

Um processo de capacitação de jovens e adultos remanescentes de quilombolas dos Caetanos de Capuan, Caucaia – Ceará¹

Simone Fernandes Soares

Mestranda em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

e-mail: fsoares.ufc@gmail.com

Resumo

O presente estudo delinea uma análise da importância da educação como prática social e sua contribuição com o processo de construção histórica da sociedade. É uma análise que integra as dimensões produtivas e pedagógicas em espaços não formais de educação. Para a composição deste estudo considerou-se a educação presente em seus diversos momentos e espaços, enaltecendo a formação dos movimentos sociais como práticas políticas, econômicas e culturais, que caracterizam os sujeitos marcados por uma identidade diferenciada. Assim, esta pesquisa pautou-se na análise da importância da Educação do Campo em seus diversos aspectos, e como esta foi apropriada pelo “Projeto de Fortalecimento da Agricultura Familiar, através da Capacitação Social de Jovens e Adultos Agricultores”. O projeto foi executado no período de agosto de 2010 a junho de 2011, no Estado do Ceará, por meio de práticas contextualizadas, para a alfabetização de jovens e adultos camponeses pertencentes e representados por movimentos sociais. O objeto de estudo, para análise do Projeto, foi a Comunidade Remanescente de Quilombolas dos Caetanos de Capuan, em Caucaia, no Ceará. Por fim, a composição deste trabalho retrata os saberes da educação na perspectiva de um currículo em ação que considere a relação de vida dos camponeses com a terra, com o trabalho e com a Educação no e do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo; agricultura camponesa; práticas pedagógicas; sujeitos do campo; jovens e adultos.

Resumen

Un proceso de entrenamiento de los jóvenes y adultos remanente de quilombolas de los Caetanos de Capuan, Caucaia – Ceará

El presente estudio esboza un análisis de la importancia de la educación como práctica social y su contribución con el proceso de construcción histórico de la sociedad. Es un análisis que integra las dimensiones productivas y las dimensiones pedagógicas en los espacios de educación no formal. Para la composición del estudio se consideró los diferentes momentos y espacios de educación, elevando la formación de movimientos sociales como las prácticas políticas, económicas y culturales que caracterizan a los sujetos marcados por una identidad distinta. Por tanto, esta investigación se basó en el análisis de la importancia de la Educación del Campo en sus diversos aspectos y la forma que fue apropiado por el "Proyecto de Fortalecimiento de la Agricultura Familiar por el Empoderamiento Social de la Juventud y los agricultores adultos". El proyecto se llevó a cabo desde agosto de 2010 a junio de 2011 en el Estado de Ceará, por medio de prácticas contextualizadas de alfabetización para jóvenes y adultos campesinos pertenecientes y representadas por los movimientos sociales. El objeto de estudio para el análisis del

¹Este artigo é fruto da investigação de graduação através de uma parceria entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Comunidade Remanescente de Quilombolas dos Caetanos de Capuan. A investigação foi realizada sob a orientação do prof. Dr. Francisco Amaro Gomes de Alencar entre os anos de 2010 e 2011. A investigação não possuiu financiamento, sendo fruto de inquietações acadêmicas.

Proyecto, fue la Comunidad de Remanecientes de Quilombolas de los Caetanos de Capuan en Caucaia, Ceará. Finalmente, la composición de esta obra retrata los conocimientos de la educación desde la perspectiva de un plan de estudios en acción que considere la relación de vida de los campesinos con la tierra, con el trabajo y con la educación en el campo.

Palabras-clave: La educación del campo; la agricultura campesina; prácticas pedagógicas; personas del campo; jóvenes y adultos.

Abstract

A process of empowerment of young and adults remains of the quilombolas of Caetanos from Capuan, Caucaia – Ceará

The present study outlines an analysis of the importance of education as a social practice and its contribution to the process of historical building society. It is an analysis that integrates the production and pedagogical dimensions in non-formal education way. To the composition of this study was considered this in its various moments and education spaces, enhancing the formation of social movements as political, economic and cultural practices that characterize the subjects marked by a distinct identity. Thus, this research was based on analysis of Rural Education's importance in its various aspects, and how it was appropriated by the "Project for Strengthening Family Agriculture through Social Empowerment of Youth and Adult Farmers". The project was carried out from August 2010 to June 2011, in the State, through contextualized practices literacy for youth and adult peasants owned and represented by social movements. The object of study for analysis of the Project was the Remnant Community Quilombo of the Caetanos of Capuan in Caucaia, Ceará. Finally, the composition of this work portrays the knowledge of education in a perspective of a curriculum in action that considers the relationship of the peasants to the land, to work and to education and in the field.

Keywords: Field education; peasant agriculture; pedagogical practices; subject field; young and adults.

Introdução

O processo educacional visto como prática social caracteriza-se por ter um caráter formador e construtor de uma sociedade e deve possuir abrangência quanto ao seu público, ou seja, ele deve atingir o meio rural e o meio urbano de forma totalizada e ao mesmo tempo diferenciada, já que se trata de públicos com realidades diferenciadas. Dessa forma, este artigo contemplará o processo educacional voltado para a educação do e no campo, destacando ainda que o campo é palco de luta e resistência evidenciados e materializados nos movimentos sociais, sendo estes formados na luta travada no dia a dia por justiça social, segurança alimentar, soberania alimentar e popular, reforma agrária, educação de qualidade, contra a desigualdade social e de raça, entre outros que buscam uma vida com qualidade, solidariedade e respeito pelo o outro.

No que diz respeito à educação que contempla a realidade campesina, o Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não vem sendo respeitado na maioria dos municípios que possuem realidades campesinas. Fica claro que a própria (LDB) possui contradições ao afirmar a necessidade de uma educação básica para a população rural em seu Art. 28, mas quando inicia o texto oficial ao abordar o conceito da Educação vem dizer que a mesma, analisada – na LDB –, se refere exclusivamente a educação escolar, visto aqui por Saviani (2000, p. 163).

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Percebe-se que o discurso da LBD afirma que a educação não acontece somente nos espaços intramuros da escolarização, mas justifica que sua abordagem limitar-se-á somente ao espaço da educação como escola. Essa delimitação da ação do processo educativo tem por consequência a fragmentação da concepção de educação. Segundo Arroyo (1999):

(...) os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. (ARROYO, 1999, p. 9).

A educação fora dos espaços escolares ganha amplitude com a incorporação de outras reflexões, como por exemplo, o conhecimento empírico. A educação informal oferece uma flexibilidade no tempo, no espaço e nos conteúdos que se constroem de acordo com os objetivos dos grupos a que se destinam. Nessa perspectiva, alguns modelos educativos dos movimentos sociais inserem-se na educação não formal e hoje muito do que se constrói dentro dos movimentos sociais se caracteriza como educação formal, formalizado pelo PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária).

Uma educação para todos deve somar a implementação de ações conjuntas ou não da sociedade. Dessa forma, a educação assume a acepção plena da palavra, contrapondo-se a qualquer forma de exclusão social. Neste trabalho, propôs-se fazer um estudo do “Projeto de Fortalecimento da Agricultura Familiar, através da Capacitação Social de Jovens e Adultos Agricultores”, proveniente de um convênio entre o governo do Estado do Ceará, por intermédio da Secretaria de Desenvolvimento Agrária (SDA/CODEA)² e a AlfaSol³. O estudo foi pautado na análise da aplicação desse programa para os jovens, adultos e suas famílias tendo como recorte espacial a Comunidade dos Remanescentes de Quilombolas dos Caetanos de Capuan, no município de Caucaia, Estado do Ceará, sendo a mesma representada no Projeto pela Comissão Estadual dos Quilombolas Rurais do Ceará (Cerquice). O município, criado em 1759 por carta Régia, faz parte da microrregião de Fortaleza, fazendo limite com os municípios de Maracanaú, Maranguape, Pentecostes, São Gonçalo do Amarante e a Capital, com o recorte temporal de agosto de 2010 a junho de 2011. Assim, por meio do desenvolvimento de práticas contextualizadas, o Programa propôs o compromisso com os grupos socialmente excluídos e sua inserção de forma participativa e de transformação na sociedade, por meio de processos educativos.

