tem o direito de destruir as abelhas, e sim criá-las, só assim teremos mel. As abelhas devem ser amadas pelos homens e cuidadas, para existirem sempre. Era assim que a gente aprendia nas aulas de práticas educativas no convívio com o meio ambiente onde estávamos inseridos. É importante que o homem tenha uma relação boa com a natureza e todo ser que habita nela.

E com o roçado comunitário do PROCEP, aprendemos grandes lições, que até hoje estão presentes nas práticas coletivas dos trabalhadores, tendo em vista que é contemporânea na comunidade. A construção do coletivo é um processo que tem relação com participação, tomada de decisões, colaboração que envolve diversos atores, com múltiplos interesses em comum ou não, entre todos do grupo.

Alguns princípios da Educação do Campo se destacam, por se aproximar também com os princípios do PROCEP são os seguintes: a) Valorização dos diferentes saberes no processo educativo; Os que vivem no campo podem e têm condições de pensar uma educação que traga como referência as suas especificidades para incluí-los na sociedade como sujeitos de transformação social. Para isso, o projeto educativo que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o Campo. Ser autor de sua própria história. b) Espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles. Exemplo: igreja, movimento social, associação etc. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios, que se distanciam de uma lógica meramente produtivista da terra e do seu próprio trabalho. c) Lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; A escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos. Bem como, costumes, tradições culturais entre outro.

Esses princípios tanto podem estar contidos no PROCEP, como na Educação do Campo, exemplos; a valorização dos saberes dos indivíduos, a educação acontece também na prática, dentro e fora da escola, onde escola é mais que escola, vinculada à realidade dos meninos, etc. Esta proposta educacional para os povos do Campo traz consigo a possibilidade dos sujeitos serem encarados como autores de seu próprio processo, e não mais receptores de saberes estratificado a partir de uma visão verticalizada, para não dizer autoritária.

Nesta concepção de educação popular o professor não é o único detentor do saber; e muito mais um orientador no processo educativo, ou seja, um articulador dos saberes prévios dos educandos. Todavia não queremos afirmar que a Educação do Campo é a salvadora da classe camponesa e que sozinha possa reverter o êxodo rural e resolver todos os problemas existentes no campo, mas sim, afirmar que essa educação não é do campo nunca aconteceu, sempre foi tratada de forma negligente pelo estado e seus dirigentes, ou seja, uma educação pensada para e com os sujeitos do campo.

Freire, parte do princípio de que para construir uma educação libertadora é preciso romper com os paradigmas tradicionais de natureza predominante conservadora e excludente.

Nesse sentido, a concepção de Educação do Campo busca trabalhar a partir da realidade dos educandos, respeitando e valorizando os saberes e experiências que cada um traz consigo conciliando-os as demais realidades existentes, tendo como objetivo principal a formação de indivíduos críticos, ativos, autônomos, que questionem a sua realidade no intuito de transformá-la. Portanto, a educação é de fundamental importância nesse processo, visto que a educação por si só não é capaz de transformar a realidade, porém sem a sua contribuição não será possível à transformação tão almejada por todos e todas que vivem às margens da sociedade.

A educação Popular traz como princípio fundamental não ser popular apenas ao dirigir-se aos setores menos favorecidos, mas por identificar-se com as demandas e necessidades desses setores, sempre numa perspectiva transformadora e libertadora, buscando a construção de uma sociedade justa e democrática (RAY, 2007, p.105).

Como vemos na citação acima a Educação Popular tem como proposta contribuir no processo de ensino e aprendizagem levando outro olhar para este processo buscando uma constante transformação. Esta educação atende uma prática educativa diferente da tradicional por ser uma concepção de educação que atenta para o papel da educação na transformação da sociedade. A Educação do Campo tem o papel de assumir uma especificidade de luta de classe pelo seu vínculo com os sujeitos sociais camponeses, por isso afirmo que essa educação é viável para nossa classe.

Os saberes adquiridos com as atividades coletivas do PROCEP estão sendo passadas de geração a geração. Como podemos ver isto na história sobre o roçado comunitário a seguir, no próximo capítulo deste trabalho.

4.4 AS LIÇÕES QUE FICARAM: PRÁTICAS EDUCATIVAS DA PEDAGOGIA DO TRABALHO COLETIVO NO ROÇADO COMUNITÁRIO DO ASSENTAMENTO BAIXIO DE 1987 A 2015

Nesse item iremos tratar sobre o roçado comunitário existente na comunidade do Baixio e que se originou na experiência do PROCEP. Ele foi inicialmente escrito como parte da monografia de conclusão do Curso de Especialização em Ciências Agrárias e Educação do Campo e foi modificado para apresentarmos como parte deste capítulo por

entendermos a relevância dessa experiência que resultou das experiências do PROCEP. Neste momento retomamos a discussão como intuito de explicar ao leitor como aconteceram e acontecem hoje na comunidade essas experiências que foram lições deixadas como herança pelas práticas educativas desenvolvidas no projeto.