Para a elaboração desta investigação, os métodos utilizados foram: revisão bibliográfica; coleta de dados na Coordenadoria do Desenvolvimento Agrário (CODEA); informações contidas no site da AlfaSol, entrevista semiestruturada com: alunos, e educadora da comunidade, com os coordenadores de turma, do território José de Alencar, e

² Secretaria de Desenvolvimento Agrário, um órgão de administração direta do governo do Estado do Ceará, o qual possui a missão de promover o Desenvolvimento Rural Sustentável do Estado com ênfase nos agricultores familiares, um desenvolvimento que reconhece e valoriza as diversidades existentes.

³ AlfaSol (Associação Alfabetização Solidária), é uma entidade da sociedade civil criada em 1996, pela professora e antropóloga Ruth Cardoso com a missão de disseminar e fortalecer o desenvolvimento social por meio de práticas educativas sustentáveis. Com 15 anos de atuação, tem parcerias com o Ministério da Educação, com empresas, pessoas físicas, governos municipais e estaduais e com instituições de ensino superior.

do Comitê executor, além dos relatos das reuniões do Comitê Gestor e de um seminário de capacitação para os coordenadores dos territórios.

A estrutura desse artigo divide-se da seguinte forma: Primeiro, um breve resgate sobre o conceito e história da Educação do Campo. Segundo uma caracterização geral sobre o Projeto e sua atuação na turma da Comunidade Remanescentes de Quilombos de Capuan, localizada na região metropolitana de Fortaleza, Ceará. Terceiro, uma visão geográfica reflexiva sobre a Educação do Campo como construída pelo Estado e da educação demandada dos sujeitos do campo.

Por fim, analisa-se aqui, a importância da Educação do Campo e como esta foi inserida por meio do “Projeto de Fortalecimento da Agricultura Familiar, através da Capacitação Social de Jovens e Adultos Agricultores” no Ceará. Objetivou-se portanto, conhecer os métodos utilizados pelo Programa na educação de jovens e adultos camponeses; compreender como os sujeitos concebem a realidade em que se situam; os diversos aspectos do campo; a sua influência no processo de ensino-aprendizagem e como todos esses diversos aspectos dentro de um processo educativo são apropriados a partir de um modelo de Estado.

Os povos do campo: fazem acontecer a educação do e no campo

O conceito de Educação do Campo é considerado novo, porém sua luta já consiste em 15 anos⁴. De certo que não é possível excluir que se trata de um conceito próprio do nosso tempo histórico, que somente pode ser compreendido no contexto de seu surgimento, a grosso modo, na sociedade brasileira atual e na dinâmica que envolve os povos do campo, pois o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais, visto que entre outras motivos de sua luta, a desigualdade social e econômica enfrentada pelos povos do campo consiste no fortalecimento da luta desta categoria. No entanto, não se pode desmerecer as lutas e avanços conquistados por e nessa causa.⁵

Os povos do campo são populações/grupos identitários, cuja produção para sua subsistência se dá fundamentalmente a partir da sua relação direta ou indireta com a natureza, quer vivam essas populações nas sedes de pequenos municípios, nas florestas, ou nas ribanceiras, quer vivam nas comunidades pesqueiras, nos campesinatos, nos assentamentos da reforma agrária, nas áreas remanescentes de quilombos, ou em outros territórios de igual base cultural e de produção da vida.

Levando em conta esses territórios é que podemos perceber a essência primeira da Educação do Campo. Foi e é no campo, na sua dinâmica histórica, que se produziu essa educação. Não é uma ideia de campo abstrato, mas de campo concreto de lutas sociais e políticas, de luta pela terra, pelo trabalho, uma ideia de território absoluto de sujeitos históricos.

Não se pretende aqui fixar um conceito (de campo ou de Educação do Campo), ou fechá-lo em um conjunto de palavras, pois isso mataria o que ele exprime, acabando com a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender. Aliás, é isso que se precisa compreender com mais austeridade. Segundo Caldart (2008), a Educação do Campo nasceu de lutas, como a busca de implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária, de resistência de comunidades camponesas, das organizações dos movimentos, e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dos Quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dos Indígenas, do Movimento dos Pequenos Agricultores

⁴ O conceito de Educação do Campo nasceu com a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em Luziânia-GO, em setembro de 1998.

⁵ Destacam-se a seguir três importantes conquistas do movimento nacional *Por uma Educação do Campo*, que se transformaram em legislação específica, a saber: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo; A escola Itinerante, entre outras.

(MPA), do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC). De acordo com Paolli e Telles (2000, p. 106) isso significa que:

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade.

Essas lutas priorizavam o direito dos camponeses de criarem suas escolas e de não perderem suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e sua identidade.

As políticas em educação rural não são referências constitucionalmente relevantes na historicidade da educação brasileira, e até 1988 a expressão evidenciada nos textos constitucionais estava ligada à ruralidade, ou seja, os conteúdos da educação rural estão a serviço de um projeto de agricultura e de campo, em que a mecanização e a inserção do controle químico das culturas são prioridades em detrimento das condições de vida do homem no campo. A partir do ano de 2002 estas políticas adquirem outro significado. Com a aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril – as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

A gênese das palavras Educação do Campo demanda da ação dos movimentos camponeses, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária. O termo campo, nasce dessa luta que repercutiu consideravelmente após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelo MST em parceria com entidades como a Universidade de Brasília (UNB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que tiveram como objetivo a ampliação do debate da Educação do Campo, levando em conta o contexto em que ela se insere em termos de cultura específica, como também quanto ao modo como essa cultura vive e trabalha, e como ela se vê e se relaciona com o tempo, com o espaço, e com o meio ambiente. (KOLLIN, NERY, MOLINA, 1999, p.14)

A partir desse momento, começa a criar o conceito de Educação do Campo. Esse processo começou com a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1998. Com a realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004, que segundo Fernandes (2006), "já estamos vivenciando uma nova fase na construção deste paradigma."

Ainda, outro desdobramento do evento foi a proposição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que a partir da mobilização dos trabalhadores e a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi implementado como política pública do Ministério de Desenvolvimento Agrário voltado para a Educação do Campo. A defesa do PRONERA surge como uma iniciativa, no bojo da luta social por educação do campo, apresentando-se como um desafio ao Estado frente a sua histórica dívida social, no sentido de responder às demandas da educação infantil até o ensino superior.

O primeiro ENERA também desencadeou a constituição da chamada 'Articulação por Uma Educação Básica do Campo' (posteriormente denominada de 'Articulação por uma

Educação do Campo’) e deu continuidade no processo de preparação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no ano seguinte. Conforme, Casagrande (2008):

Esta articulação tinha como objetivos básicos mobilizar os povos do campo para conquistar e construir políticas públicas na educação, com prioridade na educação básica e, também, contribuir na reflexão político-pedagógico sobre educação do campo a partir das experiências e práticas já existentes buscando apontar e projetar novas possibilidades (CASAGRANDE, 2008, p. 773).

Além disto, este momento também inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular, pois trazia em seu cerne a luta pela concepção de educação do campo e não mais para a educação rural ou educação para o meio rural. Esta concepção, nascida no interior dos movimentos sociais camponeses, traz o campo entendido como sendo mais do que um perímetro não urbano, e sim como uma possibilidade de interação do indivíduo com sua própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Conforme Fernandes e Molina (2004, p. 37):

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (Ibidem, 2004, p. 37).

A Educação do Campo visa compreender a relação campo/cidade como “complementaridade: cidade não vive sem o campo e esse não se vive sem a cidade” (MOLINA; FERNANDES, 2004, p. 68). Nesse sentido, a educação rural liga-se ao campo do agronegócio – expropriação do camponês, de seus direitos, expulsando-o da terra para a marginalização. Em contraposição a esse raciocínio perverso, a Educação do Campo só tem sentido e significado porque está vinculada ao campo da *agri-cultura* camponesa. Ainda de acordo com Molina e Fernandes (2004, p. 73),

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam; nesse sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem na terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios.

Assim, é importante refletir sobre a Educação do Campo, como uma educação que não se pautar somente para os sujeitos do campo, mas uma educação que se construa com eles. Reitera Molina (2004), romper a ideia do rural baseada no produtivismo – um lugar de mercadorias – mas como um espaço de vida, um lugar de dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades. É evidente que somente a educação não resolve todos os problemas pelos quais passam as famílias camponesas. Outras políticas públicas são relevantes para as populações que decidem residir, trabalhar e viver do e no campo com dignidade. No entanto, para isso acontecer, é necessário que essas políticas sejam condizentes com a realidade rural do Brasil, e que a Educação do Campo seja construída com qualidade e com formação própria para atuar com base na realidade concreta dos territórios rurais.

Com base nessa leitura, pode-se perceber que o campo é constituído por diferentes identidades, os quais exigem políticas públicas diversas, e a Educação, como uma política pública, deve vir para atender à diversidade e à amplitude e entender a população do campo como protagonista propositiva de políticas e não como simples beneficiários ou usuários delas. Cabe, portanto, à Educação do Campo, enquanto política pública, se afirmar como

um instrumento de enxergar o campo não como um simples lugar-palco, alheio a identidades, ou como um mero espaço físico, mas, sim, como um conjunto de territórios, onde se cultiva alimentos, valores, e pessoas com seus sentimentos e sua realidade.

É preciso que o campo seja o construtor de sua história. Urge enxergarmos o campo tecido por uma diversidade étnica e variedade de sujeitos (quilombolas, índios, camponeses, mulheres, homens, jovens, adultos, crianças, idosos, ribeirinhos, e outros), com diferentes identidades e imaginários. E são essas diversidades, essa pluralidade que deve construir e produzir a educação para e com os povos do campo. Nesse cenário, quando os sujeitos do campo exigem uma política pública de educação, e esta tem de ser inserida nos conteúdos e nas metodologias baseadas numa história, identidade, cultura e modo de vida, e não somente com base no campo, mas no conjunto de relações que estão envolvidas nesse processo.

Dito com outras palavras, uma Educação do Campo é aquela que tem o jeito e o rosto do camponês, a identidade dos que ali vivem, trabalham e estudam. Uma educação que ajude a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também participam do processo de construção da sociedade, com suas lutas, suas histórias, seu labor, seus saberes, suas culturas, seu jeito de ser e de viver. Não se pode pensar numa educação da cidade para o campo nem de uma educação para o campo como espaço geográfico, mas uma educação do e no campo que tenha os sonhos e as utopias do campo.

Um projeto de educação do campo: capacitação solidária de jovens e adultos do campo

O “Projeto de Fortalecimento da Agricultura Familiar, através da Capacitação Social de Jovens e Adultos Agricultores” foi desenvolvido no período de agosto de 2010 a junho de 2011 no Estado do Ceará pela SDA, gerido pela CODEA - SDA e com parceria com a AlfaSol, movimentos sociais e instituições de ensino superior. Foram atendidos 2.500 jovens e adultos distribuídos em 209 salas de aulas nos territórios rurais de identidade do estado do Ceará, a saber: Cariri, Chapada da Ibiapada, Litoral Leste, Litoral Extremo Oeste, Itapipoca, Maciço de Baturité, Médio Jaguaribe, Região Metropolitana de Fortaleza, Sertão Central, Sertão Centro Sul, Sertões de Canindé, Sobral e Sertões de Inhamuns e Crateús. (Figura 1).

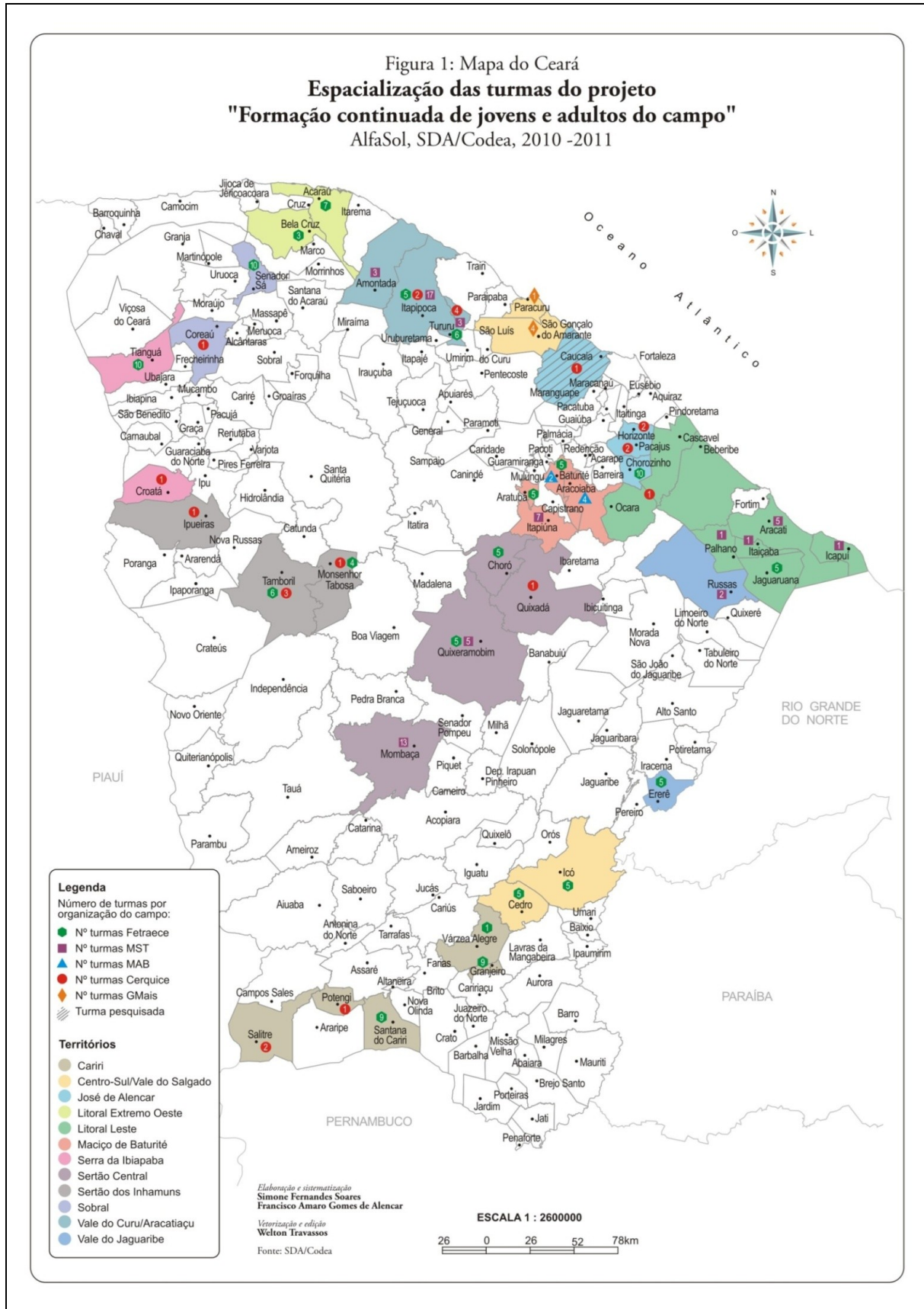
O projeto possui algumas características. A primeira, um Comitê Gestor Executor, com a função de participar do diagnóstico no distrito, apoiar o projeto político pedagógico, e fazer o acompanhamento e a avaliação do Projeto, de forma a assegurar a aplicação efetiva da capacitação social dos camponeses. Esse comitê está composto por oito representantes das instituições executora e parceiras, sendo dois de cada instituição – AlfaSol, SDA/CODEA, Instituições de Ensino Superior (IES): UFC e UVA, movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, Movimentos dos Atingidos por Barragens - MAB, Comissão Estadual dos Quilombolas Rurais do Ceará - CEQUIRCE e Grupo de Monitoramento de Ações Interinstitucionais e Setoriais do Complexo Industrial e Portuário do Pecém - GMAIS) –, que realizaram três reuniões no decorrer do projeto, para viabilizar a sua contextualização e a das capacitações. A segunda característica, uma Coordenadora Geral que tem o papel de realizar o intermédio entre a AlfaSol, membros da CODEA/SDA e os demais articuladores do projeto. Terceira, Coordenadores dos Territórios, ao todo 16, cuja função consiste no acompanhamento das turmas distribuídas por territórios de identidade. Quarta Coordenadores de Turmas, multiplicadores das ações desenvolvidas nas capacitações, inicial e continuadas, da Equipe de Capacitadores e de Acompanhamento do Projeto. Quinta característica, 209 Educadores, distribuídos por localidades, que acompanham turmas de até 13 educandos. Uma das premissas para a escolha do educador é que ele seja morador da comunidade. Sexta, 2.500 educandos, jovens e adultos, moradores das comunidades, analfabetos ou semianalfabetos. Sétima, exceto o Comitê Gestor, os demais participantes foram indicados pelas organizações camponesas – MST, CEQUIRCE, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará (Fetraece),