Além disso, nesse item faremos uma reflexão sobre as práticas de educação comunitária desenvolvidas no processo do trabalho coletivo que vêm sendo desenvolvido no Assentamento Baixio, e como têm sido alimentadas suas práticas socioeducativas e organizacionais no decorrer dos anos, bem como a importância do incentivo constante do espírito dos coletivos nesse grupo de trabalho, cujo intuito é manter viva a ideia do trabalho coletivo que propicia uma pedagogia do trabalho coletivo fruto do PROCEP onde são construídos e socializados saberes.

Esse processo coletivo de trabalho e educação possibilita uma formação para a vida, para a constituição de uma autonomia e emancipação econômica, política e transformação da vida, onde há um acolhimento do trabalho das ideias do outro por parte de cada um criando vínculos, como salienta Freire (2004).

O processo de formação parte da experiência real vivida pelos sujeitos, num espaço de vivências no qual os participantes são chamados a refletirem sobre seus problemas e situações de vida, a fim de construírem juntos uma percepção mais aprofundada e politizada da realidade. E para isso ocorrer, é importante estabelecer um clima acolhedor, em que os participantes sintam-se integrados em um espaço de aprendizado coletivo. É preciso desenvolver relacionamentos carregados de sentidos, reconhecimentos, descobertas, vínculos e estranhamento (FREIRE, 2004, p. 120).

Na história dos trabalhos coletivos na comunidade Baixio, tivemos inúmeras experiências coletivas entre elas destacamos a construção do barreiro¹³ ou cacimba para armazenar água, diante de um dos principais problemas da comunidade que era a falta d'água. O barreiro foi construído a próprio punho pelos agricultores, no ano de 1984. Essa foi a primeira experiência de trabalho coletivo no Baixio, foi dessa experiência que se originou a luta pela terra e, por água. Depois com a chegada do PROCEP nunca deixou de existir o trabalho coletivo. Essa era uma escola com a nossa cara, que fez surgir novas experiências com atividades coletivas e seu objetivo era fortalecer o espírito da coletividade entre as pessoas da comunidade. Podemos ver melhor durante a leitura desse

¹³ Cacimbas, poços são escavações feitas para armazenar água seja da chuva seja de lençol freático, muito utilizado na zona rural em regiões semiáridas.

trabalho no qual vou apresentando as demais experiências que se desenvolveram durante todos esses anos de 1984 até o presente.

Os roçados comunitários se incluem entre as formas de resistência, em busca de emancipação, de organização das populações camponesas com o intuito de buscar soluções coletivas para os problemas que as afligem ligadas à produção e comercialização dos produtos de uma dada comunidade, enfim é uma forma de buscar autonomia.

Essa prática passou a ser muito utilizada pelas comunidades rurais e pelos movimentos sociais populares na Paraíba, especialmente nos anos 1990, como relata o jornal Notícias¹⁴ da gente, nº 70, Publicação do PATAC, Campina Grande PB, 1991 (). Este jornal dedica esse número a relatar várias experiências como relatamos abaixo (p.1):

COMUNIDADES BUSCANDO SAÍDAS

No Brasil não há incentivo ao pequeno agricultor. No tempo do plantio faltam sementes, no tempo da safra seus produtos não pegam preço. A tecnologia do país não é adaptada para pequenos agricultores. Muitos vivem na pobreza, isolados na própria terra. Algumas comunidades com a esperança que é característica do povo brasileiro decidiram enfrentar o problema e já estão se organizando. Organizaram grupos de criadores de abelhas, grupos de saúde,

Bancos de sementes, e roçados comunitários. Para acabarem com o isolamento estas comunidades estão fazendo visitas umas às outras, trocando suas experiências de luta.

Entre as atividades comunitárias desenvolvidas além dos roçados comunitários também são realizados mutirões de plantio, de colheita, de construção de casas ou galpões, açudes entre outros; criação de abelhas, bancos comunitários de sementes da paixão. A comercialização de produtos através de feiras organizadas pelos trabalhadores também tem sido muito utilizada. Os roçados comunitários são espaços de vida, de trabalho, de aprendizagem, de cultura, que possibilitam a troca de experiências. Ali são desenvolvidas tecnologias sociais para melhorar a produção. É a terra compartilhada para produzir a partilha do alimento, da vida, produção para o autoconsumo como primeira intencionalidade.