GMAIS-CIPP, e do MAB – e passaram por processo de seleção. As organizações camponesas se distribuem no território cearense, tendo a CEQUIRCE sua representação com 23 turmas espacializadas no litoral oeste, região metropolitana de Fortaleza, litoral leste, sertão central, sertão dos Inhamuns e centro sul; a Fetraece com 120 turmas distribuídas pelo litoral oeste, serra da Ibiapaba, região metropolitana de Fortaleza, litoral leste, sertão central, sertão dos Inhamuns, centro sul e Cariri; o GMAIS com 5 turmas na região metropolitana de Fortaleza; o MAB com 6 turmas no maciço de Baturité, e o MST com 55 turmas distribuídas no Litoral leste, litoral oeste, maciço de Baturité e sertão central. (Figura 1). Oitava, todos fizeram capacitação de acordo com a função que desempenham no projeto, com carga horária de 24 horas aula até 32 horas aula. Nona, os coordenadores de território, de turmas, educadores e educandos têm de morar na sua área de atuação profissional. O coordenador de território no seu território, o educador na sua comunidade. Além disso, os coordenadores, os educadores e os educandos, todos receberam prolabore/bolsa para desenvolver as atividades previstas no projeto. Décima,

Foram produzidos 16 Cadernos (Práticas do Aprender – Capacitação Contextualizada de Jovens e adultos do Campo) com temas geradores para ser utilizados pelos alunos em sala de aula na discussão destes temas que partam do interesse dos capacitados, mas, também, alguns previamente selecionados e disponíveis nos 16 Cadernos: associativismo e cooperativismo rural, controle biológico de pragas e doenças, cultura, desenvolvimento sustentável, economia solidária, economia humana de reciprocidade, ética e cidadania, fertilidade e manejo dos solos, gestão das águas, manejo animal, meio ambiente, política pública e participação, raça e etnia, relações de gênero, segurança alimentar e nutricional e terra e cidadania, temas estes considerados fundamentais para a construção da sustentabilidade e da solidariedade nos diversos territórios cearenses (CEARÁ, 2010, p. 7).

Essas dez características, entre outras, compuseram os moldes para a construção de uma proposta de educação para as comunidades atendidas. Para a aplicação da capacitação social contextualizada proposta pelo programa, foi utilizada uma metodologia que agregava conceitos e práticas das temáticas a serem trabalhadas no processo de aprendizagem dos jovens e adultos camponeses atendidos pelo “Programa de Capacitação Contextualizada do Campo”. Assim, o Projeto utilizou dois métodos assistidos pela Associação AlfaSol: o material Viver, Aprender e o método cubano Sim, eu posso! Ambos consistem em metodologias de alfabetização de uma forma diferente.

O método cubano, o qual foi produzido num contexto de luta e poder político cultural em Cuba, foi criado pela professora cubana Leonela Inés Relys Díaz e desenvolvido pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). O método foi inspirado na experiência educativa cubana – “que utiliza técnicas de ensino bem desenvolvidas e baseadas nas filosofias educacionais de Vygotsky, Makarenko e Dewey” (CARNOY, 2009, p. 134). O método usa em média 3 meses para o processo de alfabetização, que ocorre pela correspondência entre números e letras, com exercícios de coordenação motora, ensino de leitura-escrita e consolidação. O método foi implementado pelo MST nos territórios nos quais o movimento atua, e é baseado no amplo conhecimento prévio que os educandos possuem dos números, apesar de não saberem ler. A ligação entre o número e a letra constitui-se num elemento motivador e facilitador da aprendizagem em um curto espaço de tempo.



O método utilizado pela AlfaSol é dividido em módulos que duram aproximadamente seis meses. Durante o módulo, o primeiro mês é para a preparação dos alfabetizadores, esse processo de capacitação pode ser menor dependendo de cada IES. Após a formação

dos alfabetizadores estes começam o processo de alfabetização. Cada alfabetizador fica encarregado de uma turma. Esta última pode ter no mínimo 12 a 15 alunos e no máximo 25 alunos. As IES cabe selecionar e classificar os alfabetizadores, avaliar o processo de alfabetização, e decidir a metodologia que será aplicada na mesma. Os municípios, igrejas, algumas empresas, associações entre outros, cedem as salas para a alfabetização. As empresas parceiras são responsáveis pelo apoio financeiros necessários. O material didático utilizado pelo Programa para a alfabetização de jovens e adultos era composto pela Coleção Viver, Aprender, elaborados a partir da proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental (Ribeiro, 1997), adotado e fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e contemplava as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza.

Os métodos agiram em conjunto. O método Sim, eu posso! foi executado por três meses em algumas turmas com o MST e logo em seguida dado continuidade com o método proposto pela AlfaSol.

As ações propostas pelo “Programa de Capacitação Contextualizada do Campo” foram pensadas tomando por base uma estrutura de colaboração entre a SDA e a AlfaSol, e os territórios participantes (e demais parceiros). O Projeto possui abrangência nacional e é desenvolvido através de parcerias com empresas, IES e Governos. Neste terreno de marcantes contradições, as políticas educacionais vêm transformando as escolas em instituições que, atuando no nível da ideologia, agem como instrumento de controle ideológico, de maneira a garantir a hegemonia dos padrões estipulados como válidos pela classe dominante, contribuindo para sua perpetuação no comando da sociedade.

Quando o Programa Alfabetização Solidária foi criado, a América Latina estava implementando políticas sociais acordes com o modelo de Estado que, na década de 1990, havia se consolidado na região. Os estados latino-americanos pós-reformas, adotavam políticas sociais compensatórias, cujas principais marcas foram a focalização, a descentralização e a privatização, adaptadas às características de cada país (DI PIERRO, 2001).

O Programa Alfabetização Solidária era um subprograma da Comunidade Solidária, estratégia do governo para a gestão das políticas públicas, que desenvolvia programas inovadores. A Comunidade Solidária, nos seus primórdios, ligava-se à distribuição de cestas básicas, mas foi muito criticada, o que o levou a mudar de foco, escolhendo alguns eixos de trabalho tais como: fortalecimento da sociedade civil (que se concentrou na promoção do voluntariado e do “terceiro setor”) e o desenvolvimento de programas inovadores. (FRANCO, 2000).