Os roçados comunitários constituem uma estratégia de reprodução social, que possibilita um processo de reciprocidade e de solidariedade, o desenvolvimento social e econômico, a formação de sujeitos coletivos e a reprodução do modo de vida camponês. Constituem práticas produtivas que guardam estreita relação com a produção familiar, pois

¹⁴ Disponível em: [www.cpvsp.org.br/ upload/periódicos/ pdf/ PNOGEPB001991010.pdf](http://www.cpvsp.org.br/upload/periódicos/pdf/PNOGEPB001991010.pdf). Acesso em 01/07 ; 2016, às 14h.

os membros do coletivo de produção também são membros da família camponesa que por sua vez mantem a produção familiar.

Além disso, as práticas e trocas que ocorrem nesse processo de produção coletiva traduzem-se numa educação popular e comunitária que possibilita a troca de saberes e a aprendizagem coletiva.

Figura 11: Ilustrações que representa um coletivo de roçado comunitário



Fonte: Notícias da gente, nº 70, 1991.

No Assentamento Baixio, lócus onde se desenvolve a experiência de roçado comunitário adota-se o sistema de plantio em roçado coletivo, no qual um conjunto de famílias se associa para cultivar coletivamente produtos agrícolas; como milho, feijão, macaxeira e pequenas criações de animais: bem como a bovinocultura, caprinocultura, ovinocultura, avicultura caipira e suinocultura. Essas atividades possibilitam a aprendizagem dos sistemas de criação; como alimentação apropriada, sanidade dos animais, reprodução, das características específica de cada raça.

A produção resultante do roçado comunitário é dividida entre os participantes em parte iguais; serve tanto de alimento das famílias, como de ração animal; o excedente é vendido. Onde e como é vendido o excedente? O excedente é vendido nas feiras livres e também no PNAE, Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Pelo trabalho os processos de produção coletiva são produzidos e socializados saberes da experiência que a autora cita. Chama de saber (es) do trabalho associado:

A expressão *saber (es) do trabalho associado* é utilizada para designar o(s) saber(es) produzido(s) pelos trabalhadores e

trabalhadoras nos processos de trabalho que se caracterizam, entre outros, pela apropriação coletiva dos meios de produção, pela distribuição igualitária dos frutos do trabalho e pela gestão democrática das decisões quanto à utilização dos excedentes (sobras) e aos rumos da produção. O termo diz respeito ao conjunto de habilidades, informações e conhecimentos originados do trabalho vivo, tecidos na própria atividade de trabalho e engendrados e acumulados ao longo da experiência histórica dos trabalhadores e trabalhadoras que se associam de forma autogestionária na produção de bens e serviços, contrapondo-se à lógica do sistema capital. Abrange os saberes formalizados nos fóruns coletivos que articulam as experiências de trabalho associado, bem como no âmbito da pesquisa e produção científica do conhecimento acerca das dimensões técnicas, políticas, econômico-filosóficas e culturais do fazer/pensar/refazer o cotidiano do trabalho associado e sua relação com o processo mais amplo de produção da vida social. (TIRIBA. 2010, p.18)

Os cultivos agrícolas permitem também aprendizagem e aprimoramento dos conhecimentos já dominados pelos agricultores, sobre diversos aspectos: sistemas de plantio, conservação do solo, fertilização orgânica por meio da matéria prima existente no próprio Assentamento a exemplo do esterco bovino; aprender as características de cada cultura, como cultivá-la de forma mais racional a fim de preservar o meio ambiente, controle de pragas e doenças, sistemas de consórcios das culturas, secagem e conservação das sementes colhidas, assim como a formação de banco de sementes com meios alternativos em, por exemplo, garrafas pet.

O contato com a natureza e com os animais é de fundamental importância, pois de forma direta promove o desenvolvimento de toda a população, ajudando a desenvolver e encontrar maneiras de cultivar e de criar de forma racional procurando preservar o meio ambiente. Dentre todos os meios de produção citados, destaco que o roçado comunitário vem sendo desenvolvido ali desde 1984, com atividades agrícolas baseadas no modelo de produção coletiva, ali as pessoas têm oportunidade de trabalhar e também aprender uns com os outros, uma verdadeira universidade fora da escola, neste espaço podemos observar a troca de experiência, socialização de saberes.

Essa forma de produção coletiva e tantas outras formas de trabalho coletivo surgem como experiências alternativas criadas pelos camponeses, no contexto das mudanças do capitalismo, conforme comenta Paul Singer.

Com esta crise surgem novos espaços para manifestação de novos modos de produção, e acrescenta que: “a combinação entre força de trabalho excedente e um conjunto de militantes sociais críticos e

engajados tem possibilitado avanços importantes no âmbito da economia solidária”.

Foto 11: Roçado comunitário do Baixio.



Fonte: Arquivo do canteiro do Baixio em 1987.

A comunidade adotou este jeito coletivo de trabalho desde os anos de 1986; na luta pela terra, as pessoas aprendiam uma nova pedagogia da terra, que tinha como intuito unir as pessoas para a luta; deste modo foi trabalhado o espírito coletivo das pessoas. Com a chegada do PROCEP, Projeto Comunitário de Educação Popular que buscou trabalhar este modelo de atividades coletivas, tanto com os alunos, como também com os pais, foi surgindo assim uma nova forma de fazer. O fazer coletivo foi ganhando força a cada dia, com as atividades que o PROCEP desenvolvia junto à comunidade escolar. Pode-se observar isto na foto, que ilustra uma experiência realizada em 1992, em um dos primeiros roçados comunitários desenvolvidos pelo PROCEP. Antes desse tivemos outras pequenas hortas coletivas. Era dela que a gente tirava legumes para a merenda escolar de todos os alunos.

O Assentamento Baixio conta com o apoio do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), através de (Associação do Trabalho e Economia Solidaria. ATES). Que disponibiliza três funcionários, duas técnicas agrícola e social e outra é engenheira florestal, que estão sempre disponíveis para assessorar no incentivo à produção coletiva e agroecológica, de toda a população que tenha interesse em melhorar a produção, além de adotar novas práticas e ambientais; numa perspectiva que adote práticas que não degradam o meio ambiente. A comunidade conta com o apoio do INCRA e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) vem acompanhando desde Luta pela a terra até hoje. O roçado comunitário mede aproximadamente 12 hectares¹⁵, mas a área coletiva mede 72

¹⁵ Segundo o dicionário Aurélio hectare e a “unidade de medida agrária, equivalente a cem ares ou um hectômetro quadrado”.

hectares ao todo, onde são utilizadas partes para a criação de animais, bem como o cercado coletivo para a criação de caprinos, medindo 15 hectares de terra, onde os posseiros e agregados criam animais juntos.

Segundo os moradores do Assentamento Baixio, esta experiência do trabalho comunitário iniciada no ano de 1984, com os mutirões para cavar o barreiro, ainda perduram até os dias de hoje. O resultado é dividido em partes iguais entre as pessoas que participaram. Isto nos dá oportunidade de viver em comunidade, é fonte de vida e de subsistência na terra.

No ano de 1987 o educador, juntamente com a equipe pedagógica do PROCEP, na Comunidade Baixio, tiveram a iniciativa de desenvolver o processo educativo a partir do trabalho comunitário baseados na pedagogia de Freire, que constava de uma aula de campo na qual os alunos eram levados para o roçado onde se estudava a teoria e a prática, se estudavam vários assuntos, natureza, meio ambiente, sobre a vida das plantas e se experimentavam tecnologias de plantio, de produção e de colheita que melhorassem a produção da comunidade. Esse fazer coletivo se solidificou na comunidade que até o presente se mantêm, fazendo com que os jovens de hoje se unam e desenvolvam também outros grupos de trabalho coletivo como da apicultura, caprinocultura, fruticultura, dos quais participam grupos de jovens e adultos garantindo uma renda e o exercício da vida coletiva e possibilitando a autonomia produtiva em espírito de solidariedade entre eles. Abaixo na foto pode-se ver como é desenvolvida as atividades em 2014, continuam sendo coletivas. Comprova que a atividade no roçado comunitário continua viva, oriunda das experiências desenvolvidas pelo PROCEP.

Foto 12: Colheita dos grãos da produção do milho.



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 2014.

Como podemos ver na foto o plantio do milho do roçado comunitário no ano de 2015, está pequeno com relação ao tamanho normal dos anos anteriores, isso aconteceu por causa do período de estiagem que aconteceu na fase da entre safra, além de não crescer ficou com os talos finos, desta forma as espigas não tem como ser grande.

Nesta atividade os agricultores estão fazendo o processo de debulha do produto. Depois deste processamento cada pessoa envolvida na atividade pode levar para casa a sua parte. Vale destacar que o produto é dividido em partes iguais para cada trabalhador. Os trabalhadores repassam a conga (processo de medida), ou seja, é repassado para a associação o equivalente a 15% da produção anualmente, esta fica separada para as despesas com manutenção do trator.