O caráter governamental da Associação Alfabetização Solidária não se constitui, já que a mesma se afirma como Organização Não Governamental (ONG) e isso se reside no fato de o programa, como todos os outros programas derivados da Comunidade Solidária, ser um *ensaio de terceirização de políticas sociais*⁶. Assim, a Associação Alfabetização Solidária pretendia mostrar que era possível alfabetizar sem a intervenção do governo ou com apenas o financiamento de parte dos gastos, *terceirizando* numa “grande ONG” (a Associação de Apoio) que, por sua vez, distribuiria os recursos às IES para a implementação do Programa. Esse modelo permitiria também a participação das Empresas, Governos Estaduais e Instituições, provendo de fundos para Alfabetização Solidária.⁷

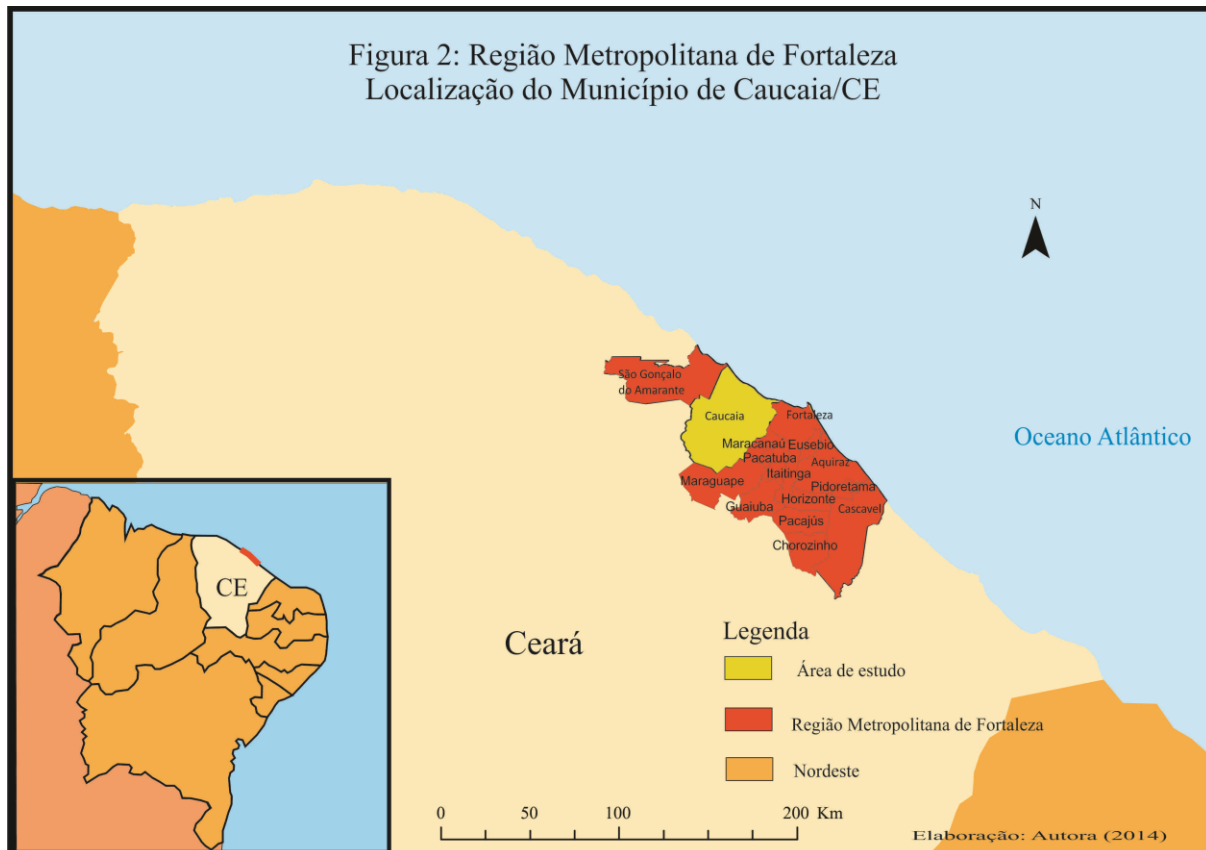
Identificação e reconhecimento na construção de uma práxis

A Comunidade dos Remanescentes de Quilombolas dos Caetanos de Capuan situa-se no município de Caucaia e é representada no Projeto, pela Cerquice. O município de Caucaia encontra-se localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, caracterizado

⁶ Sobre *terceirização de políticas sociais* ver Gladys Beatriz Barreyro

⁷ Em vários Estados, não são empresas e sim governos estaduais que financiam parte do Programa, dependendo, então, totalmente de fundos públicos.

portanto, nos moldes de um modelo urbano. A comunidade fica ainda, a pouco mais de 4km do Centro do município de Caucaia. Dessa forma, entende-se que a mesma, está inserida no processo de crescimento e expansão da metrópole de Fortaleza. Outro fator que merece destaque, é o fato do município de Caucaia fazer limite com o município São Gonçalo do Amarante que por sua vez possui em desenvolvimento um Complexo Industrial e Portuário localizado no distrito Pecém.



Segundo informações coletadas no site do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES), somente neste ano de 2014, foram investidos 630,5 milhões pelo BNDES para o projeto de expansão do Porto. A participação do BNDES é de 90% do valor total do projeto, que soma R\$ 700,5 milhões e corresponde à segunda etapa da ampliação do Porto. A produção do espaço geográfico do município de Caucaia sofre influência com o avanço e desenvolvimento do Complexo Industrial e Portuário, dinamizando a economia, o comércio e recebendo um grande fluxo de veículos impulsionados pela duplicação da Rodovia Estruturante na região.

É nesse cenário globalizante que situa-se a Comunidade dos Remanescentes de Quilombolas, objeto de estudo para análise do Projeto, que traz a identidade negra, a cultura, a dança, e vários outros componentes que fazem desse movimento e dos integrantes dessa comunidade ter uma singularidade que precisa ser explorada e evidenciada. A comunidade, como já dito anteriormente, encontra-se a pouco mais de 4 km do centro do Município agregando, entre sua etnia, os índios Tapebas e Dourados.

A Comunidade firmou-se com filhos e netos de Caetano José da Costa, que fundou o quilombo de Conceição dos Caetanos. Segundo o Coordenador de Turma do Programa, Caetano não era escravo; comprou um terreno e deixou para seus filhos. Aos poucos, primos e outros parentes chegaram ao local. Os casamentos eram realizados entre primos e a presença branca era nula.

Segundo o Coordenador, quase não há documentos da época, apenas um caderno, manuscrito, redigido com base em contribuições de estudantes.

A luta pela terra, pela moradia, pela agricultura camponesa, pelo modo de vida camponês, travada pelos trabalhadores do campo e movimentos sociais traduz-se numa longa trajetória, agregando valor a cada perda e vitória. A conquista da terra pelos escravos negros, tornou-se na história, um legado que, transmitido de geração em geração, constituem territórios das comunidades atualmente conhecidas como remanescentes quilombolas.

As terras de quilombo foram conquistadas por meio de diversas formas de resistência, incluem além de fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, ou a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivaram no interior das grandes propriedades, e a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção. (RAMOS, 2009)

Assegurar aos quilombolas os seus territórios é garantir não somente a sua sobrevivência física, mas também a sua cultura e modo de vida próprio. As terras quilombolas são um espaço coletivo ocupado e explorado por meio de regras consensuais aos diversos grupos familiares que, conforme (ANDRADE, 2007), cujas relações são orientadas pela solidariedade e ajuda mútua. Portanto, as terras de quilombo, não se reduzem a simples somatória de lotes individuais.

As comunidades remanescentes de quilombos caracterizam-se pela prática do sistema de uso comum das suas terras. Tais territórios são concebidos como bem comum ao grupo e explorados segundo regras consensuais próprias que incluem laços solidários e de ajuda mútua e que podem variar de comunidade para comunidade. O território não é concebido pelos quilombolas como uma mercadoria que possa ser dividida e comercializada. O território é a história, a identidade, a liberdade. O local onde se nasce, se vive e que permanece como herança para os descendentes. Segundo (DÓRIA, 1995), os elementos de identidade e território, se constroem sempre numa correlação profunda com o seu território e é precisamente esta relação que cria e informa o seu direito à terra.