Ao fim das atividades no roçado comunitário, é só esperar o próximo inverno para começar tudo de novo; outra prática que é usada na área comunitária após a colheita é a divisão de ração armazenada durante o período de processamento dos produtos como (a palha do milho e feijão) e dividida em partes iguais pelos agricultores que estão trabalhando, e por fim a eles adotam uma prática justa de colocar os animais dos sócios na área em números iguais para que venham a pastar neste local comunitária para que se tenha um aproveitamento do pasto. Temos também na área coletiva um plantio de pés de caju, que todos podem utilizar seu fruto no uso diário das famílias. Em 2015 houve um aumento no roçado comunitário; isso com relação aos equitares, pois a área que era do campo de futebol se tornou área de plantio coletivo.

Podemos ver nas fotos abaixo o trabalho coletivo com os jovens do assentamento Baixio, na produção de polpas e doces artesanais na cooperativa. O destaque que faço a este trabalho da coletividade jovem é a juventude também preocupada em melhorar a renda familiar, partindo do trabalho grupal.

Foto 13 e 14: Trabalho coletivo na Produção de polpas e doces.



Fonte: Arquivo da pesquisadora em 2011.

Podemos ver na foto anterior, os jovens envolvidos no trabalho em grupo, com o intuito de fortalecer a forma coletiva de produção de alimentos na comunidade. Este é um trabalho realizado através da cooperativa. A fruta é produzida na comunidade, colhida e levada à cooperativa, lá é feito o trabalho de beneficiamento do fruto, agregando valor ao alimento. O objetivo é o de reduzir o desperdício e potencializar os lucros da fruticultura no assentamento. Com a produção de polpa de frutas é possível fortalecer o trabalho coletivo no assentamento, contribuindo para a soberania alimentar, acesso a mercados e geração de renda, inclusive nos períodos de estiagem, contribuindo ainda para o desenvolvimento dos processos de sustentabilidade dos assentados.

A dinâmica do trabalho coletivo consiste na organização de um determinado número de pessoas, que desenvolvem uma atividade onde todos os que participam deverão ter sua parte reconhecida através de uma porcentagem daquilo que foi produzido. Neste caso, todos os envolvidos terão direito a parte dos produtos comercializados.

Destaco também na foto anterior o trabalho das mulheres na produção de doce, este é uma atividade coletiva que traz um processo de muito aprendizado e, troca de saberes entre o grupo. Trata-se do protagonismo dessas mulheres, a partir do fazer coletivo. Portanto compreende-se que o protagonismo feminino é justamente o seu ato de revogar, de reivindicar direitos, de concordar, de discordar e de formar-se como ser político e social. Podemos ver que as mulheres têm se destacado na busca de seus direitos, de ocupar seu lugar no mundo do trabalho, e ser reconhecida socialmente por isto. A trajetória de luta das mulheres pelo reconhecimento social para romper com múltiplas formas de preconceitos, dificuldades, e, sobretudo subalternização, tem sido uma luta contra a repressão social da inferioridade.

Mulheres do assentamento Baixio e região do Curimataú e Brejo paraibano, em luta buscando prestígio e valorização do seu trabalho coletivo na fabricação de doces de banana. Trabalho realizado na Cooperativa Regional dos produtores Rurais LTDA. (Cooaprodes) em Bananeiras. As mulheres tomaram parte como sócios participantes ativos. Esta atividade do grupo de mulheres na produção de doces foi um destaque dentre os demais existentes. Eu falo isto porque participei deste grupo e aprendi muito com essas mulheres. A gente fabricava doces diversos como; o nego bom e a goiabada. Nosso objetivo era a geração de renda e aplicar valor aos nossos produtos artesanalmente, com isso ajudar nas despesas geradas pelas nossas famílias. Enfim, o PROCEP deixou vários frutos do seu trabalho educativo com os meninos do canteiro do Baixio, é uma herança para nossos jovens e adultos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade Baixio vivenciou em sua história educacional uma experiência de educação popular, conhecida como PROCEP, que foi desenvolvida em vários outros municípios pela Diocese de Guarabira e pelas comunidades rurais da região. O que se configurou como uma possibilidade de acesso à educação diante da ausência do Estado na oferta de educação para as populações do meio rural. Essa experiência consistiu numa forma de aprendizagem eficiente que unia no ensino a teoria e a prática.

O PROCEP trouxe uma concepção da educação popular que em suas práticas pedagógicas partia da realidade das pessoas, das suas histórias de vida e do trabalho com a terra, com o comunitário, com práticas que incentivavam o trabalho coletivo. Tendo como finalidade a formação humana e a emancipação dos sujeitos, ela se fundamentava em práticas educativas dialógicas que promoviam uma reflexão crítica sobre a realidade de opressão vivida pelas comunidades rurais, que ao longo do processo de formação social do Brasil, negou os direitos fundamentais aos trabalhadores, especialmente aos camponeses e os incentiva à auto-organização visando construir meios para superação da opressão e das desigualdades.

Esses princípios se identificam com a concepção de Educação do Campo que tem sido construída pelos próprios sujeitos camponeses, protagonistas na construção de seu próprio projeto educativo.

Esta experiência de educação se perde quando a escola passa a ser assumida pelo poder municipal e se institucionaliza, a qual é atualmente existente na comunidade, que se caracteriza como um projeto de educação rural, que corresponde ao projeto tradicional majoritário do Estado brasileiro, o qual Freire chama de educação bancária que apenas deposita os conhecimentos alheios à realidade da comunidade. Diferente da Educação do Campo que traz uma proposta inovadora para a classe Popular do campo que incentiva o enraizamento na cultura e nos modos de produção da vida das comunidades camponesas.

Como a Educação do Campo nasce das experiências da Educação Popular traz a marca da própria classe popular que através dos movimentos sociais, estão construindo este novo projeto de Educação para os seus sujeitos e para o Brasil. Considerando que a educação é uma prática social que visa à transformação, na conjuntura em que vivemos, nós precisamos aproveitar de todos os espaços para trazer dois elementos de responsabilidades, ou seja, chamar duas responsabilidades para nós: o primeiro é a educação é fundamental e é um ato de transformação, portanto, não pode perder a

oportunidade de realiza-la a partir dos elementos reais, discutindo a raiz dos problemas onde nós estamos inseridos, portanto, exige uma discussão, que qualquer debate que venhamos fazer, ele não pode se omitir de trazer a tona às contradições da realidade do mundo que estamos vivendo.

O segundo elemento não é possível fazer nenhuma transformação individualmente, qualquer transformação social passa pela necessidade da unidade na luta, ou seja, qualquer transformação social mais ampla, só poderá se dar num coletivo social. Com isso é necessário que haja uma defesa da Educação do Campo, com esses dois elementos como princípios básicos. Essa educação trabalha partindo da realidade dos povos do Campo, preocupa-se com o desenvolvimento sustentável, tanto dos sujeitos como de todo o contexto em que eles estão inseridos. Para isto ela parte das necessidades primeiras que não é educação e trabalho, mas um trabalho que tem metodologia e técnicas apropriadas de manejo e cultivo do solo, utilizando os recursos naturais de forma sustentável em um modelo de produção agroecológica. Essa pedagogia do campo faz sentido para seus sujeitos por que dá conta de entender a realidade e trabalhar discutindo os contextos e suas especificidades no mundo da educação e do trabalho. Um dos princípios do PROCEP era partir da realidade e das necessidades da comunidade as quais além de instrumento de leitura, tornavam instrumentos de releitura coletiva da realidade. A educação envolvendo os sujeitos nos processos, nos quais tanto se envolviam os educadores e educandos de forma co-participativa. Partindo dos pressupostos de Freire, ninguém educa ninguém, ninguém aprende sozinho, todos aprendem em conjunto.

Portanto, afirmo que a política pública de Educação do Campo tem de fato viabilidade, por ser construída por eles e para eles, tendo um calendário específico e diferenciado em cada realidade. A educação do campo assume uma especificidade de luta de classe pelo seu vínculo com os sujeitos sociais camponeses. Esta educação do Campo que estamos buscando implementá-la quanto política publica para o campo é viável por que tem a realidade dos povos do campo como ponto de partida para trabalhar o contexto onde ele está inserido, diferentemente da educação que está posta, que apenas discute textos mas não discute os contextos sócios, cultural e politico. Nos sujeitos do campo e dos movimentos sociais se afirmando no âmbito da Educação Popular e reafirmando enquanto sua viabilidade na Educação do Campo assume um caráter revolucionário pela sua trajetória de lutas, tanto sua luta histórica, quanto as lutas que enfrentam para permanecer no campo e por uma educação de qualidade para seus sujeitos.

Além disso, a Educação voltada para a formação humana tem seus fundamentos na realidade dos próprios sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Esse era um dos princípios em comum ao PROCEP, a Educação do Campo e a Educação Popular. Pensar em uma educação para a transformação da sociedade era um princípio que trago como destaque nos princípios pedagógicos do PROCEP, e também comum aos princípios da Educação do Campo. Qualquer pedagogia que pretende fundar-se sobre o indivíduo é falsa, porque o homem fora da coletividade é uma abstração. O coletivo é um verdadeiro organismo social. Os educadores só podem ser concebidos como membro de um coletivo de educadores que se deve harmonizar com o coletivo de aluno.