Os Quilombolas de Caetanos de Capuan, assim como outras identidades inseridas no projeto, enquadram-se na educação contextualizada de jovens e adultos, ou seja, na educação que oferece uma atenção especial às peculiaridades de diferentes regiões. Discutir a educação de jovens e adultos significa falar de práticas e vivências de um público muito particular e com características específicas: são homens e mulheres que foram excluídos do sistema escolar, possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização. De acordo com Oliveira (1999, citar a página, grifos meus.):

[...] são sujeitos que possuem certas especificidades socioculturais, como expressões de suas origens, grupos populares, sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho, normalmente ocupando funções não qualificadas e, **até os que já dele saíram**, sujeitos que se encontram em uma etapa diferente da infância

Os educandos do Projeto são integrantes, assistidos e representados por movimentos sociais, o que nos leva a entender que cada um deles possui uma luta, um modo de vida, anseios e perspectivas distintos. No intento de compreender esses aspectos é exposto neste trabalho algumas das realizações, sucessos e dificuldades encontradas no estudo de caso da Comunidade em questão por meio de experiências relatadas por representantes do Comitê Gestor, por Coordenadores, Educadora e educandos. É com base em suas falas e experiências que a pesquisa se realizou. Não se pode deixar de considerar a contribuição da Geografia na compreensão dos processos que envolvem e permeiam o programa e a educação oferecida. Na Geografia, não é possível definir um conceito para análise de uma Educação do Campo, no entanto, a noção de lugar exprime o sentido da apropriação, produção e identidade de um processo educacional do campo. Conforme Wizniewsky (2010), o lugar, em sua abrangência, deixa de ser compreendido apenas como

um espaço produzido pela natureza e pelo homem, ao longo de um determinado tempo, para ser visto como uma construção única, singular, carregada de simbolismo, que agrega ideias e sentidos produzidos por aqueles que o habitam, um lugar de vida, portanto, uma educação viva. E aproxima-se também com o conceito de território, tendo este "suas dimensões política, cultural, econômica e natural" (HAESBAERT, 2003, p.13).

Para que uma educação seja viva é preciso que ela tenha participação e protagonismo na sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz, a história daquele lugar. A Educação do Campo deve contar com professores que entendam e valorizem o espaço, o papel dos educadores do campo, e possibilitar dinâmicas pedagógicas que resgatem a cultura e o significado de se viver no campo com dignidade. Nesse sentido, o relatado aqui para frente tem em vista uma análise do que se mensura para uma educação de jovens e adultos camponeses com uma educação contextualizada que esteja atenta à diversidade.

Um olhar geográfico diante de uma construção coletiva

O processo educacional, ou seja, o ato de ensinar é sensível em todos os seus aspectos. Quando fala-se do ensino para jovens e adultos, tem-se um público peculiar, dotado de experiências, maduro, que tem muito a dizer, que sabe o que quer, mas que, infelizmente, é pouco ouvido. No processo educativo é preciso que o educador ouça, e no ensino de EJA não é diferente. As experiências de vida que carregam os educandos é de uma riqueza ímpar, aliás, toda e qualquer troca de conhecimento assim se constitui.

Os jovens e adultos de aqui expostos, vivem no campo, pertencem a movimentos sociais e lutam pelo seu desenvolvimento pleno. A identidade que traz a turma de Capuan é a reminiscência de Quilombos dos Caetanos, apoiada e representada pela Cerquice, parceira no projeto.

Em conversa com a Educadora da turma, a primeira contribuição e mudança constatada do programa para com os jovens e adultos camponeses, foi a vontade pelo estudo e pelo aprendizado. Em seguida reconheceram ali um ambiente agradável e promissor, pois passaram a se sentir mais à vontade com a sala de aula, com os colegas, embora sejam amigos, vizinhos e conhecidos da comunidade, e começaram a usufruir e contribuir com o processo ensino-aprendizagem. Segundo a Educadora (informação verbal), "os educandos tiveram mudança de humor e de interesse, contribuindo com o lanche às quintas-feiras, um lanche compartilhado...". (Educadora da turma de Capuan - Caucaia, 2011). Essa mudança de humor, retratada na fala da Educadora deve-se à empatia criada durante o processo pedagógico.

O trabalho realizado pela Educadora constituiu no processo de alfabetização dos jovens e adultos de Capuan, objetivo do Projeto, processo esse pautado em uma metodologia contextualizada, para o qual a AlfaSol contribui com o material didático. É preciso, de fato, de um material de apoio para que sejam organizadas e planejadas as aulas, mas assim como na sala de aula de uma escola regular urbana o livro não pode ser único e totalizante na construção do conhecimento, com os jovens e adultos pertencentes aos movimentos sociais não pode ser diferente. Primeiro, a Educação do Campo nasce a partir da luta pela resistência e dignidade de diversos povos que no campo vivem e sobrevivem. Segundo, a realidade dessa população é singular marcada por um modo de vida do campo, que por conseguinte possuem um olhar e uma leitura de mundo e de vida, diferenciados e específicos. Terceiro, que esse modo de vida, em especial Quilombola⁸, carrega simbologias e história e estas não podem ser perdidas, esquecidas ou apagadas.

No processo de alfabetização, o primeiro passo na vida escolar, de reconhecimento do mundo, momento em que os olhos passam a enxergar novos significados, já se deve ter no processo educativo a identificação, a intenção de ensinar o que é significativo para o

⁸ Em especial os Remanescentes Quilombolas, pois consiste nesse trabalho como objeto de estudo para a análise do projeto.

educando. Se este último, é sujeito do campo, o educador precisa trazer em seu bojo o conhecimento do campo, de acordo com Arroyo (2007), uma das reivindicações dos movimentos sociais para os programas de formação dos educadores pauta-se nessa questão: a inclusão das questões relativas ao equacionamento da terra ao longo da história, o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo.

Em entrevista, a Educadora afirma que é preciso ouvir o que os alunos falam; ela percebe as necessidades que eles vão sentindo no processo, e procura suprir a mesma. Embora nem todo conhecimento esteja ao seu alcance, procura sempre atender aos questionamentos dos educandos de forma a "matar-lhes a fome de conhecimento". Segundo a Educadora (informação verbal): "Existem certos assuntos que eu não possuo o conhecimento, mas isso não me impede de pesquisar e buscar a resposta para repassar-lhes. Respondo á eles que irei me informar e que no dia seguinte os informarei". (Educadora da turma de Capuan – Caucaia, 2011.)

Isso constitui uma troca de conhecimento. O educando não está no processo educativo ou numa sala de aula, somente para receber informações e ser preenchido de "conhecimento", como uma caixa vazia em que se deposita o conteúdo. Ele é sujeito que é construído e que constrói. É sujeito que protagoniza e que participa do ato de educar, possui uma vida, uma história, é rico em conhecimento que passa a ser compartilhado entre ele e a educadora. Segundo a Educadora (informação verbal), "Eles me passam informações que não são de meu conhecimento e isso faz com que façamos uma troca e até mesmo eu possa inserir as informações trazidas pelos educandos no processo educativo." (Educadora da turma de Capuan - Caucaia, 2011.)

Uma Educação do Campo é uma educação viva, de vida e para a vida. A questão cultural é um elemento relevante no processo de construção do sujeito do campo; não se pode renegar traços que são as raízes dos povos do campo, dos movimentos camponeses. É preciso que a memória e o que há de mais identitário nela sejam explorados. Um projeto de educação que contemple o campo tem de incorporar uma visão rica do conhecimento e da cultura. O campo da educação do campo, é simbólico e concreto, Sendo "o simbolismo é produto da apropriação e transformação do meio pelo homem." (COSGROVE, 1998). Essa apropriação pelos sujeitos do campo, é carregada de valores, mesmo sendo um espaço geográfico de sobrevivência de onde tira o seu sustento, se torna um lugar de identidade, assim, um espaço concreto.