Quero fazer referencia a construção do trabalho comunitário, cultura esta que foi incentivada, acompanhada e criada pelo PROCEP, que hoje ainda existem permutam estes sinais na comunidade, bem como os trabalhos de grupos existentes como, apicultura, caprinocultura, roçados comunitários dentre outros frutos do Projeto Comunitário de Educação Popular.

É deste tipo de Educação que precisamos para o Campo, que faça sentido e entenda que o campo tem uma pedagogia específica e dialética, entendida por nós dos movimentos sociais do campo, como sendo a pedagogia do movimento. Porque o campo é lugar de vida e de trabalho e que produz sua própria existência e sob existência, tem seu próprio modo de vida e sua própria cultura local com identidade própria.

Como evidencia COSTA (2010) ao falar que a escola do campo deve incentivar uma identidade política enquanto classe camponesa, que a terra seja instrumento de vida, bem como suas culturas

A partir dos estudos e análises da pesquisa documental que fiz, com os documentos tanto do PROCEP, como também da Educação do Campo, consegui identificar a existência de vários princípios da Educação do Campo contidos nos princípios do PROCEP. Portanto descobrir que muitos destes princípios já estavam sendo vivenciados por nós através do PROCEP em 1987, muito antes da existência do conceito de Educação do Campo. O PROCEP tem esses princípios da Educação do Campo, por ter sido uma experiência de Educação Popular do campo.

Enfim, a experiência de trabalho coletivo no processo educativo orientou caminho para emancipação da comunidade em varias dimensões como econômica, política, cultural e social. Então podemos dizer que o roçado comunitário surgiu lá com o PROCEP em 1987. Essa e a educação que buscamos, podemos dizer que essa de fato é Educação do Campo e para o Campo. Contudo, pretendo dar continuidade a este rico projeto sobre

Educação Popular - PROCEP e Educação do Campo, no doutorado, haja vista que comecei o meu trabalho na graduação, aprofundei na especialização a questão do roçado comunitário e hoje acabo de finalizar uma parte significativa da pesquisa no nível de mestrado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. (Organizadora). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisa e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. 374p. ISBN: 978-85-7745-871-4. p.45-66.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Currículo contextualizado na realidade camponesa na educação popular do campo. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA (Coleção Diálogos Contemporâneos, nº 4). p. 272-290. ISBN 978-85-7862-103-2

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O campo como território de conflitos, de lutas sociais e movimentos populares. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; JEZINE, Edineide (Orgs.). **Educação Popular e movimentos sociais**. João Pessoa: Ed Universitária, 2006.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**, 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BRASIL. CNE/CEB Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CALAZANS, M. Julieta Costa. **Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória**. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. Educação e Escola no campo. Campinas: Papirus, 1993

CALDART, R. Salete. **A escola do campo em movimento in contexto e educação**. IJUÍ, Vol. 15, Nº 58, 2000.

CALDART, R. Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**, Petrópolis, Vozes, 2000.

CALDART, R. SALETE. **A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO IN CONTEXTO E EDUCAÇÃO**. IJUÍ, VOL. 15, Nº 58, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Organizadoras) **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, nº 5).

COSTA, Luciéllo Marinho Da. **A construção do Projeto Politico- Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes\Mari PB: desafios e possibilidades para a educação do Campo**: Joao Pessoa 2010.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. **A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.23, p. 26 –31, set. 2006 - ISSN: 1676-2584

DUARTE, C. S. In: SANTOS, C. A. (org). **A Constitucionalidade do Direito à Educação**. Dos “Povos do Campo”, In “Campo, Política Pública e Educação”. *Coleção Por uma Educação do Campo*. Brasília: NEAD, 2008.

ECOLOGIA. Site: **Significados**. Disponível em: <http://www.significados.com.br/ecologia/>. Acesso em: 25/10/2015.

Educação do Campo: **campo- políticas públicas – educação** / Bernardo Mançano Fernandes... [ET al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: INCRA; MDA, 2008 109 p.; 19 cm -- (NEAD Especial; 10).

Educação do campo: **Identidade e políticas públicas**\ Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores) Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, n.4).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERRARI, Marcio. Celestin Freinet. **Educar para crescer**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/celestin-freinet-307897.shtml>. Acesso em: 20/10/2015.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo**. Guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**, 17. Ed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. **Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa/ Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo. UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. Ed. Rio de Janeiro, paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREITAS, Helena Célia de Abreu; MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo**. Em aberto, Brasília, v.24, n. 85, 2011.