De fato todo e qualquer conhecimento significa uma descoberta e novas possibilidades para a vida. Os educandos de Capuan obtiveram, através do Projeto, experiências que resignificaram alguns conceitos em suas vidas. O processo educativo não passou longe dos olhos dos educandos, de forma que o entusiasmo pela participação e colaboração com o curso se fez presente em suas falas. Conforme o educando (informação verbal) "esse curso ajudou muito porque a gente fica por dentro de tudo, sabe de tudo o que está acontecendo." (Educando da turma de Capuan - Caucaia, 2011). Dessa forma, evidencia-se em sua fala, O reconhecimento deles por serem contribuintes no processo, não alheio a eles e que lhes dá a oportunidade tanto de ir às aulas para delas participar, como também serem construtores e auxiliares no processo educacional com os seus prévios conhecimentos, de acordo com a educanda (informação verbal) "Eu já aprendi muita coisa, as coisas que eu aprendi assim: o que eu aprendi muito antes é que só se escreve 'M' antes de 'P' ou 'B', isso eu aprendi no tempo que eu estudei, e de lá pra cá eu dou dicas pra professora, eu ajudo." (Educanda da turma de Capuan - Caucaia, 2011).

De fato dar luz aos olhos de quem não enxerga⁹ é um ato de bastante grandiosidade. É visto a felicidade de alguns educandos após o pronunciamento de algumas sílabas e palavras que antes não lhe faziam sentido. No entanto, trata-se aqui de jovens e adultos do campo, com uma rica história, que conhecem sua luta e a protagonizam. O sentido da Educação do Campo deve preceder o fortalecimento do movimento, da identidade, dos direitos, da cultura que esses sujeitos possuem. E que para isso ocorra, surge a

⁹ Refirmo aqui, o ato de aprender a ler como dar vida e significado a visão.

necessidade desses próprios sujeitos serem construtores do processo educativo que os permeiam.

Reforça-se com isso, que o Projeto corrobora com o Estado e fortalece suas ideologias e concepções acerca do desenvolvimento capitalista. Alguns fatores colaboram para essa acepção. O primeiro deve-se a não continuidade do programa. O mesmo teve seu término em junho de 2011 e três anos depois não houve retorno, nem avaliativo, nem de continuidade pelo Projeto. Segundo, a modalidade utilizada era a da bolsa, que também evitava pagamento de encargos e criação de vínculo. Assim, o problema dos custos, num Estado que passava por uma reforma, reduzindo e cortando gastos, aparecia como elemento central; alfabetizadores rotativos e alunos estagiários eram bem mais baratos do que professores com contratos estáveis.

Desta forma, compreende-se que a educação rural, enquanto representada pelo Estado – amparado nos interesses da política de acumulação progressivamente crescente de capital, bem como de manutenção da ordem social de acordo com estes interesses – assegura, conforme Althusser (1985), a perpetuação das regras, dos bons costumes, isto é o comportamento que todo agente da divisão do trabalho deve observar. Neste sentido, a educação rural pode ser compreendida como um aparelho ideológico do Estado na medida em que difunde saberes que enquadram os sujeitos do campo de acordo com a função que exercem no processo de produção no campo, difundindo ideias, concepções, gostos, crenças e categorias do conhecimento alheios à história, aos anseios e às necessidades do trabalhador do campo. Portanto observa-se que:

É através da aprendizagem de alguns saberes práticos envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados (ALTHUSSER, 1985).

A educação rural diferencia-se da Educação do Campo, pois a primeira desvinculava-se dos propósitos da população camponesa, que por meio dos movimentos sociais do campo começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo. Conforme afirma Fernandes (2006), a Educação do Campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. Assim, ele entende a educação na reforma agrária, como parte da Educação do Campo, “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006. p. 28). Ainda com base no autor, o atual modelo de desenvolvimento econômico predominante no campo – o agronegócio – não concebe a educação como uma política pública, pois toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a Educação Rural por meio de diferentes instituições, enquanto a Educação do Campo fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas do processo.

Diante destes fatos, observa-se que se faz fundamental para a elaboração de alternativas transformadoras da realidade a compreensão da educação e escola enquanto um instrumento utilizado pelo Estado para tornar hegemônica a ideologia da classe dominante e para garantir a acomodação e adesão de novos interesses dos sujeitos.

Na fala de um educando (informação verbal) nota-se claramente o que foi colocado acima, “Ajuda muito, porque incentiva até sobre política, aí eu já tô entrando pra trabalhar com um rapaz pra outro prefeito, para ganhar na campanha pra deputado, e vamos trabalhar na próxima eleição pra ele.” (Educando da turma de Capuan - Caucaia, 2011). Não sabe-se que ideologia possui o político em questão, nem se ajuda na causa dessa comunidade, mas deve-se olhar atentamente o direcionamento do educando quanto ao uso do seu novo instrumento de poder: ler e escrever. Dessa forma percebe-se que a Educação do Campo precisa estar vinculada ao saber sobre sua existência e sobre sua luta. A

educação do campo precisa levar aos camponeses, assentados, ribeirinhos, quilombolas, entre outros, o fortalecimento da luta para que seja possível que a realidade de todos que pertencem e lutam por essa questão, mude.

Ainda, em outra fala: “Até pra gente se expressar na sociedade, na comunidade é melhor né?! Antigamente a gente era mais tímida, agora a gente já ta menos desconfiada...” (Educanda da turma de Capuan). O reconhecimento de uma identidade é parte inicial do processo de luta. Segundo o depoimento de uma educanda (informação verbal) da turma, percebe-se sua segurança e seu orgulho quanto as suas raízes: “O curso ajudou muito na identificação... A minha origem vem de Tururu, Conceição dos Caetanos e Arraial de Uruburetama”. (Educanda da turma de Capuan - Caucaia, 2011).

Quando discute-se a identidade quilombola, os conceitos de território e identidade aparecem intimamente imbricados. A construção do território produz uma identidade e a identidade produz o território, este processo é produto de ações coletivas, recíprocas, de sujeitos sociais. A territorialização, também é construção, movimento, no tempo e no espaço. São relações entre os sujeitos com sua natureza. Essa relação é registrada pela memória, individual e coletiva, fruto e condição de saberes e conhecimentos. (MALCHER, 2006).

Abordar reconhecimento como movimento, é andar lado a lado com a autoestima, é identificar os próprios valores e saber lidar com isso perante a sociedade e os problemas que dela decorrem. A baixa autoestima precisa ser superada a começar dos educadores, que constituem a porta de entrada para um novo olhar construído para e com os educandos. É preciso estabelecer a quebra do processo de ruptura com os principais elementos que formam a identidade dos educandos e educadores, a saber: família, comunidade e modo de vida tradicional. O movimento quilombola enfrenta, entre tantas outras questões, a discriminação racial, que origina a vergonha da cor da pele e conseqüentemente os demais elementos que abarcam a cultura dos remanescentes de quilombos.

A valorização da identidade, do movimento, o resgate da história de luta, são os bons frutos colhidos pelo Projeto, pelos educandos pela oportunidade de estudar ou voltar a estudar para que se sintam valorizados e enxerguem uma proposta de mudança para as suas vidas. E para além de estudarem e terem a oportunidade de aprenderem, eles puderam se (re)afirmar como remanescentes de quilombos, e se sentirem importantes dentro da comunidade, no qual, consiste em um passo importante para tantos outros a serem conquistados no processo educacional para o os sujeitos do campo.

Considerando os depoimentos, podemos nos voltar aos sonhos, às possibilidades, às esperanças. O sonho vem alimentar a esperança, a qual se faz necessária para o caminho rumo às conquistas. A falta de esperança, segundo Freire (1999), fraqueja a luta, e sem a luta a esperança torna-se desespero. E se quisermos enxergar a luta, voltemo-nos então, à esperança.

O ato de educar consiste num ato de amor, por ser uma tarefa do sujeito. Não há educação sem amor, que implica uma luta contra o egoísmo. Nesse sentido, devo concordar com Freire (1979) quando ele diz que não há educação imposta, da mesma maneira como não existe amor imposto.

Algumas Considerações

A Educação no Campo e do Campo passa pela compreensão da transformação social em virtude da diversidade de realidades observadas nos povos que passam pelo processo, que constroem espaços de vida, que moldam o campo ao seu jeito e transferem a ele sua identidade. A Educação do Campo deve enxergar nesse espaço geográfico a multiplicidade de identidades, ou seja, ver um território na sua diversidade, onde se cultiva alimentos, mas também valores humanos, uma área composta de gente que pensa de acordo com sua realidade e seu potencial de conhecimentos. O estudo realizado e sistematizado proporcionou, para além da percepção da importância e do direito dos processos educativos para o campo, a visão de que nele vivem sujeitos políticos, que

precisam ser vistos como são e querem ser. A Educação do Campo precisa ter o jeito, o rosto, a identidade dos que ali vivem, trabalham e estudam. Deve propiciar o fortalecimento da luta e da história do educando e do educador.

O “Projeto de Fortalecimento da Agricultura Familiar através da Capacitação de Jovens e Adultos no Ceará” despertou nos educandos de que uma educação contextualizada – direcionada para as necessidades existentes – oferece efeito positivo no processo educativo, quando vinculada à realidade vivida pelo educando, à valorização ao direito e ao dever desse processo, ao fortalecimento do movimento de identidade cultural dos alunos.

No entanto, para além de uma educação, embora contextualizada e integrada, instrumental que possui seu valor, pois caracteriza-se em um direito básico de qualquer pessoa, o Projeto não possui uma proposta pedagógica voltada para o *enraizamento humano*¹⁰, a saber: memória, mística e valores. A história confirma que as políticas educacionais voltadas para a realidade camponesa brasileira são construídas a partir de um contexto bem delineado das intenções políticas que regem o fortalecimento da estrutura social e produtiva capitalista no Brasil, no que se refere à formação humana dentro do processo produtivo, de modo a viabilizar as prioridades do capital.

Percebe-se neste sentido, que a subjetividade, a história de lutas, a cultura e os anseios dos camponeses são ignorados, predominantemente, na construção das políticas educacionais. Confirmando assim, a utilização da educação enquanto um instrumento de elaboração e difusão de ideologias que garantem a hegemonia, a partir da qual uma classe dirigente e dominante consegue articular, persuadir impor sua direção e seus interesses às demais classes.

A Educação do Campo necessita de um Estado como articulador que garanta um conjunto de ações, já posto em normas, diretrizes e livros, de forma participativa e democrática. Ela nasce no seio da luta pela terra, preza pelo direito e pela condição de os sujeitos reorganizarem o conhecimento sobre outras bases técnicas e científicas, e se banha no próprio campo e nos saberes que dele advêm.

É mister mostrar que o campo é espaço de vida, de ação de produção de cultura e riqueza, de acordo com Damasceno (1993), de troca de saberes sociais, por isso ele se apresenta como um locus que produz vida e dignidade, em que os camponeses são os construtores desses saberes.

Uma educação voltada para os camponeses não pode dispensar seus saberes referentes à natureza, aos diferentes tipos de plantas e frutos que a terra produz, ao uso da terra, e também não pode renegar o que há de mais intrínseco na vida desses sujeitos: o modo de vida.

O projeto em análise constitui uma educação com capacitação voltada para a necessidade dos educandos e com eles propicia perspectiva e mudança quanto ao futuro, com simples ações do cotidiano. Valoriza, ainda que de forma singela, a identidade dos sujeitos, possibilitando-lhes uma compreensão política, social, econômica, ambiental, cultural e de autoafirmação da comunidade com base no resgate de sua história realizado por meio de leituras de vida, num processo educativo contextualizado. No entanto, cabia uma maior ou total, ênfase ao sentido da luta da educação do campo e a importância dos educandos como construtores e continuadores dessa luta.

A Educação do Campo, prática ainda jovem e cheia de vida, está crescendo e faz-se necessário acompanhá-la e fazer com que ela continue nessa estrada para indicar a direção de melhores caminhos. Constitui numa educação que agrega cor, que agrega sabedoria, que carrega história. Uma definição para essa educação não pode ser construída longe do que ela é. E ela é feita por e para os camponeses, os povos do campo e das florestas. Uma educação ligada à agricultura camponesa e não a uma agricultura do agronegócio. Uma educação que faz parte da questão agrária e que não pode ser submetida à lógica do mercado que beneficia o agronegócio e subordina a produção camponesa determinando-a a uma lógica que toma conta da maior parte das políticas de desenvolvimento.

¹⁰ Ver proposta pedagógica do MST.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ANDRADE, Lúcia. **Comunidades Quilombolas no Brasil, Semana da Consciência Negra**. 2007. Disponível em: <<http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=47>> Acesso: 01 jul 2013.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. Por uma Educação do Campo. In: Bernardo Mançano Fernandes; Miguel Gonzales Arroyo. (Org.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. São Paulo: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, 1999, v. 2, p. 13-37.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. CEDES** [online]. 2007, vol.27, n.72, p. 157-176.

BNDES. **BNDES apoia expansão do Porto do Pecém com R\$ 630,5 milhões**. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Sala_de_Imprensa/Noticias/2014/logistica/20140107_pecem.html>. Acesso em 05 de abril de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASAGRANDE, N. A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. V. 8, p. 765-785, 2008.

CEARÁ. **Projeto de Fortalecimento da Agricultura Familiar, através da Capacitação Social de Jovens e Adultos Agricultores**. 2010.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda a parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL, Zeny (orgs). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). **Educação e Escola no Campo**. São Paulo: Papirus, 1993, p. 53 - 74.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez., 2001.

DÓRIA, S.Z. “O quilombo do rio das rãs” In: **Terra de quilombos**. Associação brasileira de antropologia, 1995.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **A pesquisa em Educação do Campo**, v. XX, p. X-I, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: JESUS, Sonia M. S. Azevedo e MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”. Nº 05, 2004. p. 53-86

FRANCO, A. **O caráter inovador dos Programas da Comunidade Solidária. Estratégias inovadoras de parceria no combate à exclusão social**. Avaliação, diálogo e perspectivas. Brasília: Comunidade Solidária-Pnud-UNESCO, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 16ªed. 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade. A rede “gaúcha” no nordeste**. Niterói: EDUFF, 1997.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo (memória)**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. (Coleção or uma Educação do Campo, nº 1).

MALCHER, Maria Albenize Farias (2006). **A Geografia da Territorialidade Quilombola na Microrregião de Tomé-açu: o caso da ARQUINEC – Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos Nova Esperança de Concórdia do Pará**. Belém: CEFET. (Trabalho de Conclusão de Curso)

NASCIMENTO, C. G. Caminhos e descaminhos da educação do campo: um projeto de intervenção político-pedagógico no contexto rural. **Praxis (Salvador)**, Salvador, v. II, n.02, p. 01-23, 2005.

OLIVEIRA, A. M.; SILVA, E. V. GEOGRAFIA E ESCOLA DO CAMPO: saberes, práticas e resultados. **Mercator (UFC)**, v. 8, p.177-186, 2009.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, E. Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. (Orgs.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

RAMOS, I. C. A. **O lugar do parentesco na aliança entre um laudo antropológico e um território quilombola. Análise a partir do processo de regularização fundiária do Quilombo Cambará em Cachoeira do Sul/RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2009 (Dissertação de Mestrado).

RIVERO, José. **Educação e exclusão na América Latina: Reformas em tempos de globalização**. Trad. Norisa Kassim Penteado. Brasília: Universa, 2000.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação. LDB – trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2000. 242 p.

WIZNIEWSKY, C. R. F. A contribuição da geografia na construção da educação do campo. In: MATOS, K. S. A. L. e WIZNIEWSKY, C. R. F. (org.) **Experiências e diálogos em educação do campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

Recebido para publicação em 18 de setembro de 2013

Devolvido para revisão em 07 de junho de 2014

Aceito para publicação em 03 de outubro de 2014