GERDA, Margit Schütz-Foerste; ERINEU, Foerste, CALIARI, Rogério; BOGO, Ademar. Introdução à Educação do Campo: **povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade** / organizadores, [et al.]. - Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. 154 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociales: Participación sociopolítica y educación en el Nuevo Milenio**. In: GARCÉS, Fernando Rosero. (Org). Formación de líderes y movimientos sociales: Experiencias y propuestas educativas. Ecuador: Abya-Yala, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Paraíba » Riachão » infográficos: dados gerais do município. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=251274&search=%7CRiachao>>. Acesso em: 10 de outubro de 2015.

LEITE, Sergio Celani. Escola Rural. **Urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: Urbanização e política educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. - (coleção questões da nossa época V.70)

LEVY, Charmain. Influência e contribuição: a igreja católica progressista brasileira e o fórum social mundial. **Relig. soc.**, Rio de Janeiro , v. 29, n. 2, p. 177-197, 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-85872009000200009&lng=en&nrm=iso>. access on 13 Mar. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-85872009000200009>.

LIMA, Maria da Luz dos Santos. **Educação no Assentamento Baixo: da Educação Popular do Campo a Educação Rural**. 2011(TCC, Curso de Pedagogia do Campo, UFPB).

LIMA, Maria da luz dos Santos; SILVA, Ivanilson Batista da. **A afirmação da Educação do Campo na história da luta dos Assentamentos Baixo e Amarela I**. Anais II Encontro de Pesquisas e práticas em Educação do Campo. João Pessoa, 2013

LIMA, Maria da Luz dos Santos. **Análise das práticas educativas no roçado comunitário do Assentamento Baixo de 1984 A 2014**. 2014. (Monografia, Curso de Especialização em Ciências Agrárias e Educação do Campo. CCHSA/UFPB).

LIMA, Maria da luz dos Santos; SILVA, Ivanilson Batista da. Educação do e no Campo: **Anais III** Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo Paraíba João Pessoa, 2015.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158,1990/1991.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um Olhar sobre a Educação Rural na Brasileira**\ Ernandes Reis Marinho- Brasília Universal, 2008.181p, 21 cm.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte: problemas e métodos**. Historiae, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/hist/article/view/2395>. Acesso em 31/01/2016

MARX, Karl. **O capital – crítica da economia política**. 15ª. ed. L. 1, v. I, São Paulo: Nova cultural, 1985.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. 3 ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, M. C. “**Educação do Campo e Direitos: Exigência de políticas afirmativas**” In Observatório da Educação - Anais do II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília/DF, 2008.

MOLINA, M. C. **A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo**. In SANTOS, Aparecida dos (org.). Campo, Política Pública e Educação. Brasília: INCRA-MDA. NEAD, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo).

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS Sônia Meire Santos Azevedo de (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** / Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

NEVES, José Luís. **Pesquisa Qualitativa**. Características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em Administração. São Paulo, v.1, nº 3, 1996.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PROCEP – Projeto Comunitário de Educação Popular. **Aprendendo Canteiro com Canteiro**. Guarabira/PB, 1987.

PROCEP – Projeto Comunitário de Educação Popular. **Aprendendo com a Criação de Cabras**. Guarabira/PB, 1990.

PROCEP – Projeto Comunitário de Educação Popular. **Aprendendo com a Criação de Porcos**. Bananeiras/PB, 1990.

PROCEP – Projeto Comunitário de Educação Popular. **Plantando o futuro**. Guarabira/PB, 1987.

PROCEP – Projeto Comunitário de Educação Popular. **Jornalzinho do Canteiro Baixo**. Guarabira/PB, 1988.

RAY, Márcia. **Concepções e Práticas de educação popular na América Latina**. Caderno de pós-graduação - Educação, São Paulo, v.6, 2007.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira Freinet. **Evolução Histórica e Atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SERVA, M.; JAIME JR, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.1, p.

64-79, mai/jun 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol35-num3-1995/observacao-participante-pesquisa-em-administracao-postura-antropologica>. Acesso em: 31/01/2016

SIMSON, Olga R. de Moraes Von. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento**. *Revista Acadêmica*, São Paulo, n. 6, p. 14-18, mai. 2003. ISSN 2316-3852. Disponível em: <http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/57>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SOUZA, Leandro César de. **“Poder Local e Assentamentos Rurais: Expressões de conflito, de acomodação e de resistência”**. Relatório Parcial CNPq/PIBIC. FCT/UNESP Presidente Prudente, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade). In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967. P. 25-26.

WHITAKER, D. C. ANDREATTA. **O rural-urbano e a escola brasileira**, Revista do migrante, ANO V, Nº 12, 1992.